Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

ELIANA DE JESUS MENEZES

Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo

A virgem e o Menino com Santa Ana
Leonardo da Vinci (1510)

Salvador

2020

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

ELIANA DE JESUS MENEZES

Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Geppe-rs – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Pós Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

M543e Menezes, Eliana de Jesus

Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo / Eliana de Jesus Menezes.-- Salvador, 2020.
246 fls.

Orientador(a): Profª Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas.
Inclui Referências
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1.Estilo de professor(a) - Contemporaneidade. 2. Sujeito-bebê - Impasses Constitutivos - creches. 3.Psicanálise e Educação.

CDD: 507

FOLHA DE APROVAÇÃO

"ESTILO: CAPULHO DE ALGODÃO NO COLO DO SUJEITO-BEBÊ EM IMPASSE CONSTITUTIVO"

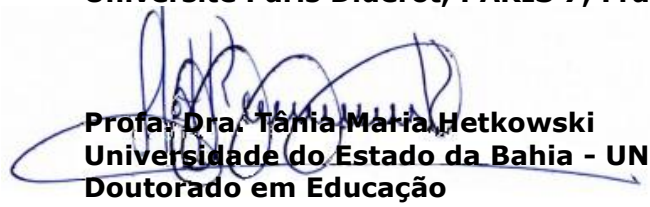
ELIANA DE JESUS MENEZES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 04 de maio de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Psicologia da Educaçao
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

Profa. Dra. Andrea Hortelio Fernandes
Universidade Federal da Bahia, UFBA,
Doutorado em Psicopatologia Fundamental e Psicanálise.
Université Paris Diderot, PARIS 7, França.



Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse
Université Paris 7 - Denis Diderot - França

DEDICARE

À Zefa, minha mãe, que com seu desejo, deu-me o nome de uma doutora.

Aos meus amores *Antônio Armando e Arthur Bernardo* por me sustentarem nesse caminho.

Aos meus filhotes trigêmeos *Rafael, Samuel e Vitor* que chegaram, passaram e deixaram marcas inscritas com stylette de marfim.

Estilo: deficiência que faz com que cada autor só consiga escrever como pode.

Mario Quintana

AGRADECIMENTOS

À Profª. Pós Drª Mª de Lourdes Soares Ornellas pela escuta do meu objeto e por fazer par comigo nesse percurso.

Ao PPGEduC e aos professores que me instigaram na feitura da pesquisa.

À Sônia Lima e Aline pela escuta atenciosa às demandas acadêmicas.

Ao Geppe-rs pelas interlocuções, publicações e colóquios na contribuição da pesquisa.

Às professoras doutoras Andrea Hortélio, Cristina Kupfer, Larissa Ornellas, Leda Bernardino e Tânia Hetkowski pelas valiosas contribuições nessa escritura.

Aos meus queridos pais, Zefa e Raimundo, por estarem junto a mim.

À Antônio Armando e ao meu filhote Arthur Bernardo pela força, incentivo e presença marcante nessa travessia.

À minhas irmãs, Tina, Ciana e Cila por estarem junto a mim na busca pelo saber, desde minha infância, quando eu ensinava as plantas do jardim de casa...

À Zé Filho pela força e apoio nas idas e vindas.

Aos meus sobrinhos, familiares e amigos que torceram por mim nesse percurso.

A Telma e a José Cortizo pela alegria e amizade nesse caminhar.

Aos colegas servidores da Divisão de Desenvolvimento de Pessoal da UFERSA pela escuta das demandas de idas e vindas durante a travessia doutoral entre Mossoró/Fortaleza/Salvador.

À professoras e bebês, sujeitos desta pesquisa, por suas falas, impasses silêncios e olhares.

Enfim, eternamente grata à Vida que me sustentou nessa escolha; à Trindade de Agostinho com seu enigma longe de ser decifrado; à família do presépio (Jesus, Maria e José) que enredada ao boi e ao burro de Guimarães Rosa, inspirou-me na tecitura desta tese.

SUMÁRIO

Princípio de uma escrita ao stylette de marfim.....16

Stylus I

Estilo de professor: objeto galante no devir psíquico do sujeito-bebê.....33

1.1 Estilo: expressão em diversas faces.....33

1.2 O estilo na Psicanálise: receptáculo de tesouros.....44

1.3 Posição estilosa do professor-sujeito na ambiência da creche.....52

Stylus II

Creche: lugar subjetivante para o sujeito-bebê.....68

2.1 Cuidar, Educar e Brincar: trilogia (im)possível na creche.....79

2.2 O lugar dos pais..... 91

Stylus III

A Constituição do sujeito na rubrica da Psicanálise.....94

3.1 Bebês em devir psíquico.....94

3.2 Impasses constitutivos: d'ousar o sujeito.....114

Stylus IV -

A pesquisa de campo: o olhar, a fala e a escuta na creche.....120

4.1 Lócus da Pesquisa.....142

4.2 Sujeitos da Pesquisa.....147

4.3 Dispositivos de Coleta de Dados.....153

4.4 Unidades de Análise: achados da empiria.....155

4.4.1 Capulhos de Algodão das Observações.....157

4.4.1.1 Cuidar Mecânico.....157

4.4.1.2 Ato de Brincar.....162

4.4.1.3 Educar Ambivalente – Rígido e Flexível.....166

4.4.1.4 Olhar / Escópico.....171

4.4.2 Capulhos de Algodão das Entrevistas.....175

4.4.2.1 Função Maternante: padecer no paraíso.....177
4.4.2.2 Amor versus Transferência.....182
4.4.3 Capulhos de Algodão das Rodas Flutuantes.....189
4.4.3.1 (Des)valorização da Educadora de Bebês: cocô e nada!.....190
4.4.3.2 O saber-fazer da Professora de Bebês.....192
4.4.3.3 Creche: proteção, angústia e prazer.....197
4.5 Triangulação dos Dados: tempo da colheita na capoeira de algodão..204

(In)conclusão ao stylette de bronze.....213

Referências.....224
Anexos.....237

RESUMO

MENEZES, E. de J. (2020). Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo. Tese de Doutorado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

A presente pesquisa nomeada: *Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo* tem como objeto de estudo o estilo de professor frente ao sujeito-bebê em impasse constitutivo. Apresenta como objetivo geral investigar de que maneira o professor, com seu estilo, ocupa uma posição de agente primordial para o bebê em impasse constitutivo, com vistas ao advir do sujeito na ambiência da creche. Torna-se recorrente o número cada vez maior da entrada de bebês no universo da creche nos últimos anos. Com isso, ocorre uma travessia precoce do espaço privado da família para o público, o que pode deixar marcas de rompimento do laço familiar no cuidar e educar do bebê. Portanto, nesse contexto de passagem se demarca a presença de bebês com dificuldades no seu encontro com o professor em uma via de sofrimento psíquico. No entanto, o professor com seu estilo e em sua práxis, na ambiência da creche, pode permitir uma continuidade do laço, exercendo a função de agente primordial nessa passagem, de modo que o bebê possa advir como sujeito em constituição. Diante de tal assertiva, ousamos inscrever que a referida tese está assentada na base teórica da Psicanálise e Educação e levantar algumas questões que nortearão a presente pesquisa: De que maneira o professor, com seu estilo, ocupa uma posição de agente primordial para o bebê em impasse constitutivo? O que pode fazer um professor para contribuir com o advir do sujeito na ambiência da creche? Nesta investigação, a abordagem foi qualitativa, com viés de Estudo de Caso, inspirada nos eixos teóricos da metodologia IRDI. O lócus foi em uma Unidade de Educação Infantil de 0 a 3 anos (creche), na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte. Os sujeitos foram 02 (duas) professoras entre 5 a 15 anos em exercício docente em creches e 04 (quatro) bebês de 1(um) a 2 (dois) anos de idade em impasse constitutivo no berçário. Os dispositivos de coleta de dados foram: observação, entrevista em profundidade e a roda flutuante. A análise dos dados obtidos foi inspirada na Análise de Discurso de vertente francesa. A pesquisa apontou que o estilo está presente no educar, brincar e olhar das professoras, podendo ser nomeado como brincante, escópico, maternante e regido pelos eixos constitutivos do sujeito, pela via da ambivalência, traduzida na função maternante, no laço transferencial entre a professora e o bebê, na transmissão da lei paterna, demarcando que ao assumir uma posição ambivalente e de falta, a professora, agente primordial, com seu estilo, sua marca pode permitir ao sujeito-bebê, em impasse constitutivo, enredar-se nas tramas do desejo na ambiência da creche.

Palavras-chave: Estilo de professor(a); Sujeito-Bebê; Impasse Constitutivo.

ABSTRACT

MENEZES, E. de J. (2020). *Style: cotton boll on the baby subject's lap in constitutive impasse*. Doctoral Thesis, State University of Bahia, Salvador.

The present research named: Style: cotton boll on the baby subject's lap in constitutive impasse has the teacher's style as the object of study. Its general objective is to investigate how teachers, with their style, occupy a position as primary agents for the baby in constitutive impasse with views on the coming of the subject in the nursery environment. The increasing number of babies entering the nursery universe in recent years has become recurrent. As a result, there is an early crossing of the family's private space to the public, which can leave marks of rupture of the family bond in caring for and educating the baby. Therefore, it is in this context of passage that the presence of babies with difficulties in their encounter with the teacher is demarcated, demarcating a path of psychological suffering. However, teachers with their style and their praxis, in the nursery environment, can allow the continuity of the bond, exercising the role of primordial agent in this passage, so that the baby can come as a subject in constitution. Faced with such an assertion, we dare to inscribe that the referred thesis is based on the theoretical basis of Psychoanalysis and Education to raise some questions that will guide this research: how do teachers, with their style, occupy a position of primary agents for the baby in constitutive impasse ? What can a teacher do to contribute to the coming of the subject in the nursery environment ?. In this investigation, the approach is qualitative with a Case Study bias, inspired by the theoretical axes of the IRDI methodology. The locus was a Child Education Unit from 0 to 3 year old children (day care center) in the city of Mossoró in the State of Rio Grande do Norte. The subjects were 02 (two) teachers with 5 up to 15 years of experience in teaching at day care centers and 04 (four) babies from 1 (one) to 2 (two) years of age who were in the nursery in constitutive impasse. The data collection devices were: direct observation, in-depth interview and the floating wheel. The analysis of the data obtained was the French Discourse Analysis. The research pointed out that the style is present in the educating, playing and in the look from the teachers, being able to be named as playful, scopic, maternal and governed by the constitutive axes of the subject, through the ambivalence translated into the maternal function, in the transferential bond of love between the teacher and the baby, in the transmission of the paternal law, demarcating that when assuming an ambivalent and lacking position, the teacher, primordial agent, with his or her style, his or her brand and his or her hole can allow the subject-baby, even though amalgamated by an impasse in their constitution, can come and get caught up in the plots of desire in the daycare environment.

Keywords: Teacher style; Baby Subject; Constitutive Impasse

RESUMEN

MENEZES, E. de J. (2020). Estilo: cápsula de algodón en el regazo del bebé en un callejón sin salida constitutivo. Tesis Doctoral, Universidad Estatal de Bahía, Salvador.

La presente investigación nombró: Estilo del maestro (a) en la llegada del sujeto-bebé en un punto muerto constitutivo: las vicisitudes en el entorno de la guardería tienen como objeto de estudio el estilo del maestro. Su objetivo general es investigar cómo el maestro, con su estilo, ocupa una posición de agente primordial para el bebé en un punto muerto constitutivo, con vistas a la llegada del tema en el entorno de la guardería. El creciente número de bebés que ingresan al universo infantil en los últimos años se ha vuelto recurrente. Como resultado, hay un cruce temprano del espacio privado de la familia al público, lo que puede dejar signos de romper el vínculo familiar en el cuidado y educación del bebé. Por lo tanto, es en este contexto de pasaje que se delimita la presencia de bebés con dificultades en su encuentro con el maestro, delimitando un camino de sufrimiento psicológico. Sin embargo, el maestro con su estilo y su praxis, en el entorno de la guardería, puede permitir la continuidad del vínculo, ejerciendo el papel de agente primordial en este pasaje, para que el bebé pueda venir como sujeto en la constitución. Ante tal afirmación, nos atrevemos con la base teórica del Psicoanálisis y la Educación a plantear algunas preguntas que guiarán esta investigación: ¿Cómo ocupa el maestro, con su estilo, una posición de agente primario para el bebé en un punto muerto constitutivo? ¿Qué puede hacer un maestro para contribuir a la llegada de la asignatura en el entorno de la guardería? En esta investigación, el enfoque es cualitativo con un sesgo de estudio de caso, inspirado en los ejes teóricos de la metodología IRDI. El lugar era una Unidad de Educación Infantil de 0 a 3 años (guardería) en la ciudad de Mossoró en el estado de Rio Grande do Norte. Los sujetos fueron 02 (dos) maestros entre 5 y 15 años de enseñanza en guarderías y 04 (cuatro) bebés de 1 (uno) a 2 (dos) años de edad que están en la guardería en un punto muerto constitutivo; Los dispositivos de recolección de datos fueron: observación directa, entrevista en profundidad y la rueda flotante. El análisis de los datos obtenidos fue el Análisis del discurso francés. La investigación señaló que el estilo está presente en la educación, el juego y la mirada de los maestros, pudiendo ser nombrados como juguetones, escépticos, maternos y gobernados por los ejes constitutivos de la asignatura, a través de la ambivalencia traducida en la función materna, en el vínculo de amor transferencial entre el maestro y el bebé, en transmisión de la ley paterna, demarcando que al asumir una posición ambivalente y carente, la maestra, agente primordial, con su estilo, su marca y su agujero puede permitir que el bebé sujeto, incluso amalgamado por un punto muerto en su constitución, venga y quedar atrapado en las conspiraciones de deseo en el entorno de la guardería.

Palabras clave: estilo del maestro; Bebé Asunto; Punto muerto constitutivo.

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos sujeitos.....148

Tabela 2 – Identificação dos sujeitos-bebês.....148

Tabela 3 – Dispositivos de Coleta de Dados e Unidades de Análise.....204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nó Borromeu.....79

Figura 2 – Alienação e Separação.....110

Figura 3 – Os Lugares nos Discursos Lacanianos.....129

Figura 4 – Os Quatro Discursos de Lacan.....130

Figura 5 – Discurso do Capitalista.....132

Figura 6 – Função Matemática.....178

Figura 7 – Função Materna e Maternante.....178

Figura 8 – Triangulação dos Dados.....205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho de Educação Básica

UEI – Unidade de Educação Infantil

Princípio de uma escrita ao stylette de marfim[1]

Como ponto de partida, considerei simplesmente provado que o começo nada tinha por trás de si, nem diante de si, que era um começo, de fato, que era um começo e nada mais que um começo, em suma que este começo era... aquilo que era.

E. A. Poe

Escrever significa cunhar algumas linhas, traços e marcas de quem arrisca uma escrita assinalada pelo desejo e pensamento em detrimento do ato mecânico de fazer-se ler para o outro. A escrita de uma tese engendra o lugar da letra esburacada por um estilete de marfim na qual o sujeito que escreve a circunda de modo singular na literalidade de seu estilo[2].

Uma escrita que busca demarcar a originalidade, a essência, o que está no cerne de uma questão não respondida em sua demanda de análise e construção do conhecimento, pois outros autores já abordaram as bases epistemológicas de uma perspectiva teórica, porém, algo faltou e continuará a faltar até que uma nova tese seja elaborada.

Escrever com originalidade e estilo perpassa por uma dimensão ética do bem-dizer e fazer, no sentido de ofertar ao leitor uma imersão referente do conhecimento e sua possibilidade de lê-lo, com o vislumbrar das quase respostas demandadas ao escritor. Ou seja, é fundante dizer algo de maneira clara, pertinente e contributiva para o Outro presentificado na cultura e entre os pares.

---

[1] Stylette de marfim e de bronze – punhal com lâmina muito fina; ponteiro ou haste de metal, osso,etc. com uma ponta aguda e outra achatada usado pelos antigos para escrever sobre tábuas cobertas de cera. (HOUAISS, 2008 p. 834-35). Marfim - "material de textura fina e uniforme que se presta facilmente à escultura e cuja superfície pode ser polida resultando em um brilho atraente." (MALLALIEU, 1999, p. 236).

[2] Como o próprio nome refere-se no latim – stylus – objeto cortante, perfurante que servia aos antigos como estilete de osso, de metal, de bronze para escrever em tabuinhas de cera. Em grego quer dizer "coluna" podendo ser remetido também a um instrumento de escrita (PERES, 2001). Essa pesquisa adota a concepção de estilo como uma singularidade demarcada pela hiância e pela falta, traduzida pelo objeto *a*, causa do desejo.

A presente pesquisa é nomeada com o traço das letras que formam palavras enlaçadas e escritas desse modo: *Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo.* Tem como **objetivo geral** investigar de que maneira o professor, com seu estilo, ocupa uma posição de agente primordial para o bebê em impasse constitutivo, com vistas ao advir do sujeito na ambiência da creche. E como **objetivos específicos**: identificar o estilo de professor(a) em seu trabalho com o bebê em impasse constitutivo no espaço da creche; explicar em que medida o estilo de professor(a) reverbera na posição de agente primordial para o sujeito-bebê, quando de seu ato educativo; apreender o estilo de professor(a) como dispositivo para o emergir do sujeito do desejo na cena educativa.

Antes de apresentar o movimento bascular do meu desejo que se enreda nesta pesquisa acerca do *Estilo de professor(a) no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo* demarco nessa escrita inicial o meu lugar de pesquisadora a partir dos percursos que fiz, desde a minha infância, na busca do conhecimento, atravessada pelo desejo de saber, sendo este, o motivo maior para fazer-me chegar até aqui. Ressalto que os percursos anunciados, a partir deste parágrafo até a página vinte desta tese, foram escritos na dissertação de mestrado "*O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas*". (MENEZES, 2014, p. 11-13).

Nessas primeiras linhas, já se encontra demarcado o desejo de ocupar esse lugar de pesquisadora, que se cunha nas identificações que fazem parte da minha infância, até este momento da vida, por isso, o interesse pelo ato de pesquisar e de estudar. Este se constitui nos meandros da minha história, os quais corroboram o afetivo, o cognitivo e o social. Na tenra idade, pelas lembranças que tenho já me constituía uma criança ávida para conhecer o que me cercava, como também as letras e os números. Lembro-me de uma relação com as plantas do jardim de minha casa; eu, mimeticamente, atribuía-lhes vida e trocávamos saberes. Na escola, me colocava à frente, revelava os melhores desempenhos e me via aplaudida e elogiada pelos professores (MENEZES, 2014).

Os significantes: inteligente, estudiosa, melhor aluna, disciplinada, traços marcados pelos sujeitos que me cercavam na infância e idealizavam-me como uma futura médica, com imponente sucesso profissional. Minha mãe nomeou-me Eliana, por ser o nome de uma médica, admirada por ela, na época do meu nascimento. Esse era o Ideal do Outro que se lançava sobre mim, ou seja, o desejo da mãe, da minha família, porém, o meu fascínio era fazer interlocuções com os sujeitos de meu entorno, na posição de estar sempre na condição de ensinar, de explicar as coisas. Foi assim, que nos primeiros anos do ensino, hoje, denominado anos iniciais do Ensino Fundamental I, comecei a dar aula às crianças menores residentes na mesma rua onde eu morava. Dessa forma, já se evidenciava uma relação com o conhecimento, no campo do afeto e uma busca em atender a demanda do Outro estudando para tornar-me uma médica importante e agradar aos meus pais (MENEZES, 2014).

Cordié (1996) em *Os atrasados não existem*, pontua bem esse dilema que a criança passa na condição de objeto para atender a uma demanda, que muitas vezes, lhe custa caro.

> A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa. O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais... há a pressão social... e gera uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar (p. 24).

É fundante demarcar que a criança se atenta a essa demanda na teia do inconsciente e, que, por isso, presentifica-se a angústia. Porém, não é uma premissa universal, algumas crianças podem não atender a esse desejo dos pais. Entretanto, vejo-me, ainda hoje, com esses resquícios da mãe, pois busquei com esta pesquisa, tornar-me uma doutora, uma “médica de educação”. Nesse interim, reporto-me ao percurso de Françoise Dolto (1908-1988), que atenta ao sofrimento psíquico das crianças de seu tempo, dedicou-se à sua causa, ao escutá-las, ainda bebês, na esteira de seu corpo, junto aos seus pais.

> [...] Dolto ouvia a palavra de seus pacientes e a tomava frequentemente em sua articulação com o corpo. Pode-se dizer que, para ela, era o corpo que falava. Essa é provavelmente uma marca de estilo, que com outras, fez a grande eficácia de seu trabalho. Assim, ser uma médica de educação era, no fim das contas, ser uma psicanalista que cuidava das doenças do corpo libidinal que uma criança enfrentava no decorrer de seu desenvolvimento ou, para usar o termo de Dolto, no curso de sua educação. [...] Aos 8 anos, Dolto concluiu que os adultos não entendem as crianças. Precisava então dedicar sua vida à causa das crianças (KUPFER, 2006, p. 566-567).

Assim, não pretendo demarcar, nesta escrita e feitura doutoral, a escuta do estilo do professor em seu encontro com o bebê, através da posição de uma psicanalista, mas de uma estudiosa da Psicanálise e Educação, enredada pelo desejo de saber que me impulsiona, pela via do conhecimento, a debruçar-me sobre a causa das crianças, especialmente, dos bebês em impasse constitutivo.

Na adolescência, continuei a buscar o conhecimento, recebi incentivos, ainda no antigo primeiro grau da rede pública, para estudar na Escola Técnica Federal de Sergipe, atualmente denominada, Instituto Federal de Sergipe IFS/SE, e, nessa trilha, optei fazer o Curso Técnico em Química, pois, sentia-me envolvida e entusiasmada com a possibilidade de fazer pesquisas em laboratórios. Tive um bom desenvolvimento no curso, porém, não segui a profissão, posto que na época, fui acometida por sintomas nas vias respiratórias, o que me deu insegurança para trabalhar em um ambiente laboratorial. Nesse percurso, a identificação com a pesquisa estava também presentificada (MENEZES, 2014).

Nessa trilha, a presença dos professores, as relações transferenciais com a profissão de ser professor, somadas ao estilo de ensinar, foram marcantes para minha história, porque, existia uma identificação, um agalma fazendo-me desejar estar na posição de professora e não de uma médica (MENEZES, 2014).

Outro fato interessante, nesse período, foi minha aproximação com a Teoria Psicanalítica, de vertente lacaniana, enquanto terminava o curso de Química. Ou seja, a partir desse momento, conheci a Psicanálise, tendo acesso à bibliografia

da área, mesmo sem entender do que se tratava na íntegra já transitava em uma Escola de formação em Psicanálise.

Ao concluir o curso técnico, vi-me interessada em estudar Ciências Humanas e não Exatas. Decidi, então, fazer vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 1998. O curso tinha um bom embasamento teórico e tratava da Educação, algo que estava na minha veia, no meu sangue. Nesse período, fui selecionada como bolsista da FAPESE (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Sergipe) e trabalhei no "Projeto de Formação do Educador Popular" (MENEZES, 2014).

Em outro momento, comecei a trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Sergipe (SENAC/SE) como instrutora de qualificação profissional; ministrando as disciplinas: Artes, Ética e Relações Humanas. Após dois anos no exercício docente, colaborei nessa mesma Instituição, na coordenação pedagógica dos cursos como estagiária, o que me fez perceber a diferença entre estar na sala de aula e ser coordenadora e, com isso, fui sustentando a minha transferência com o trabalho de professora (MENEZES, 2014).

Após esse período, conclui o curso de Pedagogia firmando um compromisso ético com a profissão docente. Iniciei um percurso na Rede Estadual de Ensino, como professora concursada. Na época, uma realidade caótica e desalentadora: a alegria de logo formada e ter um emprego público, mas o afeto desprazeroso de passar por uma realidade desencantadora. Fui lotada em uma escola, a 200 km de minha residência, e, vivenciei naquele espaço, o processo de proletarização (NÓVOA, 1992) demarcado pelas mínimas condições de trabalho, baixo salário e desvalorização docente, no início de minha profissão, o que me fez recuar e aguardar, na perspectiva de fazer outro concurso público com melhores condições de trabalho.

Nesse interim, fui convidada para trabalhar no Projeto Freudiano, uma Instituição de Ensino e Pesquisa em Psicanálise. Desenvolvia atividades na área

administrativa e pedagógica dos cursos e seminários, conferências, jornadas, publicação de revista, congressos e reuniões clínicas promovidas pela Instituição. Implicada, com esse movimento, iniciei nesse espaço meus estudos em Psicanálise; uma formação que firmou o meu desejo de ser uma professora, pois, me vi diante do meu desejo e não do desejo do Outro.

Dessa forma, demarco a minha inserção na área da Educação no percurso de minha vida, antes da formação inicial docente no curso de Pedagogia. A minha identificação na busca do conhecimento confirma uma relação sólida e prazerosa com o conhecimento que me impulsiona até o momento a buscar um olhar diferenciado sobre os problemas do campo educacional em nossa realidade brasileira (MENEZES, 2014).

Assim, algo se inscreve no campo do desejo, a partir das minhas experiências em sala de aula e do esteio teórico da Educação em minha trajetória. O estudo da Psicanálise teve um lugar fundante no campo do conhecimento e do saber na escolha desta tese que trabalha com o par Psicanálise e Educação. Isso me propiciou uma escuta apurada e atenta às vicissitudes educacionais permeadas por sujeitos que vivenciam suas experiências regidas pelo consciente e inconsciente demarcando o desejo em sua dimensão faltante.

Essa experiência permitiu-me adentrar o campo da Psicopedagogia como aporte para delinear e enriquecer o conhecimento na área do aprender e possibilitar a abertura de um acesso aos sujeitos com dificuldades e entraves na vida escolar como também um vislumbramento de construir um olhar clínico e singular voltado para tais sujeitos. Essa formação psicopedagógica foi articulada e alicerçada nos meandros da teoria psicanalítica, como forma de elevar o sujeito do desejo em sua travessia pelo aprender, permeado e regido na via do inconsciente.

Portanto, a vivência de minha prática na escola se configura uma das razões que permeia o meu desejo bascular nesta pesquisa. O trabalho como Psicopedagoga, através de Concurso Público em uma Rede Municipal de Ensino em Sergipe me fez deparar com uma realidade angustiante e recorrente nas

escolas brasileiras: a falta de preparação dos professores para lidar com a inclusão escolar no ensino regular. Essa lacuna gera uma angústia em alguns professores que, em certa medida, os paralisam em suas intervenções. Além disso, o atendimento de crianças que apresentavam dificuldades no aprender, nessa rede de ensino, aguçou o meu desejo de adentrar o campo da constituição psíquica da criança à luz da Psicanálise que demarca o sujeito do desejo enredado na Educação.

Ao realizar um trabalho de acompanhamento psicopedagógico institucional, com professores da rede, percebia a necessidade de uma fala e escuta dessa angústia, a partir das falas partilhadas na vivência da escola. E foi sendo como um suporte para que essa fala se presentificasse que, cada vez mais, via-me implicada em intervir, de algum modo, nas questões inclusivas da escola, dentre elas: o encontro do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) que apresentava alguma diferença em relação aos demais; o encontro entre o(a) professor(a) e o diferente, o inusitado, o peculiar e o estranho-familiar.

As demandas que chegavam eram casos difícieis para a escola como: indisciplina, violência, defasagem no aprender, comportamentos incompatíveis, não idealizados e almejados pela escola como também os casos da chamada Educação Especial. Importante frisar que quando fazia uma reflexão preliminar dessas dificuldades olhava para o horizonte dos anos iniciais, entrada da criança na Educação Infantil. Em geral, as crianças tinham passado por essa etapa de ensino e traziam marcas da experiência nesse nível. Percebia a existência de uma lacuna nessa área e a necessidade de ser revisitada e articulada com os outros níveis, por se tratar do início da experiência de vida escolar.

Uma lacuna que carecia de um olhar diferenciado, mais apurado e consistente acerca do que realmente poderia ser ofertado para as crianças a partir do nível da educação do 0 aos 3 anos, especificamente os bebês. No entanto, ao pensar em construir um trabalho de intervenção no espaço da creche houve uma interrupção de meu trabalho institucional, devido ao início do processo de minha formação no doutorado e, logo, em seguida, minha atuação na área pedagógica

em cursos de nível superior na universidade pública.

Com isso, ficou o desejo de adentrar, através da minha pesquisa doutoral, os meandros do espaço da creche com a proposta de escutar o(a) professor(a) nos seus (des)encontros com os bebês, no exercício de sua práxis. Portanto, o primeiro ponto é que eu percebia, como profissional da área psicopedagógica da Rede Municipal de Ensino, a necessidade de uma intervenção neste nível da educação infantil, no sentido de escutar as vicissitudes do aprender existentes no nível fundamental dos anos iniciais.

Era preciso partir do início para que o trabalho de intervenção psicopedagógica ocorresse de maneira (im)possível[3], no sentido de atingir as necessidades e o desejo dos atores da escola. Nesse interim, fui construindo a (im)possibilidade de elaborar minha pesquisa neste espaço inicial da vida escolar da criança. Mas, dentre as várias lacunas existentes nesse espaço educativo, perguntava-me o quê, especificamente, investigar? Por quê? Para quê?

A partir da demanda angustiante do(a) professor(a) acerca da sua impossível práxis com os bebês e com crianças que apresentam diversas dificuldades relacionadas ao aprendizado e vivência na escola, escutei que essa (des)preparação estava encoberta por um véu que precisava ser desvelado. Estar somente preparado de conhecimentos, cursos e formação pedagógica é suficiente para lidar com sua angústia e desenvolver um trabalho exitoso como exige a escola?

Na experiência cotidiana da escola, como demarca Azenha (2006, p. 241), a partir da escuta de alguns professores, a “angústia é o pão-nosso-de-cada-dia de todo educador” e, para este remete a um sofrimento que o atinge, especificamente, pelas condições adversas que atravessa no entorno escolar com a falta de estrutura física, material e social para trabalhar e, não como um mal-

[3] A escrita da palavra (im)possível com o prefixo im entre parênteses significa na esteira da Psicanálise a ambiguidade que permeia o significante. O sujeito em sua dimensão de falta se inscreve na ambivalência, desse modo o (im)possível está no campo do que é possível e ao mesmo tempo impossível (nota da autora).

estar inerente ao ser falante, por sua condição desejante articulada ao Outro que nem sempre responde e atende sua demanda.

Ou seja, os professores atrelam sua angústia à falta de condições de trabalho no seu cotidiano. Se algo falta, aparece a angústia, no entanto, não é dessa falta de condições estruturais e concretas que a angústia se revela e emerge no sujeito. De fato, algo falta e se esconde nesse véu dos objetos reais tais como: materiais didáticos, suporte pedagógico e outros.

O termo angústia[4], advém do latim *angustiare,* significa estreiteza, limite, aperto, vertigem. Na Psicanálise é abordada por Freud, no início de suas publicações pré-psicanalíticas, na esteira da construção teórica da clínica das neuroses atuais, como a neurose de angústia, considerada uma tensão sexual não elaborada e desviada de sua satisfação. Freud no Rascunho E, pontua:

> Nos casos em que há um considerável desenvolvimento da tensão sexual física, mas esta não pode ser convertida em afeto pela transformação psíquica – por causa do desenvolvimento insuficiente da sexualidade psíquica, ou por causa da tentativa de suprimi-la (defesa), ou por causa do declínio da mesma, ou por causa do alheamento habitual entre sexualidade física e psíquica -, a tensão sexual se transforma em angústia (S/D/1996, p. 240).

No texto “Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica” denominada “neurose de angústia” de 1895, Freud aborda a angústia como libido transformada, ou seja, a libido foi desviada de suas representações no psiquismo permanecendo no campo orgânico e propiciando uma sintomatologia como: irritabilidade, expectativa angustiada, angústia crônica e ataque de angústia podendo ter associação à dispneia, taquicardia, arritmia e outros sintomas físicos. Com isso, no primeiro momento de teorização, a angústia

[4] É em angustia que encontramos reproduzida, em português, essa ideia de estreitamento e restrição. A palavra provém do latim *angustia-ae* (espaço apertado, desfiladeiro, estreiteza) e de *angustiae-arum* (apuros, apertos, precariedade, aflição). O verbo latino correspondente, *angustiare*, expressa no sentido próprio as ideias de “tornar estreito”, “apertar”, e com sentido figurado, “restringir, reduzir, oprimir” (FREUD, 1895/1996, p.118).

se instaura, no campo fisiológico e econômico, como uma descarga de uma tensão sexual insatisfeita pelo percurso somático.

Nesse contexto inicial, Freud se interroga acerca da origem da angústia. E para responder à sua indagação, constrói um arcabouço teórico com o marco de um pesquisador pautado nos eixos da ciência médica, devido sua formação na Neurologia. Para Figueiredo (1999) a presença da Matriz Funcionalista e Organicista[5] no campo da pesquisa freudiana sobre a angústia foi fundante para que a Psicanálise pudesse lidar com o psíquico amalgamado ao funcional e ao adaptativo demarcando que essas duas instâncias: a do psíquico e a do orgânico são estruturantes na constituição do sujeito.

Nesse interim, na Conferência XXV de 1917, Freud começa uma elaboração mais aguçada e complexa sobre a angústia tendo o recalque como sua causa, constituindo a primeira teoria da angústia. Ou seja, o "Eu" precisa esquivar-se da angústia, com seu perigo interno e externo, sendo as defesas a esses perigos: o recalque e a formação dos sintomas, respectivamente. Nesse momento, demarca uma dualidade nas formas da angústia, assim nomeada: realística, provocada por um perigo exterior e neurótica como uma iminência e espera de um perigo interno a emergir e, na segunda teoria da angústia, o recalque como efeito da angústia. O texto "Inibição, Sintoma e Angústia" de 1926 é um marco na elaboração e continuidade dessa teoria. Nele, Freud relata que o afeto é transformado em angústia, sendo esta, por isso, anterior ao recalque.

Dessa forma, Freud nomeia a angústia no campo do desprazer ao estar articulada à neurose com sua origem na falta de descarga do excesso da libido, sendo automática e inconsciente, nos casos de neurose de angústia, e produzida pelo Eu como sinal de iminência de um perigo estando associada ao campo orgânico e psíquico (GELLIS e ULIANA, 2015).

---

[5] Esta matriz, que teve influência determinante na estruturação dos estudos psicológicos, organiza-se em torno de alguns conceitos-chaves. Refiro-me aos conceitos de adaptação, função, organismos – entendidos como estruturas funcionais hierarquizadas -, equilíbrio e processos de auto-equilibração e, finalmente, evolução e desenvolvimento (FIGUEIREDO,1999, p. 51).

Com a nova Conferência de 1932, a tese econômica da angústia é abandonada por Freud, havendo, segundo Plon (2006, p.20), uma passagem de uma descrição fenomenológica para uma metapsicológica da angústia, ou seja, não é mais o recalque que é a causa da angústia, mas a angústia é a causa do recalque.

No entanto, sua marca é inapreensível, conforme pontua Plon (2006) na esteira de Lacan ao ressaltar que não há uma definição única, homogênea da angústia nem qualquer classificação. Ou seja, “a angústia verdadeira, nem medo, nem temor, nem terror, consiste num resto que transborda de qualquer tentativa conceitual, um resto que nos confronta, sem o menor socorro, sem o menor álibi, com o real, com o inapreensível já sempre presente, um resto que não engana” (IDEM, p.13).

Lacan (1962-63) aborda a angústia como um afeto que não engana, ou seja, “que […] se desprende, fica à deriva. Podemos encontrá-lo deslocado, enlouquecido, invertido, metabolizado, mas não reprimido.” (p.23). O recalcado são os significantes que não estão, especificamente, no rastro de uma palavra, podendo ser uma letra imagética, ou um contorno gestual. Portanto, sendo um afeto, a angústia não está na ordem de uma emoção, mas de algo que o sujeito padece e sente ser afetado em ato. Não obstante, a Psicanálise não irá se entreter em postular uma teoria dos afetos, a partir de método classificatório e de enumeração de vários sentimentos organizados e justapostos, mas de demarcar que a centralidade é a angústia (HARARI,1997).

Lidar com o estranho, com o desconhecido gera angústia. Trata-se de uma angústia marcada pela falta da falta constitutiva, como pontua Zizek (2000), citado por Azenha (2006, p. 250).

> Não há angústia quando falta objeto causa de desejo; não é a falta de objeto o que dá origem à angústia, senão, pelo contrário, o perigo de que nos acerquemos demasiadamente ao objeto e desse modo percamos a falta mesma. A angústia é provocada pela desaparição do desejo.

Esse é outro ponto nodal que Lacan aborda no Seminário 10, a angústia articulada ao *Unheimlich,* à "inquietante estranheza" de Freud, ou seja, a angústia de aparição de alguma coisa, lá onde não deveria aparecer nada, sendo um viés imaginário da formulação lacaniana: "angústia falta da falta", pontua Soler (2012). Porque é justamente o aparecimento de um objeto no lugar do que deveria estar vazio que delineia o sinistro, o estranho gerando a angústia.

Para nortear esse percurso de aparição, Lacan evoca a fase do espelho na constituição do sujeito e aborda dois elementos: o i(a) e o (-phi), sendo o primeiro a imagem especular com a leitura da imagem do objeto investida libidinalmente, ou seja, demarca a forma do corpo mais o quantum de afeto, de libido e formada pelo *a* como falta. Se essa forma é libidinizada não há imagem, sendo o objeto mascarado e não visto. O elemento (-phi) também é investido de libido e, por isso, não comporta uma imagem, sendo remetido à castração, à falta. Portanto, tais elementos não possuem uma imagem, não são visíveis para o sujeito. Não obstante, é nesse ponto que se vê, aparece, especificamente, no lugar de (-phi), algo da ordem do objeto comum socializável, diferente do objeto a.

> ...Insisti bastante nisso. Lá onde alguma coisa não deveria aparecer, alguma coisa aparece. (...) Que o pequeno Hans tomo isso assim: se lhe cortam o pênis, onde ele vai estar depois? Ele vai estar nas mãos da mamãe que o terá cortado! Quer dizer que o pênis vai estar no campo dos objetos comuns. Lacan acaba de distinguir o objeto comum, partilhável, permutável, amoedável, do objeto que não se troca. Se se corta o pênis, ele aparece no campo dos objetos comuns que são representáveis, apropriáveis. É então – aí está a sutileza de Lacan – um caso de aparição disso que não pode aparecer no campo dos objetos comuns, alguma coisa no lugar vazio do (-phi), que deve permanecer vazio no campo dos objetos comuns (...) Então, um objeto, uma série de objetos mais exatamente, exteriores a toda objetividade, distintos de todos os objetos do mundo, que estão lá, sem poder aparecer. Se eles aparecem: angústia! (SOLER, 2012, p.60).

Nessa esteira, Lacan (1962-63) aborda a angústia em sua relação com a falta, a partir do *objeto a*[6], não sendo este fenomênico, situado no tempo e no espaço, tal como os objetos kantianos, pois não tem uma imagem. O *objeto a* está no nível do desejo que não é apenas falta, mas uma substância que sobra do vivente, pontua Soler (2012). Dessa forma, como afeto amalgamado ao desejo, a angústia presentifica-se no sujeito, por sua condição faltante e cindida, não sendo esta, na esteira dos objetos de consumo que imperam sob a rubrica do discurso do capitalista ao buscar tamponar e elidir a falta.

Como estrutural, em sua relação com o *objeto a*, a angústia aparece em antecipação ao sujeito e posterior ao desejo do Outro com a indagação: “Que quer ele de mim? Não sei o que ele quer de mim. Qual imagem tenho para o Outro? A criança se constitui sujeito no e pelo Outro, ao fazer uma travessia pela interrogação do que ela é para o Outro, sua constituição não se esbarra somente pelo desenvolvimento de seu corpo, de modo orgânico, mas pela ordem psíquica, na esteira do desejo, a partir do que lhe é ofertado pelo Outro, representado pela cultura, pelos pais ou substitutos que exercem uma função materna e paterna. Não obstante, é a partir desse laço inicial com a família e seus pares que ela continua sua travessia constitucional pelo entorno social inserindo-se na escola.

Com isso, a escola busca em seu cotidiano respostas e soluções para alcançar o ideal de harmonia, de equilíbrio e de que *todos devem* aprender, o que pode permitir uma paralisação do exercício docente frente aos entraves da angústia e as vicissitudes permeadas na escola contemporânea.

Torna-se fundante discutir a angústia como um afeto inerente ao sujeito faltante e um sinal de desprazer como algo que não satisfaz e não vai bem, na esfera da experiência docente na escola, pois esse afeto possibilita ao sujeito a

---

[6] Termo introduzido por Jacques Lacan, em 1960, para designar o objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de ser não representável, ou de se tornar um “resto” não simbolizável. Nessas condições, ele aparece apenas como uma “falha-a-ser”, ou então de forma fragmentada, através de quatro objetos parciais desligados do corpo: o seio, objeto da sucção, as fezes (matéria fecal), objeto da excreção, e a voz e o olhar, objetos do próprio desejo (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 551).

movimentar-se no campo pulsional podendo também, através de um processo de intervenção entre os pares, deslocar-se de uma posição de queixa para um lugar de elaboração de sua práxis ante o (im)possível do educar.

Outra justificativa para adentrar nesta empreitada doutoral se apresenta a partir da conclusão da pesquisa do mestrado intitulada: *O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas*. No decorrer da investigação presentificou-se a escuta de um professor (des)investido em seu ato educativo e uma das marcas conclusivas do estudo foi o apagamento da criança pelo discurso e prática da escola permeada pelas intervenções repetitivas do professor na sala de aula. Nessa pesquisa, o atributo criança-sujeito foi tomado na rubrica da Psicanálise, referindo-se ao sujeito do desejo, estruturado no entrecruzamento de três registros psíquicos chamados: anéis Real, Simbólico e Imaginário entrelaçados por um nó específico, denominado borromeu. A criança-sujeito é marcada por uma estrutura inconsciente além de seu desenvolvimento, na esfera orgânica e corporal, ou seja, um sujeito em constituição provido de uma fala e de uma escuta.

Na esteira dessa pesquisa ficaram resquícios no tocante à escuta do professor e sua posição frente ao desconhecimento da criança como sujeito e sua (ex)inclusão no espaço escolar, por isso, o desejo de continuar os estudos, no nível de doutoramento, para uma escuta mais apurada do professor na cena educativa.

Outra razão se delineia nas inscrições como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representações Sociais (Geppe-rs). Desde 2009, iniciei um percurso acadêmico no referido grupo com várias publicações, apresentações de trabalhos em eventos estaduais, nacionais e internacionais, a participação em disciplinas especiais do PPGEduC/UNEB (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia) que me deram suporte para participar da seleção do mestrado e doutorado e vir a ser aprovada, contribuindo com a produção do conhecimento na Universidade. Os estudos do Geppe-rs, na linha da Psicanálise e Educação, articulam-se ao LEPSI (Laboratório de Estudos e

Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - IP/FEUSP) que investiga a educação terapêutica na infância, no espaço familiar e escolar tendo como eixo a Psicanálise e Educação.

Em consonância com as trocas de produção de conhecimento desses dois campos de pesquisa, o referido estudo acerca do *Estilo de professor(a) no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo* demarca essa articulação contribuindo significativamente para o avanço das pesquisas na área da Psicanálise e Educação, no sentido de alavancar, cada vez mais, a Educação como marca simbólica que visa o emergir do sujeito do desejo a partir da fala e escuta nos espaços educativos.

Nesse interim, ratifico a importância desta investigação para o campo social. Uma pesquisa com seu bojo no estilo de professor enquanto marca e traço simbólico para o sujeito-bebê com dificuldade de interação, demarca um lugar fundante ao fazer um enlace com a Psicanálise que pode contribuir para o sujeito advir em sua singularidade e (im)possibilidade de entrada no circuito do desejo.

Dessa forma, a referente pesquisa pode contribuir para a vida escolar, no sentido de permitir a concretização de espaços de fala, de escuta, de olhar, de pensar e de evocar o sujeito do desejo, bem como propiciar aos seus atores, especificamente, os(as) professores(as) que trabalham, cotidianamente com bebês, uma posição diferenciada de seu saber-fazer articulada ao seu desejo na instituição.

É um estudo que pretende fazer girar o discurso de um professor queixoso, apático e sem vida para um movimento discursivo, regido pela ética do bem-dizer, de modo que possa haver-se com os impasses em sua práxis no mundo com os pares.

Em se tratando dos bebês em impasse constitutivo e de seus pais que se amalgamam nesse enredo e estudo, por fazerem parte da constituição psíquica desses *infans*, é fundante demarcar que as contribuições colocam-se no âmbito de permitir ao bebê a (im)possibilidade de ser incluído e encontrar o Outro no

percurso de sua constituição e possa advir como sujeito singular no enlace com o professor e sua família.

Assim, por se tratar de uma investigação que possibilita a escuta do professor frente às vicissitudes típicas da contemporaneidade com as questões de inclusão do bebê em impasse constitutivo no entorno escolar é possível pensar na relevância teórica e prática desta pesquisa para a Universidade, a escola, a família e o campo social, visto que esse tema requer e demanda um olhar, uma fala e uma escuta constitutiva do sujeito.

É evidente que essas são justificativas manifestas e conscientes estando o latente e o inconsciente a atravessar a escolha e o destino desta pesquisa doutoral. Ser mãe de três bebês gemelares e antes de perdê-los ter vivenciado os riscos da prematuridade deixaram marcas inscritas com estilete de marfim e hoje cicatrizadas e elaboradas, pelo ato da palavra em tabuinhas de cera, faz-me como pesquisadora, mãe e mulher adentrar o circuito pulsional que rege minha pesquisa.

Diante do exposto, esta escrita será cunhada e estruturada em cinco Stylus amalgamados entre si:

No *stylus I*, trata-se do estilo de professor(a) como objeto galante no devir psíquico do sujeito-bebê e as implicações da sua formação na (im)possibilidade de ocupar esse lugar e posição estilosa. Nessa perspectiva, o estilo será abordado como expressão em suas diversas faces, como na Línguística, na Crítica Literária e na Psicanálise.

No *stylus II*, o crivo inicial de pensar as (im)possibilidades da trilogia do cuidar, educar e brincar, no espaço da creche enquanto lugar constitutivo e de intervenção com a presença-ausência de seus atores dentre eles, os pais. Sendo assim, esse espaço torna-se um operador de uma lei que permite a continuidade do laço rompido entre a mãe e o bebê, quando da passagem precoce do espaço privado para o espaço público da creche na contemporaneidade.

No *stylus III*, é abordada a constituição do sujeito na esteira da Psicanálise, através das operações constitutivas: alienação e separação, o estádio do espelho, os tempos da pulsão demarcando uma possível travessia perpassada por impasses constitutivos pelo bebê em seu advir como sujeito e que ao adentrar as instituições, em tempo precoce, necessita de um Outro que possa fazer laço com ele.

No *stylus IV* é desenhado o estilo metodológico com a introdução do objeto de estudo e sua problemática, bem como o esteio teórico e a operacionalização da pesquisa em campo. A abordagem foi qualitativa, com viés de estudo de caso e inspirada nos eixos teóricos da Metodologia IRDI. O lócus foi uma Escola Pública de Educação Infantil do 0 a 3 anos (creche), na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte; os sujeitos foram 02 (duas) professoras entre 5 a 15 anos em exercício docente em creches e 04 (quatro) bebês de 1 a 2 anos de idade em impasse constitutivo, a partir do consentimento de seus responsáveis; os dispositivos de coleta de dados foram a observação, entrevista em profundidade e a roda flutuante com as professoras e a análise dos dados obtida foi de inspiração da Análise de Discurso de vertente francesa.

No stylus V, as (in)conclusões de uma escrita inacabada, estilosa e incompleta, cunhada com stylette de bronze, na aposta do advir do sujeito em impasse constitutivo. O estilo se presentifica no cuidar, educar, brincar e olhar, nomeado como brincante, escópico e maternante, regido pelos eixos constitutivos do sujeito, como a ausência e presença, a função paterna, o estabelecimento da demanda e a suposição de um sujeito, pela via da ambivalência, traduzida na função maternante da professora, no laço transferencial entre a professora e o bebê, na transmissão da lei paterna, demarcando que, ao assumir uma posição ambivalente e de falta, a práxis educativa da professora pode permitir ao sujeito-bebê em impasse constitutivo advir e experienciar um destino outro nas tramas do desejo.

STYLUS I – Estilo de professor(a): objeto galante no advir do sujeito-bebê

1.1 Estilo: expressão em diversas faces

Estilo é um modelo anormal de expressão: é estigma.
Repetir, repetir — até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo.
Manoel de Barros

A palavra estilo, segundo o dicionário Houaiss (2008), data do século XIV, do latim *stylus*, trata-se do “modo pessoal, singular de realizar ou executar algo” ou “conjunto de tendências, modos de comportamento característico de um indivíduo ou grupo”.

O conceito e o significado da palavra estilo tem um rastro milenar. No grego, aparece como *hermeneía*, "interpretação", referindo-se à maneira de falar e escrever, específica de alguém, como se encontra nos tratados de Demétrio. Pode também ser utilizado o termo *kheír* que significa mão, no sentido de escrever, para demarcar a letra de alguém ou o traço de um autor ou artista em sua escrita. De todas as terminações referidas ao estilo em grego, *léxis* seria a mais ampla com a derivação de *légein*, "dizer", sendo da mesma raiz de *lógos*, "discurso". No século V a. C. o termo *léxis* aparece nos registros de Hipócrates, Isócrates e Platão. Derivado de *légein* com formação do sufixo *sis* que expressa a própria ação verbal, como por exemplo, de *poieîn*, 'fazer, fabricar' deriva-se *poíesis*, ação de fazer, produção onde encontramos o termo poesia. De *prássein*, 'agir' vem a práxis, a ação e de *miméesthai*, imitar, representar, a *mímeses*, imitação (BRANDÃO, 2005).

Em Platão, *Léxis,* em sua natureza semântica, se opõe à práxis, ação e à odé (canto) como também ao lógos, discurso. Ele utiliza primeiramente o termo *léxis* em sua oposição com a ação, o canto e o discurso, depois o termo *léxis* se

amplia para significar 'palavra', 'expressão', 'maneira de falar'. Por exemplo, na República de Platão (392 a.c) o logos, como parte da educação musical das crianças, presente na letra das músicas se examina 'o que se deve dizer' (há te lektéon) e ao tratar da *léxis* em tal educação como um desdobramento do lógos visa discutir 'como se deve dizer' (hos lektéon). Assim, o lógos refere-se ao quê e a *léxis* ao como, remetendo ao estilo enquanto modo de agir, de fazer, de dizer (BRANDÃO, 2005, p.29-30).

Na *poíesis* de Platão e *mimesis* de Aristotéles é possível uma configuração do estilo na ideia do que é do bem, ou do mal, na ideia do belo e do feio como parte da obra produzida pelo autor.

> Platão nos propicia a idéia da Beleza. Sendo tudo e cada coisa uma idéia, será bela essa idéia, como «íabricaçãox de reflexo da Idéia, Beleza imutável, absoluta e eterna. O estilista seria um artesão, inclusive de si próprio, e também o artesão seria estilista, tanto quanto o escritor ou o poeta (VIEGAS, 1982, p. 166).

Para Platão, a produção da obra de arte passa pela mimesis como imitação distorcida de uma ideia perfeita e universal da realidade, sendo que os poetas em suas *poíesis,* imitariam duplamente o mundo real, por não fabricarem um produto material em sua arte, utilizando-se da fantasia para efetivar sua produção poética, diferente do escultor que fabricaria uma imagem com acabamento final de sua escultura. Por essa razão, Platão, em certa medida, colocava à margem o trabalho dos poetas em seu estilo marcado pela duplicidade da sua produção.

Aristóteles segue na contramão platônica ao reconhecer a imitação dos poetas e artistas como uma forma de representação da realidade no que ela deveria ser. A *mimesis* seria uma via de reconhecimento do mundo da realidade, tendo o produtor da arte uma relevância em seu fazer artístico na esteira do estilo.

Assim, nos primórdios da conceituação do estilo, a representação desse significante está remetida ao modo de dizer, de colocar em prática uma ação, como a fabricação de uma obra, por exemplo, na via da arte, da escrita e produção do autor em seu encontro com o mundo e seus pares.

A obra de Granger (1974), intitulada Filosofia do Estilo, conceitua o estilo na ambiência da individuação e do trabalho. Este não está articulado a uma dimensão da produção material, tangível, mas regido pela forma e conteúdo, ou seja, enquanto modalidade abstrata, engendrada a um conteúdo empírico e prático, como na construção de um matemático ou na organização da linguagem, por exemplo. Com isso, se distingue o trabalho manual que determina um produto e o do espírito referente ao intelectual que não fornece um produto. Este trabalho amalgamado pela junção da forma e conteúdo se presentifica como estruturação e aplicação e são dois movimentos complementares na atividade prática do individual.

O conhecimento científico reduz o individual ao momento concreto, vivido em uma situação, de modo que o trabalho é orientado para recuperação do singular experienciado. Nesse interim, a estética, na via do trabalho, tenta superar a apreensão do peculiar, original. Portanto, é nessa articulação entre o trabalho e a individuação que Granger (1974) define o estilo como “modalidade de integração do individual num processo concreto que é trabalho e que se apresenta necessariamente em todas as formas de prática. ” (p. 17).

Com isso, o estilo não é uma expressão de um simbolismo puro, mas o uso deste, ou seja, há uma relação com a experiência prática que o envolve. Portanto, toda prática comporta um estilo, tomado como fato de estilo, por também compor significações representativos do fazer humano. Nessa esteira, distinguindo a reflexão filosófica do crivo da ciência, onde esta visa construir o objeto e aquela interpreta significações, Granger (1974) aponta o estudo do estilo como uma disciplina filosófica que medita sobre as obras humanas. Nessa esteira, pode-se pensar e discutir o estilo do(a) professor(a) remetido à sua práxis, ao seu saber-fazer em sala de aula e em outros espaços educativos. O estilo é presentificado com a vinculação necessária da operacionalização do ato e o modo como é operacionalizado.

Granger (1974) aborda uma estilística da atividade cientifica. Segundo o autor, aparentemente, a ciência traria o desaparecimento do estilo, pois ela

constrói seus modelos numa linguagem estruturada, apagando os traços do indivíduo, no entanto, demarca que o trabalho, condição para o estilo, é um processo de construção da linguagem e não somente um produto estruturado, com isso, a individuação permanece no crivo da ciência.

O autor descreve três modulações de individuação da linguagem científica, conforme descritas a seguir:

A primeira diz respeito à escolha como constitutiva do estilo e marca do trabalho, presentificada nos estágios, nos progressos, percalços, nas tentativas, nas mudanças de direção para chegar a uma estrutura unificada do fenômeno e da obra. Assim, o estilo é tido como marca do trabalho demarcado por uma escolha entre uma forma ou outra, ou seja, o cientista escolhe uma linguagem para representação do fenômeno. Portanto, se o locutor procura efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, precisa escolher a partir dos recursos a sua disposição e trabalhar com a língua para obtenção do efeito que busca, encontrando nisso o estilo.

A segunda via seria uma caracterologia científica do trabalhador, ou seja, buscar na linguagem traços do estruturador da linguagem. Nesse interim, a noção de estilo está atrelada ao sujeito constituidor que constrói a linguagem e não nela mesma. Os traços seriam do estilo do trabalho, do tipo de trabalho que o sujeito da linguagem efetuou por sua constituição psicológica ser de uma maneira e não de outra.

No entanto, a caracterologia do sujeito é um aporte frouxo para uma teoria do estilo: autores taxados como malucos, agressivos, irritados são categorias pouco confiáveis cientificamente, porém eficientes para caracterizar as falas dos locutores no cotidiano da linguística, ou seja, produzem efeitos percebidos pelos interlocutores que lidam com categorias menos estruturadas.

A terceira via é da relação do trabalhador (cientista) com a conjuntura - o cientista não desempenha um papel de receptor de uma mensagem qualquer, mas como ator se apodera de uma conjuntura para descobrir algo novo na ciência. Ou

seja, as descobertas não ocorrem por conta de um espírito da época ou pelas condições necessárias de possibilidades para que aconteçam, por exemplo, Newton não descobriu a Lei da Gravidade com a queda da maçã ou por tais condições possíveis, mas porque ele, e não outro trabalhador científico, exerceu sua função de forma engajada, ética e apoderada de uma conjuntura por ele escolhida e experienciada. Nessa esteira, Possenti (2001, p. 219) assevera:

> [...] se quiséssemos observar a atividade dos professores pesquisadores que nos cercam, e verificar que a nenhum deles as coisas caem do céu, mas que trabalham continuamente, verificam textos, troca ideias, fazem tentativas de fechar um quadro, isto é, de representar um fenômeno e verificar, num mesmo departamento, o quanto o "mesmo" objeto se apresenta, ou melhor, é visto pelo trabalhador como uma coisa diferente, seguindo suas preferências, seus pressupostos, enfim, seguindo sua própria maneira de apoderar-se de sua conjuntura.

Assim, o estilo perpassa essa via conjuntural na qual cada autor ou sujeito apodera-se, a partir do seu contexto de experiência permitindo que o novo e inusitado aconteça.

Granger (1974) aponta o estilo na Matemática devido sua estutura ser baseada na abstração. Evoca a noção de número complexo para demonstrar como esse campo matemático introduz conceitos, os unificam, os articulam e faz limite de um teor intuitivo, quando determina tais conceitos. Tal noção pode ser introduzida de diversos modos, sem perder a arquitetura algébrica com suas propriedades operatórias.

A propriedade do número complexo é a variável *imaginária i* que demarca sua existência: Z = a + bi e pode ser representado em estilo trigonométrico porque tem a forma de um vetor, como uma flecha, que remete a uma escolha de direção e sentido. A representação trigonométrica é dada por um ângulo e um número real para estabelecer um cálculo referenciado à grandezas e direções. Nesse sentido, Granger (1974, p. 30) destaca que o ser matemático pode aparecer de duas maneiras: como um elemento estático – vetor – ou como um operador com aplicação ao vetor, na esteira da multiplicação dos complexos enquanto composto

de transformações.

Outro estilo de representação do número complexo refere-se aos polinômios. O estilo polinomial dos números complexos responde à interrogação primária do que seria a noção de imaginário. O corpo dos complexos também é isomorfo em relação ao quociente do polinômio em x módulo $x^2 + 1$.

> Estas diferentes maneiras de se aprender um conceito, de integrá-lo num sistema operatório e de associar-lhe implicações intuitivas – cujo alcance é necessário então limitar exatamente – constituem o que denominamos de fatos de estilo (GRANGER, 1974, p.31).

Nesse interim, o problema do estilo é abordado pelo autor, em uma via difícil e árdua, uma vez que a Ciência não é validada pelo viés do estilo, no entanto, ela pode ser analisada de modo tateante, tornando visíveis as semiestruturas latentes, residuais. Assim, além de demarcar o estilo no campo matemático, das ciências exatas, Granger (1974) perpassa as ciências do homem, na qual a imprecisão do objeto é mascarada pela riqueza de interpretações ingênuas do vivido.

Em sua escrita “Discurso, Estilo e Subjetividade”, Possenti (2001, p.186-187) afirma que a tradição, na crítica literária, tratou o estilo de três modos diferenciados: o psicologizante, o socialogizante e o formalista. O campo psicologizante refere-se à personalidade do escritor na obra. Segundo o autor, Spitzer (1948), um dos representantes de tal vertente, assevera que estilo de um autor expressa seu espírito do mesmo modo que a língua marca o espírito de um povo. Se o estado psíquico se afasta de sua normalidade, o campo da expressão também se distancia do uso linguístico normal.

Tal pensamento pode ser articulado à definição de estilo como desvio de norma para atingir uma visão objetiva da área psicologizante do estilo, porém, Possenti (2001) aponta a aleatoriedade em tal proposta, pois, jamais uma ocorrência linguística poderia significar um estado de ânimo ou um traço.

Frente à lacuna na objetividade de sua ideia, Sptizer recomenda ler e reler, escolher um pormenor, perceber um detalhe revelador na obra, sendo que

nesse caso, a interpretação dependeria da intuição do leitor e intérprete.

A versão sociologizante aponta na obra uma representação do problema de uma época no rastro da história. Para Auerbach, o estilo é o modo próprio do escritor organizar e interpretar a realidade. Ele estabelece a estilística como estudo da semântica ideológica e sociológica que subjaz qualquer estilo. Com isso, articula estilo a ideologia e a uma concepção da realidade, em vez da relação estilo e sentimentos como na vertente psicológica. Assim, no dizer de Possenti (2001, p. 191), "[...] o estilo para Auerbach é uma palavra que recobre uma multidão de fatos", referindo-se ao uso de certas palavras, socialmente marcadas até aos conceitos como: trágico, cômico, sublime, complexo, etc. O estilo de uma obra tem a ver, portanto, com a concepção de mundo de uma época, que o autor capta, ser for necessário, multiplica personagens, situações, introduz ou elimina elementos da natureza para expressar a concepção global de homem e realidade.

Nesse enredo, Auerbach (2001) demarca componentes de uma mistura de estilos tais como: a presença de objetos do cotidiano, a conjunção de pessoas de nível alto e baixo, em se tratando de classe social, na obra e teatro de Shakespeare, na esteira da tragédia elizabetana, pois esta oferece uma visão de mundo com mais multiplicidade que o teatro antigo (POSSENTI, 2001).

A essa multiplicidade, o autor denomina de quadro estilístico, na perspectiva do que é dramático, da insegurança e da ambivalência, da falta do fixo, como pano de fundo, da reprodução constante, a partir de forças múltiplas que se presentificam, por exemplo, na obra de Shakespeare. Ou seja, com a mistura de estilos, o autor tem o direito de tratar sua obra, seu objeto, em conjunto com argumentos políticos, sociais e científicos, e com isso, o estilo terá se distanciado da língua e se aproximado dos elementos em sua totalidade representados em uma obra (POSSENTI, 2001).

No texto "A cicatriz de Ulisses" de Auerbach (2001), o estilo homérico se opõe ao estilo bíblico. O texto de Homero se desliza em uma clareza de relações espaciais e do tempo, os fenômenos são acabados, visíveis, claros e definidos,

nada fica na obscuridade e na penumbra. Diferente do texto bíblico ao narrar a história do sacrifício de Abraão em matar o próprio filho, como prova de amor e entrega a Deus, de modo que só alguns elementos aparecem e são enunciados, e o restante fica a cargo do leitor, para interpretar e intuir o que o texto quer dizer.

Em Homero existe um discurso que flui na presença de diversos pormenores. Na Bíblia, Deus se comunica com Abraão, mas não fica claro de onde ele vem, de que lugar fala, algo se inclui e exclui, isso é estilo, diferente de uma forma línguística. Nesse interim, a obra é considerada como discurso conferindo uma tranquilidade à narração. Assim, a via sociologizante busca na obra as marcas de um contexto e realidade social e histórico que o autor vivencia e transmite para o leitor.

A versão formalista se preocupa com a materialidade da obra e deixa de lado o autor, os aspectos históricos e sociológicos da obra. Essa tendência busca a verificação da forma do texto desde uma palavra, embora nesse caso, não quer dizer, que o texto será tomado como universal e total. Os principais eixos dos formalistas são: “a análise dos elementos formais de modo cuidadoso; da estrutura da obra; comparação com outras linguagens, descobrir na forma um reforço, uma reduplicação. ” (Possenti, 2001, p. 201-202).

Nessa tendência, o estilo produz mensagens estéticas, ou seja, de como a forma escolhida pelo escritor reforça o sentido do que está posto no texto. Assim, existe um conjunto de redundâncias como traços que não pertencem ao sistema linguístico, mas que singularizam a mensagem, de modo que essas repetições não se apresentem, de forma aleatória, e que esbocem constâncias, permitindo o estilo emergir.

Para explicitar essa versão formalista do estilo, Possenti (2001, p. 213) evoca o texto “As Garças” de Guimarães Rosa:

> Já eram conhecidas nossas. Juntas, apareciam, ano por ano, frequentes, mais ou menos no inverno. Um par. Vinham pelo rio, de jusante, septentrionais, em longo voo – paravam no Sirimim, seu vale.

O autor toma, como exemplo, a palavra *septentrionais,* do texto de Rosa e frisa que tal palavra dá um reforço da ideia de distância do voo, "em longo voo", se são septentrionais e não setentrionais, devem vir de muito longe pela forma arcaica da escrita da palavra que sugere a distância.

Assim, o estilo literário se envereda nas três vertentes elencadas marcando a presença da personalidade do autor, na via da subjetividade como também o enredo social e histórico no qual a obra está inserida e a formalização do texto ressaltando a estética e sentido de sua mensagem. Nesse interim, Possenti (2001), na esteira de Granger (1974), em sua Filosofia do Estilo, voltada para a atividade científica, no campo da Matemática e da Linguagem, abarca a via formalista, por esta aproximar-se das categorias da linguística e da formalização do texto.

Os trabalhos apresentados na obra: O Estilo na Contemporaneidade, organizada por Clark Peres, Peixoto e Oliveira (2005) apontam a articulação entre Psicanalise e Literatura e uma tentativa de trazer e resgatar, ao espaço da universidade, discussões referentes ao estilo que foram perdidas e elididas, nas áreas de Letras e Linguística, nos anos 80. Na França, saem de cena antes desse período, mas retornam com grande vitalidade na década de 1990.

No Brasil, o movimento é considerado tímido e isolado, porém um grupo de pesquisadores começou a inquietar-se com as lacunas nas discussões acadêmicas acerca do estilo e as retomam, sob a nova perspectiva, a exemplo da desvinculação com a Estilística. Vale ressaltar que pelo senso comum, o estilo continuou tendo sua marca na Moda, na Propaganda, na Literatura sem nenhum preconceito e nos campos especializados não houve descrédito, como na Psicanálise e na Filosofia (Estética).

Compagnon (1999) utiliza o estilo para tratar da relação do texto com a língua e considera que entre esta e a Literatura existe um meio-termo, configurado pelo estilo, do mesmo modo que há entre a Linguística e a Crítica, demarcado pela Estilística. No entanto, a Teoria Literária, tentando em vão libertar-se do

estilo, contestou sua evidência e validação da Estilística. O autor ainda pontua que, durante certo tempo, a Teoria junto à Linguística, propôs a morte do estilo, tornando-o nulo, mas acredita em seu renascimento das cinzas. “Não se elimina o estilo por um *fiat*. Assim é melhor procurar defini-lo com justeza. Sem reabilitá-lo, tal como era antes, entremos em sintonia com ele e submetamo-lo à crítica”(IDEM, p.166).

Nesse contexto, tal definição se depara com vários campos e áreas da atividade humana como a História da Arte; a Sociologia; a Antropologia; à Moda e outros, o que a coloca em um lugar marginal com sérias desvantagens para uma conceituação teórica. Assim, Compagnon (1999) elenca os humores do estilo e ressalta sua ambiguidade no uso moderno, denotando o individual, a singularidade de uma obra e, ao mesmo tempo, uma coletividade, uma família de obras, um período, vários procedimentos de escolha de recursos expressivos. Ou seja, o estilo remete a uma necessidade e a uma liberdade. Desse modo, Compagnon (1999, p.166-167) aponta diversas faces do estilo, tais como: norma, ornamento, desvio, gênero e sintoma.

O estilo é uma **norma** quando remetido a um julgamento de valor, por exemplo, na tradição, o “bom estilo” pressupõe ser imitado. É um **ornamento** como um véu de numerosas metáforas presentes na retórica. O estilo é um **desvio** em relação ao uso corrente, neutro ou normal da linguagem. Pressupõe a sinonímia, ou seja, o axioma do estilo: “há várias maneiras de dizer a mesma coisa”. Nisso, demarca-se a dualidade fundamental decorrente da noção de estilo – linguagem e pensamento.

O estilo é um **gênero** ou um **tipo** ao adaptar a expressão a seus fins, como na antiga retórica que distinguia o estilo em três tipos: o stills humilis (simples), o stills mediocris (moderado) e o stylus gravis (elevado ou sublime), chamados, igualmente, de *genera dicendi.* Assim, do estilo advém a origem do gênero, como por exemplo, em Cícero, no *Orator*, há uma associação de tais estilos, relacionados aos temas das Bucólicas (poesia pastoril), das Geórgicas (poesia didática) e da Eneida (epopeia). “Cícero observava também, no *Orator*,

que os três estilos correspondiam aos três objetivos propostos ao orador: *probere, delectare e flectere* (“provar”, “encantar” e “comover”).” (IDEM, p. 170).

O estilo é um **sintoma** na ambiguidade do emprego de seu termo na contemporaneidade, tendo duas vertentes: uma objetiva, como código de expressão e a outra, subjetiva refletindo uma singularidade. Destarte, trabalhamos nessa escrita, com a vertente do estilo, como marca singular do sujeito, no discurso.

1.2 O Estilo na Psicanálise: receptáculo de tesouros

O estilo não é o homem, porque o lugar que o homem ocupava será agora definido pela queda do objeto.
Lacan

Na introdução dos Escritos (1998), Lacan faz a abertura evocando Georges-Louis Leclerc (1707-1788), conhecido como Conde de Buffon, com sua célebre frase: O estilo é o homem! Nessa escrita, Lacan subverte o matemático francês e demarca que o Estilo na Psicanálise não é o homem, porque dele não pode se esperar nenhuma referência. O estilo seria a queda do *objeto a*, reportando a um lugar, uma posição na qual o sujeito inconsciente se depara com seu desejo, sua falta.

Com isso, Lacan subverte a concepção de estilo na Estilística, na base literária e na dimensão da padronização e da norma a ser seguida com rigor pelo sujeito no mundo social. O estilo abarca uma dimensão psíquica marcada pela subjetividade, na via inconsciente, remetido ao objeto perdido, que envolve a falta, o desejo em sua conjuntura cindida e dividida.

> O estilo visto agora a partir da perspectiva do objeto, é o resultado de um discurso em que o sujeito se faz presente, mas apenas como suporte abissal para a queda do objeto, pois se o estilo é objeto, 'o objeto da psicanálise não é o homem; é aquilo que lhe falta – não a falta absoluta, mas a falta de um objeto (IANNINI, 2012, p. 307).

Do latim *stylus*, refere-se a um objeto cortante, perfurante que servia aos antigos como estilete de osso, de metal, de bronze para escrever em tabuinhas de cera. Em grego, quer dizer "coluna" podendo ser remetido também a um instrumento de escrita.

> Punção de metal, de marfim, de osso, pontiagudo de um lado e achatado de outro, com o qual os antigos, desde a origem da escrita, inscreveram seu pensamento, na superfície da cera ou de qualquer outro revestimento mole. [...] A extremidade achatada servia para apagar [os traços feitos] (PERES, 2001, p. 17).

Um objeto remetido ao corte que no sujeito do desejo se presentifica e faz uma fenda. Lacan, em sua obra, refere-se ao estilo, em vários momentos, ora para tratar do sujeito ora para formação do analista e transmissão da Psicanálise, como também o relaciona ao objeto *a*. Peres (2001) faz um recorte desses momentos, em sua obra “Revisitando o estilo: por uma travessia na escrita? Ensaio de literatura e psicanálise”, conforme descrito abaixo.

Em 1933, no artigo publicado na revista, Le Minotaure, intitulado: “O problema do estilo e a concepção psiquiátrica das formas paranóicas da experiência", Lacan aborda o estilo na criação artística ao aproximar as produções do psicótico às do artista. Esse texto veio a compor a sua tese doutoral "Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade".

Outro texto de Lacan, no qual aborda o estilo foi uma comunicação apresentada, em 1957, na Société Française de Philosophie e inclúída nos Escritos - "A psicanálise e seu ensino". A partir dessa escrita deu-se início ao pensamento acerca da transmissão da Psicanálise e a formação do analista no bojo do estilo.

Em "Juventude de Gide ou a letra e o desejo" de 1958, Lacan anuncia que o "estilo é o objeto" e, em 1966, na abertura dos Escritos, ele retoma a célebre frase de Buffon "O estilo é o homem" e a inverte para tratar do estilo como negativa, na esteira do *objeto a*, causa do desejo, objeto perdido que constitui o sujeito do desejo, como referido acima. Em entrevista a Paolo Caruso em 1969, Lacan afirma:

> É indispensável observar que, nas linhas que abrem minha compilação dos Escritos, falo primeiramente de estilo, retomando o slogan o *estilo é o homem*. [...] Nesse breve texto preliminar, dou uma indicação elíptica do que quer dizer a função do estilo jádico, estilo que necessita da relação de toda a estruturação do sujeito em torno de um objeto determinado, que, em seguida, é o que se perde subjetivamente na operação, justamente em virtude da aparição do significante. Esse objeto que se perde, eu o chamo de *a* minúsculo, e na práxis analítica, ele intervém estruturalmente de maneira maciça, porque um analista não pode deixar de dar uma importância primordial ao que se chama de relação de objeto. Só

> para dar um exemplo - não é um objeto como os outros -, esse objeto é essencialmente um objeto perdido. e não somente o meu estilo, mas todos os estilos que receberam, na história, a etiqueta de maneirista - como mostrou tão brilhantemente Góngora, por exemplo - e que são uma maneira de recuperar esse objeto, na medida em que ele estrutura o sujeito que o motiva e o justifica [...]. Forneço (assim) a fórmula mais avançada daquilo que justifica um tal estilo, e declaro ao mesmo tempo sua necessidade diante de um auditório (PERES, 2001, p. 27-28).

O estilo, como marca do sujeito em sua singularidade, enredado em seu ato é um aporte para que possa assumir sua posição de estar e se inscrever no mundo a partir do Outro. Nessa perspectiva, Kupfer (2007, p. 129), afirma: “o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser”. Ou seja, um traço indelével, perfurado pela falta constituinte do sujeito. Assim, o estilo e falta se entrecruzam, a partir do modo peculiar de cada um, em seu ato e história, com o elo inconsciente.

Para Iannini (2012), o estilo é excluso da ciência, com seu poder de verdade, que torna dispensável os traços de expressão da escrita de uma cientista na consideração do entendimento de suas formulações. Dessa forma, a poesia está nas antípodas da ciência quando, por exemplo, Valéry escreve que o poema não pode ser resumido e restrito a seu teor e forma.

> Poderíamos acrescentar que, ao contrário do que ocorre nas matemáticas, que explicitam as regras de suas demonstrações, o discurso poético deixa inexplícitas as regras de sua composição. É possível aprender um teorema, por mais complicado que seja, pela obediência ao método de sua demonstração. Já com a poesia, o mesmo não ocorre (IDEM, p.260).

Nisso, o autor aborda a existência de um distanciamento que cinde dois modos de experienciar a letra e o real, respectivamente, a ciência e a arte, sendo que na poesia, a forma e o teor são inseparáveis, diferente da cientificidade. Nesse interim, a Psicanálise Lacaniana toma uma posição híbrida entre ciência e arte ao utilizar os matemas na busca de uma formalização científica dos conceitos psicanalíticos e a poesia direciona um olhar para o mecanismo e funcionamento da linguagem e os modos de interação sujeito-linguagem (IBDEM, p. 264).

Para Lacan, o estilo representa o que é singular em cada sujeito na sua dimensão faltante e desejante, na via do inconsciente, desconfigurado da individuação ou personalização, mas regido por uma estrutura de linguagem. Nessa perspectiva, o estilo de Lacan abarca uma dimensão de elipse, entimema escondendo seus pressupostos e exigindo um esforço do leitor em decifrar seus escritos.

> Por que os escritos de Lacan são “ilegíveis”? Num primeiro momento, para evitar a compreensão, isto é, evitar o reconhecimento imaginário que apaga o caráter novo da descoberta freudiana, ao reduzir o Outro à miragem do mesmo, que reduz o estranho ao familiar, reduz a verdade ao saber (IANNINI, 2012, p. 293).

Diante da obscuridade, o estilo convoca o leitor a colocar algo de si na obra e para isso precisa deixar modificar-se pelo texto, não resistindo diante da angústia que o escrito propicia, a partir da suspensão do sentido, dos equívocos do significante, do furo nos argumentos, da metáfora que permite, ao mesmo tempo, o leitor experienciar, subjetivamente, os efeitos do inconsciente e do circuito pulsional.

Nesse percurso é possível pensar o estilo de professor como colocar algo de si, de modo que ele possa girar em sua posição discursiva, na ambiência da creche, como em uma torção, mediante a angústia inerente à sua condição faltante e desejante, uma vez que sua práxis estará permeada pelo equívoco, pela suspensão do sentido, sendo este último, o que a escola busca proporcionar aos seus atores, na rubrica de uma idealização e completude de sua oferta de ensino e no campo do aprender.

Assim, pode-se evocar o sintagma: o estilo de professor é aquilo que é preciso para apreciar o estilo daquele que fala. É fundante essa posição estilosa de professor ao apreciar o estilo do sujeito-bebê, que mesmo na condição de *infans*, propõe uma fala, uma linguagem, através de seu modo singular de se fazer encontrar com o Outro, e ainda que haja impasses nesse encontro é possível ao

professor, de acordo com sua apreciação e desejo, convocar o sujeito-bebê a advir.

Retomemos a evocação de Lacan, nos Escritos, sobre a célebre frase de Buffon: “O Estilo é o Homem”. Hegel retoma essa frase para tratar da originalidade na criação artística ao demarcar que o artista se situa em três instâncias: A particularidade atrelada à fantasia; a universalidade tomada pela objetividade e o singular remetido ao original na arte. Nesse interim da originalidade, ele distingue duas instâncias intrincadas a ela: a maneira e o estilo, sendo que a verdadeira gênese, origem da arte, só ocorre quando a maneira, atrelada à particularidade e ao estilo supera o universal.

Dessa forma, Lacan inverte o adágio de Buffon ao questionar: o estilo é o homem a quem nos endereçamos? Assim, o autor aponta que esse homem de Buffon é um fantasma dos homens ilustres do esteio literário da França. Mas, não será a esses homens a quem nos endereçamos, mas ao sujeito esvaziado, cindido e regido pelas leis do inconsciente, sendo eclipsado pelo objeto de seu desejo, ou seja:

> O que quer dizer “eclipsado pelo objeto?” O inconsciente implica uma mudança de valor no prazer. O prazer não é signo do bem, mas “uma sombra que nada pode capturar”(OE,p.355). Se o instinto é uma forma de conhecimento herdada filogeneticamente, capaz de suprir as necessidades reais, a estrutura do desejo humano é uma estrutura de desconhecimento: “[...] o organismo é presa da sombra” do objeto de satisfação (OE, p. 355) (IANNINI, 2012. p.303).

Com isso, para Lacan o estilo não é o homem, mas o objeto que cai. Dito de outro modo, o estilo está na ordem do objeto, causa do desejo, diferenciado do objeto de satisfação ou da realização da fantasia, mas o objeto do qual sua queda representa a perda do gozo, ou seja, o que não se costura e alinhava na rede de significação e, por isso, pode ser pensado como estilo de professor(a), objeto galante no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo.

Nessa perspectiva, o estilo em Lacan está articulado à causa do desejo ao desprender-se do teor subjetivo e interior ao sujeito e ao estar ex-timo, dentro e

fora, como uma banda de moebius que traduz o sujeito em seu lugar desejante e faltante, demarcando uma dessubjetivação, uma perda, um resto, algo que não se pode dizer e escapa.

> É preciso, no entanto, dizer que não há aqui uma estilística da existência ou uma estética da subjetividade em Lacan pela simples razão de que o estilo é o objeto e não o sujeito. [...] Vai neste sentido a afirmação de que enquanto modo de dizer da singularidade, a tematização e a prática lacaniana do estilo implicam uma maneira muito peculiar de entender essa singularidade. O efeito de incluir o sujeito no discurso é muito mais o de uma certa dessubjetivação do que o de expressão de uma interioridade. Porque se trata de uma modalidade muito particular de inclusão. O giro em direção ao discurso do analista pode servir de fio condutor aqui. Neste discurso, que seria o avesso do discurso do mestre, não é o sujeito quem funciona como agente, mas o objeto, ou mais precisamente, o semblante do objeto (IANNINI, 2012, p. 306).

Dessa forma, esta pesquisa adota a concepção de estilo como uma singularidade marcada pela hiância e falta, na esteira do objeto *a*, causa do desejo. Mas, como pensar essa dinâmica teotérica do estilo, em se tratando do professor, que trabalha com bebês em impasse constitutivo no espaço da creche? De que maneira ele pode ocupar esse lugar de resto, de perda em seu encontro com o bebê? Essas são questões que não serão, necessariamente, respondidas, mas servirão para guiar esta escrita doutoral, no sentido de alinhavar os fios que tecem a costura do entrelaçamento do par Psicanálise e Educação.

Ocupar essa posição lacunar é uma convocatória pertinente ao entorno escolar, especificamente, na Educação Infantil, com seus ideais de completude para que os pequenos *infans* tenham pleno desenvolvimento em um futuro garantido, de modo que permita uma subversão e uma torção no discurso cristalizante da escola na ambiência da creche.

Por outro lado, essa posição é estruturante para que o bebê em impasse constitutivo possa advir em sua condição de sujeito, em detrimento de uma posição objetal, de um ser passivo no encontro com o Outro. O estilo de professor pode ser uma via de ascensão, de uma condição em vicissitude, na esteira da

constituição psíquica do sujeito-bebê, para uma condição ativa, de modo que ele possa ter um outro destino, diferente da idealização e da liberdade ou livramento de um sofrimento, mas de uma travessia sustentada pelo Outro rumo a uma constituição que seja possível o sujeito, em sua singularidade, se enlaçar a partir da falta e do desejo.

Assim, o estilo de professor é embrenhado de um poder subjetivante que conduz o sujeito, não a uma alienação, a um processo acabado, mas, a possibilidade de proceder e avançar na construção do novo, na busca de uma causa por estar no mundo com os pares. Portanto, é no amalgamento do poder de subjetivação ao estilo, como marca singular do sujeito, que o lugar e posição de agente primordial pode presentificar-se no encontro com o outro na ambiência da creche.

Com isso, mesmo que o professor precise repetir seu ato e palavra, esta pode ser criadora, de modo que possa haver uma torção e o bebê em impasse constitutivo emerja como sujeito, a partir do estilo ou modo de intervenção do professor, sendo possível criar, duvidar, questionar e ser subversivo diante das demandas e imperativos do campo social.

Considerado na antiguidade um vaso no qual se guardava os tesouros, o estilo representa o tesouro do sujeito que, em sua singularidade, o transporta mediante seu lugar no mundo, na cultura. Dessa forma, o tesouro, quer dizer algo de grande valor, marcado por um agalma, brilho, riqueza que o sujeito possui e o carrega para negar a falta mediante o Outro como, por exemplo, o conhecimento. Nessa esteira, Kupfer (2007) pontua:

> O estilo de um professor é o seu modo de obturar a falta no Outro…Testemunhem o modo como me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de como ele participa de minha economia libidinal, como eu o faço desdobrar-se em cadeias infindáveis, como ele me distrai de minha falta (p.133-134).

Assim, o estilo de professor está amalgamado à sua condição marcada pelo desejo, por isso, Lacan (1964) aborda o estilo, pela via do inconsciente, como hiância do sujeito dividido, presentificando a falta, ou seja, ponto nodal e central que pode posicionar o sujeito no lugar de incompletude para o outro. Portanto, o estilo pode ser considerado um receptáculo, banhado em seu (ex)interior pelo agalma de um tesouro, representado pelo professor que, em seu enlace com o bebê na creche, pode assumir uma posição falante, faltante e desejante.

1.3 - Posição estilosa do professor(a) na ambiência da creche

Gostaria, pois que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, que dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz. Quando a criança age assim, não faz mais do que desenrolar as idas e vindas de um desejo, que ela apresenta e representa sem fim. Creio sinceramente que, na origem de um ensino como este, é preciso aceitar que se coloque sempre um fantasma, o qual pode variar de ano a ano. Isso, eu o sinto, pode parecer provocante: como ousar falar, no âmbito de uma instituição, por mais livre que seja, de um ensino fantasmático?
Roland Barthes

Esta escrita desvela-se nas idas e vindas, prefigurada na analogia de Barthes, para falar de seu ensino, no Colégio de France. Um ensino advindo de um professor, como esse que professa e ensina um saber a outrem, regido pela ida e vinda do desejo, do dom e do fantasma. Ou seja, marcado pelo estilo que obtura a maestria na ordem da falta, da lacuna e de um não sabido. Vale destacar nessa analogia Barthiana, a ausência-presença da mãe, articulada ao ato de ensinar pelo professor ao trazer na origem de sua práxis, o fantasma.

Historicamente, - como bem pontua Barthes (2007) ao tentar responder sua questão fantasmática na ambiência da instituição, uma vez que, a História é uma disciplina que carrega em seu bojo vários fantasmas - a profissão docente na creche instaurou-se a partir do fantasma da mãe, sendo, inclusive, desde sua origem, uma profissão feminina com a presença de mães e cuidadoras, por seu zelo e afinidade no cuidado das atividades domésticas e dos filhos e filhas.

Lopes (2002) demarca a presença da educação higienista, através do poder do saber médico, no Brasil, do século XX. Nesse interim, Afrânio Peixoto, considerado ilustre psiquiatra e educador, de notório saber em suas articulações entre a Medicina, a Educação e o Direito, registra em suas obras, acerca da educação, uma separação do campo masculino e feminino em relação ao ato de ensinar. Para ele, a mulher tinha atributos específicos para educar e cuidar dos recém-nascidos e bebês, sendo com isso, favorável a um "taylorismo educativo", considerando o ensino primário, uma função eminentemente feminina.

> [...] o brasileiro que se destina a professor primário é uma fração de homem, que precocemente capitulou diante da vida", pois o verdadeiro homem não aceitaria um trabalho monótono; às mulheres esse tipo de trabalho seria muito conveniente e adequado. Propunha a co-educação (segundo ele para prevenir a misoginia), louvava a implantação dos jardins de infância e escolas maternais, "a maternidade leiga, poder-se-ia dizer, no magistério. Os homens seriam mais sintéticos e abstratos; as mulheres mais concretas e analistas; eles inventariam, elas conservariam (LOPES, 2002, p. 325).

Nessa esteira, vários estudos (HADDAD, 2002; OLIVEIRA e SILVA, 2008; SAYÃO, 2005; CERISARA, 2002; BATISTA e ROCHA, 2018;) apontam o lugar feminino ocupado na creche, vista como espaço de continuidade do lar doméstico, no crivo do assistencialismo e dos cuidados maternais e de caridade para com o pobre, especificamente, para mãe operária e trabalhadora. Essa visão maternal, de uma presença que cuida, guarda, protege os bebês e as crianças pequenas em espaços públicos têm reverberações de cunho político, cultural e social. No Stylus II desta escrita será delineado o espaço subjetivante da creche.

Com isso, as questões de gênero - conceituado como uma construção social, histórica e linguística que não define e determina papéis e atribuições sociais, específicos a um homem ou a uma mulher, através de um determinismo biológico, mas como uma organização social da diferença sexual (SCOTT,1995; NICHOLSON, 2000; LOURO, 2007), - atravessam, historicamente, o campo da Educação Infantil, especificamente, na creche, com as lutas de mulheres e mães

trabalhadoras que buscaram, ativamente, na década de 1980, direitos sociais no bojo da educação e cuidados de seus filhos e filhas, para assegurarem sua liberdade de inserção no mercado de trabalho, com as novas demandas da sociedade e de sobrevivência.

Não obstante, se configura uma problemática atual, no campo da Educação Infantil na contemporaneidade, em se tratando do lugar relevante da mulher e da mãe, no espaço da creche, em detrimento de outras denominações de sexo e gênero com a função docente nesse espaço. Ou seja, mesmo com os embates e lutas travadas e articuladas às pesquisas, conforme citado acima, ainda predomina a presença feminina na atuação da creche, a começar pelo processo de formação dos professores, como um fantasma que atravessa esse enredo ao longo da história da Educação Infantil.

Outro fantasma está remetido à indefinição da profissão docente. No dizer de Batista e Rocha (2018) e de Oliveira e Silva (2008), o professor não tem uma função definida, em se tratando de seu saber-fazer, de sua práxis, especificamente, na esfera da Educação Infantil de 0 a 3 anos, devido à travessia pelo educar e cuidar, vista como ramificação da experiência materna e doméstica, o que dificulta uma cultura específica da profissão, tendo o cuidado, historicamente na Educação, uma noção incipiente que não favoreceu a construção de um perfil profissional em tal esfera.

As autoras também pontuam vários fatores que dificultaram a construção da profissionalidade docente na creche, tais como: a presença de vários profissionais de diversas áreas (Psicologia, Nutrição, Assistência Social, Saúde), em um misto de disputas de imagens sobre a profissão; ausência de formação profissional; o véu da filantropia e do assistencialismo como tutela e auxílio, na possibilidade de exploração de mão de obra barata ou gratuidade das ações do cuidado na instituição.

Nesse interim, com as vicissitudes contemporâneas do declínio dos grandes relatos (LYORTAD, 2000), da emergência de novas demandas do sujeito, no rastro do individualismo, do consumismo, (BAUMAN, 2001), dos imperativos de gozo do sistema capitalista, do espetáculo das imagens, dos aparatos

tecnológicos e sua incidência no encontro do sujeito com o Outro, o professor ocupa uma posição que tem um saber absoluto sobre todas as questões que lhes norteiam, ou seja, no campo social, político, cultural e outros, tendo que respondê-las, de modo assertivo e concreto, na figura do pai, da mãe, da tia e outras nomeações a ele conferidas, no cotidiano da creche e da escola, destituindo a especificidade de sua função docente. Não sabendo o que fazer, como e porque fazer, num embate angustiante, frente a tais adversidades, tendo que responder às demandas para além de sua formação (OLIVEIRA, 2006; TEDESCO e FANFANI, 2004), bem como, responsabilizar-se para reduzir a dimensão trágica do processo de socialização, ocorrido na escola, enquanto instituição formativa, de experiência do encontro entre os pares (CORREIA, 2008).

Sacristán (1995) demarca a posição e figura do professor responsabilizado pelas questões e dilemas dos processos da educação, o que reverbera em um declínio do status social da profissão docente. Tal expectativa sobre os professores, no sentido de “salvar” ou encontrar o que está perdido, no campo institucional, acentua a dimensão indefinida de seu ato educativo, sendo este, ainda considerado, uma semiprofissão, pois as respostas dadas a tais demandas são proporcionadas pelo professor, em seu limite e de forma individual, como também, por um corpo de especialistas que adentram a escola com seu saber especializado e, em certa medida, verticalizado, advindo de posições e decisões político-administrativas, como a construção dos currículos, de forma prévia e impositiva, as influências do campo econômico e social, dentre outros, permitindo tal marginalização da profissão do professor (GORZONI e DAVIS, 2017).

Esta escritura remete ao termo professor para ratificar o lugar constituinte do ato de professar quando se ensina ou transmite o conhecimento para o outro, na esteira de que essa transmissão pode produzir também marcas simbólicas nos sujeitos envolvidos no enredo creche. A nomeação profissão advém de professar, proferir algo, transmitir para outrem, de modo que, a palavra ‘professor’ tem essa derivação de professar e colocar em prática sua transmissão e ensino. O que demarca uma profissão no campo sociológico é sua natureza de especificidade,

de um saber direcionado a uma fazer, a uma prática concreta e definida.

A designação profissão, surge no entorno do professor, em meio às conquistas dos direitos sociais à Educação, no entanto, Nóvoa (1992) afirma que, no século XVI, são apontados os indícios da profissão como uma missão a ser cumprida no campo social. Ao longo do tempo foi tornando-se uma atividade fundante nesse campo, vindo a tornar-se a principal ocupação dos que nela estão inseridos.

Com isso, é criado um aporte com a legalização, a partir da LDB de 1996 que institui a obrigatoriedade de profissionais de Ensino Superior ou do Curso Normal para exercer a função docente nos espaços da Educação Infantil. A criação de instituições direcionadas à formação inicial do professor e as associações com os sindicatos permitem ao professor ser acoplado, em certa medida, ao esteio profissional (CATANI, 2000). Não obstante, no rastro da história da profissão docente, a autora acima citada, aponta a dimensão do lugar marginalizado que essa profissão tinha, no século XIX e XX, em sua relação com o Estado, identificada como um trabalho missionário e de apostolado.

> Procurando no passado, um tempo no qual as representações insistem em afirmar a presença de professores felizes, bem recompensados e prestigiados, encontramos um grupo que conheceu uma trajetória de vida marcada por lutas, desilusões, resistências, sofrimentos, mas que ainda assim se acreditava prestigiado pela alta missão que desempenhava (CATANI, 2000, p. 590).

Assim, o Estado, desde os primórdios, colocando-se em uma posição lacunada, acerca das questões da profissão docente se utilizava da prerrogativa contraditória dessa profissão, no sentido de prestar um serviço na base da caridade, do dom e da vocação, de modo que os direitos foram e continuam sendo obturados, favorecendo um desmantelamento da profissão docente.

Para ilustrar esses resquícios, na esfera da profissão, Catani (2002) descreve um recorte de um texto escrito, em forma de apelo, por uma professora na apresentação de seu livro “O calvário de uma professora”, em 1927, ao

Secretário do Interior do Estado de São Paulo, encarregado pela área da Educação, ratificando tal desmantelamento e precariedade no exercício do magistério.

> [...] É ela a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo de instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premida por feitores, muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina e esse trabalho é contraproducente. Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixai-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento do ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho. [...] Volvei o olhar, Exmo. Sr., não somente para o mecanismo da instrução, mas também para quem o põe em movimento. A essa classe de quem tudo se espera, a quem tudo se pede e quem nada se dá, concedei o vosso apoio, a vossa justa proteção. Porque é a personalidade da professora o mais importante elemento na educação da infância, é ela que mais coopera na grande obra da formação do caráter nacional (IDEM, p. 591-592).

Portanto, é nesse embate de lutas e conquistas no campo social, econômico, cultural e político que a profissão docente constitui-se com avanços significativos, porém, seguindo o rastro da História, ainda na contemporaneidade se apresenta de modo indefinido e também impossível como bem pontuou Freud ao elencar as três profissões impossíveis: educar, governar e psicanalisar e Lacan aponta o fazer desejar, por serem amalgamadas pelo inconsciente que não se educa, no esteio pedagógico da norma e do enquadre do sujeito. Trata-se, portanto, de dois campos do impossível atravessados pela Educação.

Nesse interim, essa indefinição e lacuna pode demarcar que o sujeito em sua dimensão de falta pode aparecer na cena educativa da creche, mesmo que essa hiância se apresente advinda do campo político, na busca de um reconhecimento e valorização do professor em seu fazer educativo.

Importa ressaltar que vários autores utilizam a via conceitual e teórica para abarcar essas vicissitudes e impossíveis vivenciados pelo professor no campo da

proletarização e da precarização de seu trabalho, com os imperativos de ordem econômica e de mercantilização da educação; da desvalorização de seu ato educativo adentrando os aspectos das condições de trabalho com os baixos salários, falta de estrutura material e física, as lacunas na formação inicial e continuada, a sobrecarga no trabalho, entre outros (NÓVOA, 2002; OLIVEIRA, 2006; TEIXEIRA, 2007, OLIVEIRA E SILVA, 2008).

O conceito de profissionalidade, advindo do entorno sindical da Itália, na busca de preservar a especificidade da profissão docente para garantia de direitos, ainda se encontra em construção por sua complexidade e perpassa essa conjuntura de vicissitudes, abarcando a formação do professor e o seu desenvolvimento profissional, no rastro da identidade docente e dos processos de subjetivação.

> A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário (ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 03).

No entanto, existe uma lacuna consensual entre os autores, acerca de tal conceito em sua articulação com as nomeações profissionalização, profissionalismo e identidade profissional, porque ora é utilizado como sinônimos, ora de modo incompreensível pelos leitores (GORZONI e DAVIS, 2017) ora porque tais nomeações não são suficientes para abarcar a profissão docente, o que aponta o processo de construção do conceito no campo teórico-epistemológico.

Sacristán (1995) traduz a profissionalidade no saber-fazer e como fazer do professor, envolvendo os aspectos culturais, as intenções e interpretações subjetivas, as crenças, os valores, as atitudes, as competências e o próprio fazer pedagógico numa prefiguração de um artesão que enlaça o fazer ao saber, ou seja, amalgama a produção concreta de sua arte ao campo subjetivo na esteira de uma práxis coletiva.

Roldão (2005) ressalta a visibilidade que o aprofundamento de questões articuladas à profissionalidade docente vem ocorrendo na agenda política educacional e internacional e elege para discussão, sua natureza e limites, fazendo uma distinção, nos aspectos comuns e diferentes, em se tratando dos docentes do ensino superior e dos outros níveis de ensino e propõe as seguintes questões: Como caracterizar a profissionalidade na esteira da sociologia e da história das profissões? O que torna uma atividade socialmente identificada como uma profissão? De que maneira a atividade docente em níveis não superiores, como o caso das creches, recebe o estatuto claramente profissional, distinguindo-o de um funcionário, técnico ou outros?

> Do que se trata finalmente é de nos questionarmos sobre: *o que é um professor*? Como é reconhecida socialmente sua atividade? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social, nas sociedades actuais e face às mudanças que as atravessam? Que consequências tem, no plano da qualidade, cada vez mais inevitavelmente exigida aos sistemas de ensino, a aproximação ou o afastamento da actividade do professor ao estatuto de *profissional* pleno? (IDEM, p. 107).

A pergunta fundante da autora “o que é um professor?” é configurada por um pronome indefinido, dentre vários outros professores e pode ser renomeada com o sintagma “o que é o professor?” ou “o que quer o professor em sua práxis?”, para afirmar sua posição singular e de desejo em seu ato histérico, seguindo Freud, de reconhecimento para buscar uma valia no campo do Outro e atender aos imperativos de um sistema regido pela busca da idealização e completude no encontro com os pares.

Tais questões, delineadas e repensadas no contexto da historicidade, das marcas impregnadas do que quer o professor ou o que é o professor em suas (des)andanças na práxis educativa, demarcam um processo de indefinição e busca de uma concretização do ato professoral que enquanto ato, foge, escapole de tal concretude em suas hiâncias, buracos e fissuras.

Nessa esteira, as referidas perguntas que emergem e circundam o ato

fundante do professor se enodam ao seu processo e travessia de formação, receptáculo da gênese do tornar-se professor. A formação inicial do professor atravessa vários dilemas colocando em questão o ato formador. Do latim *formatio*, designa o ato de formar, palavra composta por dois significantes: forma e ação. Ou seja, uma ação em forma padrão, remetida ao ato formativo, no âmbito universitário, no qual os futuros professores são submetidos a uma norma curricular que se desprende da difícil realidade escolar pública.

> É claro que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista… Para educar realmente na vida e para vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2011, p. 7-8).

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores tem um papel fundante no desenvolvimento de uma nova profissão docente, ao buscar uma cultura profissional entre os professores na escola. O autor pontua que há uma lacuna na área de formação do professor quando não se valoriza o seu desenvolvimento pessoal, ou melhor, a sua condição de sujeito singular e seu enlace com o Outro. As instituições formativas, com seu esteio no arco tradicional de ensino e transmissão, vela constantemente as possibilidades de criação e produção do sujeito que ali encontra-se, dando primazia aos ditames pedagógicos cristalizados historicamente na sociedade.

> Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo requerido. […] O que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro da gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo,

> engendrar certas maneiras de ‘ler’ as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional dos professores (CHARLOT, 2005, p.95).

Assim, o enquadre da *forma para ação* não comporta o lidar com o sujeito e com o Outro, mas somente o ensino de conteúdos repassados continuamente, num mesmo tom e cor. Ocorre que, quando o professor é convocado, não dá conta de tudo e de todos, conforme a sua formação prenunciava.

Devido a esse impasse, em certa medida, o professor tenta buscar alternativas em sua formação ou paralisa suas intervenções, repetindo seu ato, de forma mecânica e desalentadora. Nesse percurso, o processo de formação continuada tem um lugar de destaque, sendo configurado como um suporte que pode sustentá-lo diante das vicissitudes encontradas no cotidiano da escola.

Nóvoa (1991) sinaliza que a bandeira da formação continuada é alavancada, nos anos de 1970, com a presença do Estado nas ações e práticas de tal formação, imbuídas de um teor fragmentado e disperso, na esteira de uma lógica adaptativa, longe de uma organização coletiva e de valorização da carreira do professor. O autor ainda pontua que a contradição na busca de uma profissionalização com melhores salários, condições de trabalho, estatuto da profissão, autonomia e outros e o processo de proletarização com a degradação dos avanços na carreira, acentuam a necessidade de uma formação contínua que abarque as dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, no âmbito da profissão.

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1991, p. 16).

Diante disso, outros autores (SCHON,1992; ALARCÃO, 2011) ressaltam o lugar reflexivo do professor no sentido de fazer o ato educativo uma arte unida à técnica e à ciência, sendo sua formação voltada para esses requisitos e não uma

mera reprodução de teoria e conteúdos, considerando a competência que o professor, como sujeito criativo, tem diante das adversidades e imprevisibilidades do contexto escolar.

Tardif e Moscoso (2018) discutem a noção de reflexão e suas derivações como reflexividade, profissional reflexivo, utilizadas na Educação, a partir dos trabalhos de Schon sobre o professor reflexivo e demarcam a limitação de tal noção, ao apresentar outros aportes dessa reflexividade, com uma visão mais alargada e profícua do professor no âmbito educacional. Para Schon (1992), o professor é capaz de refletir sobre sua ação educativa e, com isso, aprende de forma contínua, no entanto, essa formulação recebe várias críticas, por não ser clara e objetiva, de como essa reflexão dar-se-á na ação, visto a complexidade das vivências educativas.

Também, vale ressaltar, o valor político que atravessa a vida pessoal, profissional e social do professor, na esteira da formação do sujeito, em sua produção de saberes, experiências e participação no coletivo. Em se tratando da produção de saberes sobre sua prática, Tardif (2013) assinala o reconhecimento de que o professor pode construir seu saber a partir das experiências cotidianas na sala de aula com os pares, assumindo uma autoria que eleve seu saber-fazer, no sentido de produzir a vida, o conhecimento e sua história, através da pesquisa não sistematizada de sua práxis[7]. Tais concepções do professor reflexivo, da epistemologia da prática docente aparecem na contramão do discurso pedagógico e burocratizante das instituições, no contexto da formação inicial e continuada, impregnadas do poder objetivante e hierarquizante, modeladores de uma formação engessada e prescrita por uma rede de especialistas de maneira verticalizada.

[7] Práxis segundo Kosik (1976), entendida como determinação da existência, elaboração da realidade e não como atividade prática contraposta à teoria. Constitutiva da condição humana.

Portanto, diante desse aparato conceitual e pedagógico da formação do professor é pertinente ressaltar que a formação inicial se apresenta em (des)continuidade com a formação contínua, no entanto, ambas podem ser (des)construídas, perlaboradas e imbuídas de um não-sentido, uma vez que são atreladas ao sujeito desejante, regido pela falta e inconsciente. Lidar com as vicissitudes relacionadas a esse sujeito está para além do que a forma-ação pode proporcionar e designar aos professores na operacionalização do seu ato educativo. Nesse interim, Voltolini (2018, p.30) destaca que:

> Embora o reconhecimento da capacidade reflexiva constitua um avanço em relação à outra postura mais positivista de prescrição de procedimentos atestados experimentalmente e reputados adequados para situações semelhantes, ainda assim vemos ser suprimidas as questões referentes à sexualidade, ao gozo e ao inconsciente em geral.

A Pedagogia, na esteira da Ciência, destitui o sujeito do inconsciente quando aposta no crivo da objetividade e retira de cena a subjetividade por considerá-la enganosa, falsa, sem a marca da certeza, do cálculo, da solidez, na busca da verdade científica. Não obstante, o saber está vinculado à verdade do sujeito na trilha do inconsciente e da sexualidade que permeia o ato educativo do professor, por adentrar as dimensões do gozo, da linguagem e da palavra no encontro com o Outro.

Voltolini (2018) demarca que a agenda pedagógica tem investido na formação do professor, pois este, encontra-se enodado a um processo de culpabilização pelas vicissitudes em seu ato educativo, sendo, com isso, a formação, uma reparação, no sentido de ofertar uma instrução teórica e instrumental em detrimento de uma emancipação para o professor verbalizar seu dizer, no âmbito da palavra, de modo que elabore a experiência vivida no cotidiano escolar.

Interessante ressaltar que, para o referido autor, o professor pode assumir a mesma posição das histéricas de Freud, quando sua verdade, a de possuir a figura de proletário, não é reconhecida pelo discurso social. Assim, na rubrica de Lacan (1998), a formação docente é uma face do sintoma social, como “retorno da

verdade na falha de um saber". No âmbito da docência, tal falha no saber revela a verdade que retorna, isto é, o professor como proletário. Nisso, o autor continua a dizer:

> Proletário é uma palavra romana que à época referia aqueles cidadãos pobres que não representavam nenhum interesse social a não ser por sua capacidade de gerar filhos (prole) que no futuro serviriam à República. O proletário era, portanto, reduzido à função de genitor, mero intermediário, sem valor próprio, entre a República e seu futuro; sua existência se dava *aquém de qualquer nome (grifo do autor)* (VOLTOLINI, 2018, p. 51).

O professor adentra esse enredo romano, como aquele que gera, produz o germe semeado pela escola com seus imperativos para atender a demanda do poder dominante. Ele atende ao Estado, em sua normatividade e comando de suas ações, inclusive, da desapropriação de seu saber nos aspectos institucional, pedagógico e tecnológico. Na creche, vivencia concretamente esse imperativo romano, quando assume as funções de cuidar e educar bebês, sendo tomados como os que impulsionam, desde os primórdios, os bebês para um futuro promissor e, por vezes, considerados pais, na figura maternal do cuidado, gerador de um homem e mulher preparados para vida em sociedade.

Ou seja, em sua natureza profissional se presentifica essa via de ascensão para atender a demanda da escola, mas sem o devido reconhecimento, por sua condição de operário da máquina do Estado, regida por um conhecimento repetitivo, técnico, destituído da implicação do próprio professor e construído por especialistas, colocados no lugar de mestria, em detrimento do professor, que carece veementemente de uma formação inicial e continuada, para garantir uma prática com resultados positivos e favoráveis aos interesses do sistema educativo. Não obstante, "não há verdadeira profissionalização sem implicação subjetiva, aquém de algum nome, sem alguém que possa dizer o que faz." (VOLTOLINI, 2018, p. 54).

Portanto, o autor assinala a contradição do discurso formativo, quando este segue na contramão do processo da proletarização do professor e seu ofício se encontra amalgamado a tal condição, operando no cotidiano de sua práxis, a favor

e sob os imperativos do sistema educacional regido pela doutrina pedagógica.

Assim, frente aos diversos limites que o professor vivencia, com as difíceis condições de trabalho, no âmbito pedagógico, coletivo, institucional e estrutural da escola se encontra o desafio de conviver com o adverso, o estranho, o que está fora de uma norma socialmente padronizada, em um enquadre típico da normalidade. Dessa forma, o professor busca conhecer, através de sua formação, os sentidos e significados dessa nova convocatória em sua práxis, sendo que ora encontra alguma resposta ortopédica, na esteira comportamental e pedagógica ora se depara diante do indizível, por nada encontrar.

Nessa perspectiva, nos defrontamos com os impasses constitutivos dos bebês, no espaço da creche, na Educação Infantil. Esse é o percurso que esta pesquisa pretende trilhar, no sentido de investigar o que pode fazer o professor da creche por um bebê em impasse constitutivo.

Decerto que trabalhos de pesquisadores da infância (MARIOTTO; BERNARDINO e KUPFER, 2014) demarcam o lugar primordial que o professor pode ocupar no trabalho com bebês, no espaço da creche, como lócus subjetivante que abarca o desejo, o afeto, a vida, a morte e o gozo entre os pares, porém, pretendemos aprofundar esse manejo subjetivante do encontro do professor, como agente primordial, para o bebê em impasse constitutivo.

Uma captura atravessada pelo desejo inconsciente nesse encontro dual entre o professor e o bebê, com a possibilidade do sujeito advir e, por isso, o desafio ético de fazer esta pesquisa, de modo que possa contribuir para o campo social e da escola.

Para ocupar o lugar de agente primordial, com seu estilo, o professor, como sujeito do desejo, marcado por uma falta constitutiva pode valer-se dessa condição e sair do lugar daquele que tudo conhece, em certa medida, sobre o seu ato educativo, do seu ensino, do aporte pedagógico da profissão, fazendo-se girar e ocupar uma posição cindida, pois, o estilo remete a hiância, a falta. Portanto, de que maneira podemos encontrar a resposta para esta investigação, considerando Lacan (1964), ao dizer que em uma pesquisa não se descobre, mas encontra-se algo, parafraseando Picasso quando assevera: “Eu não procuro, acho”.

Pensar o estilo de professor no advir do sujeito-bebê é remeter ao professor, demarcado pela falta e pela fala, uma posição e lugar esvaziado no encontro com o bebê e permitir extrapolar sua condição de impasse, ao marcá-lo com o desejo, pois o professor, na esteira de um estilo maternante, diferente do lugar da mãe, pode fazer-se presente e ausente na tarefa educativa de produzir marcas simbólicas na geografia psíquica do bebê em impasse constitutivo na ambiência da creche.

A imagem Galatea[8], de Dalí (1952), refere-se a uma deusa do mar da mitologia grega que o artista representa sua mulher e na feitura dessa arte demarca elementos da teoria dos átomos, ao reportar-se às esferas suspensas no espaço para demonstrar a descontinuidade da matéria. Ou seja, é uma figura que evoca uma dinâmica do movimento, da hiância, suspensão e falta.

A pintura de Dali, em certa medida, subverte o mito grego, pois Galatea tinha horror a Polifemo por sua feiura, monstruosidade e ao tentar fugir dele, quando se sente ameaçada, joga-se no mar e afunda-se. Ou seja, lidar com o estranho, que em Freud remonta ao familiar é, por vezes, assustador, angustiante e difícil. O bebê em impasse constitutivo, quando revela uma vicissitude em sua constituição, pode evocar tal estranheza e angústia para o professor que teme pelo seu futuro no encontro com os pares.

---

[8] A lenda conhece duas personagens com este nome, cuja etimologia evoca a brancura do leite. A primeira é filha de Nereu e de uma divindade marítima que desempenha um papel nas lendas populares da Sicília. Galatéia, a donzela branca que habitava o mar tranquilo, foi objeto do amor de Polifemo, o Ciclope sicilliano de corpo monstruoso. Mas ela não lhe corresponde e enamora-se do belo Ácis, filho do deus Pã (ou *Faunus*, na tradição latina) e de uma ninfa. Um dia, quando Galateia repousava junto ao mar, recostada no peito do seu amante, Polifemo viu-os e, apesar de Ácis ter tentado fugir, lançou sobre ele uma grande rocha e esmagou-o. Galateia restituiu a Ácis a natureza da sua mãe, a ninfa, e converteu-o num rio de águas límpidas. A outra Galateia é uma cretense, filha de um tal Euritio, casada com Lampro, um homem de boa família mas muito pobre, que vivia na cidade de Festo. Quando soube que Galateia estava grávida, Lampro disse-lhe que só queria um filho; se desse à luz uma filha, a criança devia ser exposta. Enquanto Lampro estava na montanha a apascentar o seu rebanho, Galateia deu à luz uma filha, mas não foi capaz de a expor. Aconselhada pelos adivinhos, vestiu-a como a um menino e chamou-lhe Leucipo, não revelando o facto ao marido. Com o decorrer dos anos, Leucipo tornou-se muito bela e não era possível continuar a manter a ficção. Galateia, com medo, dirigiu-se ao santuário de Leto, e pediu à deusa que mudasse o sexo da filha. Leto deixou-se persuadir e a jovem transformou-se num rapaz (GRIMAL, 2005, p.180).

Entretanto, Dali compõe com leveza e destreza sua Galatea, representada pelo(a) professor(a) ao demarcar um sujeito em falta, descontínuo, incompleto para deparar-se com o outro e, assim, poder realizar uma travessia estilosa, como agente primordial, para o sujeito-bebê na manjedoura da creche.

STYLUS II – Creche: lugar subjetivante para o sujeito-bebê

A fábula de ouro, o viso, o
Céu que se abre,
Chamaram-nos
De seu sono ou senso sem maldade.
Tão ricos de nada ser,
Tão seus, somente.
Capazes de guardar
No exigido espaço
a para sempre grandeza
de um momento.
Com sua quieta ternura,
ambos, que contemplam?
Sabem.
Nada aprendem.
Guimarães Rosa

O termo creche tem raiz etimológica na língua francesa e designa "presépio", "manjedoura". Os primeiros presépios surgiram na Itália, do século XVI, como representação plástica e iconográfica da natividade, ou seja, do nascimento de Jesus Cristo. Considerado uma obra de arte de rica imponência, nos castelos e espaços religiosos a ele dedicado, demarca, em sua gênese, diversas cenas ocorridas, desde a anunciação do anjo à Virgem Maria até a chegada dos Reis Magos para adorar e presentear o Menino Jesus. Não obstante, no século XII, o presépio foi evocado por São Francisco de Assis, em uma floresta, em Greccio, onde o franciscano resolveu celebrar o natal do ano de 1223 e, consigo levou, alguns componentes da cena presepial para vivenciar a celebração natalina com sua comunidade.

Resulta dessa representação, uma cena remetida à natividade de um menino, que com sua mãe e seu pai, fugiam do crivo da circuncisão e da morte determinada pelo Rei Herodes. Com isso, uma das cenas do presépio, na qual se encontra o Menino na manjedoura revestida de palha, remete e prefigura o sinal

de humildade, pobreza, simplicidade, admiração, alegria, acolhimento, mas, também, de tristeza, angústia, expectativa de uma morte anunciada, de medo e de dor. Um lugar, uma estrebaria, que os pais do Menino Jesus se alojaram por não ter hospedagem na cidade, permeada pela vida e morte, num misto de ambivalência, inerente à condição humana, submetida à ameaça, à perseguição, à imposição e morte nos espaços onde os pares convivem.

Assim, o significante creche se inscreve na tecitura de um presépio, podendo ser demarcado como um lócus regido pela pulsão de vida e morte, configurado em um espaço de acolhimento, de caridade, especificamente, pensado para as mães trabalhadoras que não tinham suporte para os cuidados e educação de seus filhos, durante dez ou até doze horas por dia de trabalho, quando de sua labuta no sistema fabril, fora de casa.

Seguindo o rastro da História, em 1844, João Baptista Francisco Marbeau reconheceu a necessidade de um suporte para as mães operárias que careciam de um lugar para deixar seus filhos e filhas quando estivessem trabalhando. Com isso, a creche surge, na França do século XIX, com o intuito de atender as demandas do sistema fabril. Dessa forma, é no crivo da assistência e de subsidiar uma condição de benfeitoria para uma classe social desfavorecida e pobre que a creche é refletida e pensada no imaginário da sociedade.

> Foi para vir em auxílio da maternidade, para soccorrer estas pobres creanças, que Marbeau imaginou e propoz as creches, que tão rapidamente se estenderam não só em Paris e em outros logares da França, mas por differentes nações da Europa. É porque a necessidade era real. É porque a ideia era luminosa (LIMA, 1878, p.21).

A dissertação de Lima (1878), defendida na Escola Médico–Cirúrgica do Porto, aponta uma configuração do que seria o espaço da creche sob a égide do discurso assistencialista e domínio médico-higienista, desde aquela época. Os médicos, com seu conhecimento científico, tomariam o lugar do saber dos pais, estes nada sabiam, por sua condição de pobreza e analfabetismo, careciam, assim, de orientações, determinações do que seria bom ou ruim para a saúde, a educação e a vida das crianças. Nesse interim, a creche estava imbuída e

permeada desse discurso, de modo que sua prática cotidiana era voltada para os cuidados higienistas do corpo e do próprio espaço, para que as crianças pudessem vivenciar essa experiência, de modo agradável e saudável.

> Tem por fim proporcionar à creança ar puro, alimentos sadios, sufficientes, apropriados à edade, temperatura conveniente, limpeza e cuidados não interrompidos; dar à mãe a liberdade do tempo, dos braços, e permitir-lhe entregar-se ao trabalho sem inquietação (IDEM, p.22).

O lugar da moral, da caridade e do amor ao próximo também é permeado na instalação e criação das creches, desde os primórdios, com o compromisso religioso de cuidar e velar os pobres e marginalizados pela sociedade, como um aporte para demarcar a submissão ao Outro moralizador, que conhece todas as coisas e necessidades das crianças e de sua família.

> A creche não deve atender unicamente ao bem estar material do filho e da mãe, mas procurar ao mesmo tempo o seu aperfeiçoamento moral. Não pretende proteger a ociosidade e o vício dando-lhe mais largo campo, o que succederia se arbitrariamente se fizesse a admissão; mas sim prestar apoio à operária bem comportada, à mãe que quer continuar a ser mãe (LIMA, 1878, p. 24).

No Brasil do final do século XIX, a creche foi definida pelo médico dos expostos, Dr. K. Vinelli, em 1879, no periódico *A Mãi de Família,* como um estabelecimento beneficente para atender crianças de até dois anos de idade, cujas mães pobres, com bom comportamento e conduta social precisavam trabalhar fora do lar. Um dos objetivos da creche era liberar a mão-de-obra feminina e melhorar a produtividade dos homens no sistema fabril (PARDAL, 2005). Ou seja, esse lócus institui-se também na sociedade brasileira, a partir das demandas de trabalhadores das indústrias que necessitavam de um aporte para seus filhos enquanto trabalhavam, em especial, as mulheres que com o advento das transformações sociais entraram no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1988).

Assim, em seus primórdios, a creche tinha um caráter eminentemente assistencial, vista como um depósito de crianças favorecidas pela instituição e não como um espaço de educação ofertada como direito garantido de forma legal. O

lugar de assistência demarcou a operacionalização do cuidar e educar na creche, sendo que o cuidado com o corpo e a higiene das crianças tinham valor primordial em seu cotidiano, além do exercício de poder e controle que essa instituição possuía, uma vez que, em sua base histórica, os interesses do sistema fabril e industrial estavam subjacentes à oferta desse benefício, como era nomeado pelos patrões em relação ao cuidado dos filhos de seus empregados.

O marco da pobreza estigmatiza o espaço da creche com um atendimento pobre para o pobre. Assim, o imaginário era povoado pelo ato empobrecido que se deslizava na palavra, no encontro com os pares, nos olhares, nas atitudes e no fazer cotidiano. Essa era a lógica capitalista de não favorecer aos mais pobres, mas de dominá-los e privá-los, tornando-os dóceis e submissos aos que estavam no poder.

> A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN, 2000, p.08).

Podemos transpor a história da creche no Brasil para a do presépio, aludida por Guimarães Rosa (1985), em seu poema “O boi e o burro no presépio”. Dois figurantes, representantes dos animais, por assim dizer, na centralidade presepial, aparentemente inertes, ternos, mas tão seus somente, tão ricos de nada ser, mas que sabem e nada aprendem.

Ao fazer uma leitura da historicidade das creches, não de forma linear, mas de maneira crítica e enlaçada por um olhar diferenciado e perspicaz, no sentido de demarcar uma lógica-histórica nos acontecimentos e feituras sobre a creche no mundo e no Brasil, percebe-se momentos de silêncios, apagamento, invisibilidade, até um clarão de (im)possibilidades que abarcam este espaço. (KUHLMANN, 2000; PASSONE, 2015; OLIVEIRA,1988; FONSECA,2017).

Nesse fio histórico, encontram-se o boi e o burro de Rosa, nos meandros das lutas, embates, resistências e conquista de direitos, no âmbito da Educação e, em especificidade, da creche. O burro e o boi como representantes de uma relação de dominantes e dominados, do senhor e do escravo, no qual os dois possuem um saber, articulado e enodado nos interstícios desse encontro. O escravo tem um saber que o senhor não possui e utiliza-o para sua condição de senhor. Ou seja, o entrave de uma classe dominante, que com sua riqueza, demarca o lugar da pobreza na sociedade, com políticas públicas atravessadas pela contradição, ambiguidade e silêncio.

Diante desse contexto, segundo Passone e Momma-Bardela (2015), o ensino primário e gratuito tinha sido estabelecido, desde a Constituição de 1934, mas silenciado e somente colocado em prática, parcialmente, no final do século XX, com a Constituinte de 1988 e a LDB de 1996, uma vez que, no inciso I do Art. 208 da referida Constituição está mencionado que a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita seria ofertada dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, não obstante, o atendimento seja para crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

> Com a recente obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos de idade surgiram novas possibilidades de incluir milhares de crianças e adolescentes nos sistemas educacionais. Como também, priorizou-se o atendimento a esta faixa etária, em detrimento a faixa etária de zero a três (IDEM, p. 19).

Assim, uma marca da contradição presentifica-se nesse entorno do direito, e que se ramifica para a prática educacional, quando é evidente as lacunas na qualidade de oferta da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Diversas prioridades são colocadas em segundo plano, no âmbito da formação de professores, da estrutura física das creches, das condições de trabalho, dos investimentos financeiros e outros.

Em 1998, o MEC lança o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) com a abordagem de temas polêmicos sobre o cuidar, educar e o papel do afeto na relação pedagógica. O objetivo desse documento foi subsidiar

a elaboração de políticas públicas de Educação Infantil para uma melhoria e equidade no atendimento das crianças pequenas, tendo um lugar fundante nas discussões, acerca da criança e seu desenvolvimento social, cultural e intelectual. Porém, apresentou alguns impasses, em se tratando do campo teórico distanciar-se da realidade, com profissionais sem qualificação para desenvolver as propostas preconizadas; com a falta de estrutura física nos espaços das instituições; a falta de acompanhamento da família que tinha uma visão de que a creche seria um suporte, um equipamento e não um direito adquirido; e a construção do referencial aconteceu, de maneira vertical, sem a participação dos atores que vivenciavam cotidianamente os espaços da Educação Infantil (AQUINO e VASCONCELOS, 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), demarcam a proposta pedagógica com princípios éticos, políticos e estéticos com a finalidade de “garantir à 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” (artigo 8º), no entanto, não abarca as questões relacionadas à constituição psíquica da criança.

A nova BNCC (BRASIL, 2017), embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil preconiza a interação e o brincar como eixos norteadores da educação dos bebês, mas extremamente permeados por práticas pedagógicas cristalizadas e embaçadas por diversos impasses e vicissitudes que abarcam a experiência educativa.

Vale ressaltar que, mesmo com os avanços nas discussões teóricas e proposições das políticas públicas para Educação Infantil, ainda existem lacunas profundas, nesse nível de ensino, a partir instâncias das creches, com o atendimento aos bebês e crianças até os três anos de idade.

Ao analisar os rumos que a Educação Infantil vem tomando na América Latina, Rosemberg (2015) ratifica a separação entre a trajetória da creche e da pré-escola, sendo esta bem institucionalizada pela legislação em vários países, com um fortalecimento de sua formalização e aproximação com o Ensino Fundamental. Em se tratando das creches, não ocorre o mesmo, o olhar sobre ela é enviesado ou até invisível. Para a autora há uma resistência, relutância para integrar as creches ao sistema educacional e investir em sua universalização, com o risco de defrontar-se, como desde os primórdios, com o viés do assistencialismo. Ou seja, sua tese é a de que os bebês de 0 a 2 anos e as crianças pequenas, representam um "tempo social discriminado pela sociedade latino-americana, na gestão e nas políticas públicas; as creches não constituem uma instituição de fato integrada à educação inicial na América Latina." (p. 165).

Ainda nessa direção, Rosemberg (2015) aponta que a Educação Infantil na contemporaneidade é demarcada por um compartilhamento de experiências educacionais, com um número crescente de crianças de 0 a 5 anos, sob o crivo e responsabilidades de um especialista, com exclusividade para mulheres, fora do espaço privado e doméstico da família. Com isso, existe a marca da concepção de que a Educação é um bem, um direito das crianças, incluindo a creche infantil.

Nessa esteira, esse conceito de Educação Infantil enlaçado entre a família e a instituição vem a responder as necessidades de várias instâncias: a da família, que com as demandas da inserção da mulher no mercado de trabalho, carece de um Outro instituído para complementar no cuidado e educação dos bebês, que investidos por um novo olhar e novas expectativas dos pais, devido ao controle da natalidade, são mais ativos e menos dóceis, precisando de mais recursos e atenção que se estendem a vários outros, inclusive ao espaço institucional da creche (ROSEMBERG, 2015).

A segunda instância é a do Ensino Básico ao investir, prioritariamente, na criança da pré-escola, vista como trabalhadora do futuro e a terceira seria a da função de combater a pobreza. Ou seja, o elo família e instituição/creche perpassa pelo viés da política pública que busca atender as crianças pequenas e os bebês,

no nível assistencial, pedagógico, socializador e preparatório para o Ensino Fundamental.

> A educação e o cuidado com a criança pequena, ao deixarem de ser concebidos como encargos restritos da esfera privada, passarão a ser objeto de normatização científica, de regulamentação e controles estatais, de inclusão ou na agenda de movimentos sociais e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reinvidicações, disputas e negociações por concepções e recursos entre atores sociais. Ampliou-se o mercado de trabalho com novos (as) especialistas e serviços para bebê e crianças pequenas, diversificou-se o mercado de consumo com novos produtos para satisfazer as novas necessidades dos(as) pequenos(as) – vestuário, brinquedos, livros, cosméticos, alimentos, meios de transporte, etc. (ROSEMBERG, 2015, p.168).

Portanto, no campo do direito instituído pela legislação, a Educação Infantil, em especial, a creche em seu percurso histórico, demarca uma grande lacuna em se tratando de uma oferta de educação justa, ética e qualitativa para os bebês e crianças pequenas. Ou seja, a invisibilidade é uma marca que perpassa as esferas dos investimentos nas políticas públicas de qualidade, com formação de professores, remuneração de bons salários, infraestrutura, ambientes propícios para o aprender a viver e a interagir com o Outro.

Voltando ao poema de Rosa, com o boi e o burro no presépio, tem-se de um lado, o Estado, com seu poderio e, por outro, a sociedade representada na família com seus filhos-bebês, demandando um serviço e não uma caridade, sendo que ambos contemplam, como diz o autor: Contemplam o quê? Sabem o quê? Nada aprendem.

Nessa história, pode-se configurar o boi no lugar de agente, de domínio com um poder esmagador, opressor e excludente quando torna invisível o lugar do estábulo, do presépio, da creche. Enquanto isso, o burro é tomado como um objeto que requer cuidados e atos caridosos, devido sua pobreza material e simbólica. Um cuidado e um olhar que deixam uma marca indelével das desigualdades sociais, do mascaramento do poder e simulação de um fazer em prol e benefício dos mais necessitados e pobres, permitindo também uma

(des)valorização do bebê em seu dizer ao campo social.

> [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1987 p. 115).

Assim é a creche, em sua experiência de pobreza, no fio de sua história inicial até o momento atual, na qual faltam professores qualificados, para atendimento específico aos bebês, o direito de oferta a todas as crianças em detrimento da luta incontornável pela família para conseguir uma vaga de acesso, faltam investimentos materiais e financeiros e outras lacunas que continuam a perpassar esse entorno, embora tenham ocorrido significativos avanços com as políticas públicas, direcionadas à atenção da educação de 0 a 5 anos. Ou seja, muito precisa ser construído, elaborado e perlaborado para que a creche oferte um atendimento qualitativo colocando em lugar primordial os sujeitos nela inseridos.

Não obstante, esta pesquisa vem apostar em um lugar diferenciado para o sujeito-bebê, que em vias de sua constituição psíquica, carece de um Outro para (des)enlaçar-se e tomar seu destino. A política pública, na figura do boi, não alcançou esse lugar primordial, porque nesse percurso não estava presente, nem ausente, embora tenha contemplado o sujeito-bebê na manjedoura do presépio, com o saber, mas nada aprendeu, assim também, como o burro que não foi beneficiado com a fábula do ouro e a abertura do céu.

Entretanto, Rosa (1985) coloca o boi e o burro como primordiais nesse entorno presepial, ambos são chamados, convocados, de seu sono anestesiante e paralisante, para guardar a grandeza desse momento primordial, no qual o bebê faz uma travessia quando adentra o espaço da creche. Assim, o boi e o burro ofertam o que não tem, como forma de amor, sendo ricos de nada ser, tão seus,

somente, porque nesse lugar trata-se de nada aprender, sob o senso sem maldade do crivo pedagógico, cristalizado e engessante para o sujeito-bebê em constituição. Como pensar no lócus nomeado de sala de aula para um bebê? Um bebê futuro trabalhador? Como demarca Rosemberg (2015), ao pontuar o lugar social do bebê, visto como uma criança que precisa desenvolver-se para tornar-se adulto e trabalhar, no sentido de atender suas necessidades e a do Outro.

Nesse sentido, o boi e o burro serão agentes primordiais ao ocuparem uma posição de nada ser, de falta, não material, mas de desejo, marcado também pelas pausas e incompletudes no encontro e contemplação do Outro, do menino na manjedoura, do sujeito-bebê.

Assim, a dimensão psíquica e a constituição da criança-sujeito são (des)conhecidas nos espaços institucionais educativos que priorizam uma agenda pedagógica, pautada na qualidade e no direito à Educação plena e totalizante.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Carvalho (2001), Batispta (2002) e Mariotto (2009) demarcam o lugar subjetivante da creche para os bebês, no sentido de atender a demanda da família que permite sua travessia do espaço familiar para o institucional, no início da vida. Por que a creche é um lugar subjetivante para o bebê e para os que dela participam? Qual seu papel na constituição psíquica do sujeito?

É pertinente frisar que a creche, como lugar, não remete somente a uma estrutura física, mas uma ambiência do vivido que abarca o cotidiano, o encontro com o Outro, a vivência de conflitos, o velho e o novo, a presença-ausência, a permanência e a mudança, a (re)criação e a ambivalência, pois, neste ambiente, a vida e a morte, a dor e a alegria, os afetos prazerosos e desprazerosos imbricam-se e enodam-se para fazer o laço, com uma fita de moebius e, assim, poder alavancar mudanças na posição da qual o sujeito ocupa para instaurar-se no mundo. Portanto, como lugar da experiência, do vivido e do que é tomado em sua dimensão subjetiva e objetiva não se pode negar sua dimensão estruturante.

Ocorre que na creche, as crianças chegam cedo e, na condição de bebês que ainda não andam, não falam, requerem cuidados específicos e um encontro com o Outro de forma singular, espontânea e inusitada. Ainda por não terem sua constituição psíquica estruturada e seu corpo dependente da intervenção do Outro, os laços e enlaces têm uma potência criadora e estruturante para esses sujeitos em constituição.

No cuidar, entrecruzado com o educar, as marcas simbólicas são delineadas como um processo de devir, para que o sujeito possa aparecer e dizer seu nome, instaurar seu lugar no mundo. A demanda de amor, atravessada pelo desejo, na trilha da necessidade, permite que o encontro do bebê com o professor tome uma dimensão ampliada, mais abrangente do que somente um ato do cuidar do corpo, dos afetos, do cognitivo, do desenvolvimento e das próprias necessidades físicas. Essa dimensão abarca a constituição psíquica da criança-sujeito, que à sua maneira singular, busca ou não, o seu lugar no encontro com os pares.

Assim, construímos teoricamente, a trilogia borromeana do cuidar, educar e brincar presente na práxis, no estilo do boi e do burro, com suas (im)possibilidades de nada serem no espaço da manjedoura ou da creche, para permitirem ao bebê advir como sujeito, ainda que amalgamado por um impasse em sua constituição.

2.1 - Cuidar, Educar e Brincar: trilogia (im)possível no espaço da creche

É pertinente circunscrever uma trilogia enodada do cuidar, educar e brincar na ambiência da creche, no campo do (im)possível, uma vez que, o olhar sobre o cuidar e educar ainda se mostra embaçado, pelo fio histórico desses atos, permeados pela assistência, atendimento pobre para pobre, trabalho fácil para os profissionais que labutam nesse espaço e a prática de caridade e amor como também o brincar, norteado pelo viés pedagógico atrelado a uma rotina cristalizada. Não obstante, esse olhar pode tornar-se diferenciado e aguçado, de modo a permitir uma fala e uma escuta dos sujeitos que fazem a experiência do cuidar, educar e brincar através de seu estilo e práxis.

Para fazermos uma experiência borromeica dessa trilogia, podemos articular o cuidar ao Imaginário, o educar ao Simbólico e o brincar ao Real que enodados tem no coração dessa experiência o objeto a. Eis o nó borromeu:

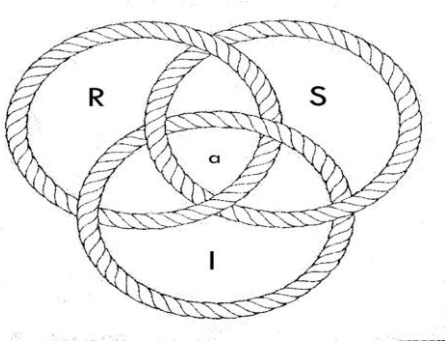


Figura 1: Nó Borromeu (elaboração da autora)

Na esteira do Imaginário (I), o mito de Higino sobre o Cuidado remete ao lugar da necessidade e da constituição subjetiva do sujeito. Higino foi um escravo grego que se tornou um educador romano e escreveu várias obras, acerca da mitologia, enquanto trabalhava na Biblioteca Palatina, em Roma, dentre elas, a do Cuidado, conforme tradução de Rocha (2011) abaixo:

> Cuidado, ao atravessar um rio, viu uma massa de argila, e, mergulhado em seus pensamentos, apanhou-a e começou a modelar uma figura. Enquanto deliberava sobre o que fizera,

> Júpiter apareceu. Cuidado pediu que ele desse uma alma à figura que modelara e facilmente conseguiu. Como Cuidado quisesse dar seu próprio nome à figura, Júpiter o proibiu e ordenou que lhe fosse dado o seu. Enquanto Cuidado e Júpiter discutiam, apareceu Terra, a qual também quis que o seu nome fosse dado, a quem ela dera o corpo. Escolheram Saturno como juiz e este equitativamente assim julgou a questão: “Tu, Júpiter, porque lhe deste a alma, Tu a receberá depois de sua morte”. Tu, Terra, porque lhe deste o corpo, Tu o receberás depois que ela morrer. Todavia, porque foi Cuidado quem primeiramente a modelou, que ele a possua enquanto ela viver. E, agora, uma vez que, entre vós, existe uma discussão sobre seu nome, que ela se chame Homem, porque foi feita do humus [da terra] (p. 75).

Cuidado observa a massa de argila e ao utilizar seus pensamentos, na esteira do Imaginário, como campo da consciência, do que se vê, aparentemente, modela a figura e a enoda no Simbólico, ao desejar inscrevê-la, a partir do Outro, de um juiz que decide nomeá-la de Homem. Quando a mãe ou substituta cuida do bebê, visualiza, traz ao pensamento as expectativas do que esse bebê lhe representa. Nesse cuidado, a relação especular presentifica-se no enlace dessa díade mãe/substituto – bebê, onde um pode vê-se no outro e ir enlaçando-se ao campo do Simbólico, das inscrições no corpo do *infans* e no Real, através do que escapa nesse encontro e que não se pode dizer.

A fábula salienta o lugar primordial de Cuidado, como aquele que formou e modelou a figura, através da argila, primeiramente, e deseja dar-lhe uma alma e corpo, quando solicita à Júpiter e à Terra, que também se preocupam em fazer uma inscrição de seu nome na figura. Ou seja, a mãe, quando do nascimento de seu filhote humano pode fazer, através das marcas simbólicas, essa modelagem com a transmissão da palavra, dos afetos, do tocar, do olhar e da voz, sendo estes, orifícios circulantes em todo corpo do seu bebê com a possibilidade de uma inscrição pulsional, permitindo ao sujeito advir. Ou seja, essa circularidade corporal, carregada de uma pulsão articulada ao desejo, demarca o lugar do cuidar, atrelado à necessidade, sendo esta, distinta da subjetividade, porém, entrelaçadas, nesse momento primeiro da vida do bebê.

Assim, a fábula pode remeter à função materna, quando Cuidado deseja de dar vida à sua criação, bem como Júpiter e Terra que desejaram nomear a figura, com seus nomes, ratificando a possibilidade de uma inscrição no sujeito. Nesse enredo, pode-se articular a posição da mãe, Outro primordial e seus substitutos, como também os agentes que ocupam um lugar de continuidade dessa função, como o(a) professor(a), no espaço da creche ao cuidar e educar bebês, na Educação Infantil, porém, com uma ressalva traduzida por Bernardino (2016, p. 103)

> Trabalhamos com a hipótese de que o bebê deve encontrar um agente do Outro nesse ambiente escolar que não seja anônimo e que esteja disponível para ser seu interlocutor privilegiado. Esta seria uma condição necessária para haver continuidade das funções materna e paterna cumpridas no ambiente familiar e para o processo de constituição subjetiva do bebê transcorrer em situação favorável.

Essa continuidade é demarcada pela passagem do âmbito privado para o público de bebês e crianças pequenas abocanhadas pelo imperativo da sociedade contemporânea, no qual as mães e os pais precisam trabalhar, conjuntamente, para suprirem necessidades reais do cotidiano, carecendo terceirizar, como pontua Jerusalinsky (2017), os cuidados dos bebês e das crianças, de modo que sejam inseridos no universo escolar desde cedo.

> A infância encontra-se hoje em condições inéditas de vulnerabilidade e risco para sua estruturação subjetiva: a miséria artificialmente gerada e as migrações forçadas em massa que causam forte deteriorização dos recursos familiares para oferecer adequados cuidados primários, a crescente terceirização das funções maternas (no Brasil temos um incremento de 150% da matricula de bebês em creches nos últimos 10 anos), as novas tecnologias invasivas dos momentos primordiais de estruturação dos laços sociais (nos últimos 10 anos se registra o aumento de 300% de downloads de aplicativos para menores de 4 anos (...) (p.251-252).

Vale ressaltar que esse processo de passagem pode ser atravessado por vicissitudes que afetam os bebês, diante de sua condição psíquica e subjetiva. Dessa forma, é preciso o acontecimento de um passo que possibilite ao sujeito

emergir na sua condição faltante, através da rubrica do significante, no registro Simbólico.

Outrossim, em se tratando do espaço público da escola, outras marcas podem ser cunhadas, a depender de como esse atravessamento acontece, mediante as práticas pedagógicas institucionalizadas e, por vezes, demarcadas por atos mecânicos ao levar em consideração o aluno ideal, capaz de aprender e desenvolver habilidades e competências para, desde cedo, ainda bebê, já ser inserido no mundo da leitura e da escrita, através dos rabiscos, do traçado, do contato com o livro, imersos em uma turma, chamada de berçário, no rastro da imagem de uma sala de aula, sendo essa a visão do educar pelas políticas públicas, por meio do Estado, responsável em ofertar a Educação como direito de todos. Não obstante, o educar pode ser visto através de um horizonte mais amplo e complexo, pois, na esteira da Psicanálise, se configura na transmissão de marcas simbólicas ao considerar o sujeito do desejo em sua falta e incompletude.

> O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança (KUPFER, 2007, p. 35).

Na rubrica da autora, a Educação tem início com o desejo do Outro primordial e se amplia ao Outro social, como na escola. É um ato de encarnação no qual marcas simbólicas são inscritas e instauradas no *infans* a fim de que seja insirerido, no mundo da linguagem, a partir do encontro com os pares. O professor pode ser também um agente dessa encarnação quando, no seu encontro com o bebê, transmite inscrições que podem perdurar por toda a vida, através do Simbólico.

Portanto, é nesse interim de uma inscrição do Outro no bebê, através da palavra e do desejo, que entra nesse circuito o ato de brincar, enquanto operacionalização do significante na repetição e na logia do Real (R). O brincar é uma experiência “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que

se passa, não o que acontece, ou o que toca" como bem pontua Larrosa (2002, p. 21). Assim, no brincar algo toca, adentra e faz acontecer na constituição psíquica da criança, ou seja, brincar não é somente uma atividade para passar o tempo, uma distração da criança, mas uma experiência fundante para o sujeito em constituição.

> A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "*ex*-iste" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefarh*, perigo, e *gefahrden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2002, p. 25)

E assim o bebê, desde os primeiros momentos de sua vida, experimenta o prazer do brincar quando busca satisfação, através da estimulação da zona erógena oral, levando o dedo, os polegares à boca e, depois, de alguns meses, começa a interessar-se por algum objeto externo e especial para ele (WINICCOTT, 1975). De fato, experimenta, prova seu corpo, por meio da boca e, assim, "nasce pela boca." (CATÃO, 2009).

E ao fazer essa experiência, permite uma travessia, uma passagem demarcada por um limite e, até mesmo, um perigo quando aparece a angústia como sinal deste na experiência da presença-ausência do brincar. Nesse interim,

a criança é abarcada em sua singularidade, ao estar dentro e fora desse universo brincante, não estático e fixo, mas movível e que ex-siste a ela.

Para Vorcaro (2002) a criança ao brincar marca lugares e sentidos, antes do domínio da língua, ou seja, quando bebê, ou ainda não fala em seu próprio nome, tecendo um discurso lúdico-motor. Desde que nasce, joga “antes de qualquer destreza motora”, isto é, com sua insuficiência do corpo precisa dos aportes do agente materno que a atende com palavras, objetos, em um jogo ritmado de tensão e apaziguamento, de prazer e desprazer, numa alternância circulante atravessada pela reciprocidade, “e nesse jogo, o ritmo, o andamento permite que o embalar faça a função de usufruto de gozo da vida, que todos reconhecemos nas crianças” (IDEM, p. 02).

Posteriormente, ainda segundo a autora, há um corte nessa alternância no qual um dos parceiros não aparece para continuar no jogo presentificando-se uma lacuna, um vazio, de modo que o bebê agora vai jogar, em forma de apelo, e como oferta ao Outro, na busca do jogo anterior de alternância entre a díade, até ser atendido em sua demanda pelo agente materno.

> Essa resposta não lhe faz retornar ao estado anterior, posto que, depois de se engajar, ela não sabe o que perdeu. É por isso mesmo que ela continua a jogar: de ver, de ser vista e de se fazer ver; de querer, de fazer oferecer e de recusar o que lhe é oferecido; de fazer demandar, de responder e de pedir; de tomar, de substituir e de trocar; de se fazer esperar, de ser esperada, de esperar [...] Depois ela jogará de se esconder, de ser procurada e de ser encontrada, recrutando todo seu corpo na tarefa, fazendo-lhe falta para o outro, esperando que o outro ressinta-se de sua recusa, até ceder ao outro sempre que o jogo lhe parecer desintegrador. Assim, se fará recusar, responderá ao apelo do outro e apelará a resposta do outro, trocando posições, sons, expressões (VORCARO, 2002, p. 2-3).

Portanto, é nesse estilo jogante que se funda o brincar do bebê, antes de dominar a língua, através de uma escansão sonora e corporal que o embala nos braços e no desejo do Outro para ir constituindo-se sujeito.

> A mais debatida observação de Freud (1920), nomeada por ele de "grande aquisição cultural da criança", posiciona o jogo de encenação do *infans*, conhecido como *"Fort-da",* como a transposição da passividade na experiência para a atividade do jogo, evidenciando que a natureza desagradável de uma vivência pode tornar-se material inigualável para a brincadeira, tornando-se tema a ser rememorado, repetido e elaborado [...] (IDEM, p. 180).

Freud demonstrou com o jogo do carretel[9], utilizado por seu neto de 18 meses de idade, que o bebê se estrutura, psiquicamente, pela via do brincar, sendo este, estruturante. A criança precisa brincar para desaguar e amparar sua angústia, mediante seu (des)encontro com o Outro na separação. O autor frisa a produção de prazer no ato repetitivo e brincante, pontuando um valor econômico na brincadeira. O bom menino, descrito por Freud (1920), criou um jogo de ir embora utilizando diversos objetos. "Tinha o hábito ocasional e perturbador de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, sob a cama, de maneira que procurar seus brinquedos e apanhá-los, quase sempre dava um bom trabalho" (p. 25).

Esse ato de jogar os objetos era sempre acompanhado de uma emissão arrastada e melódica de o-o-o-ó, expresso com satisfação, significando a partida da mãe. O menininho de 1 ano e meio não apresentava nenhum problema, dificuldade aparente, não incomodava os pais, era bem tratado e cuidado pela mãe e da qual estava bem próximo e ligado, embora nunca chorasse quando ela saía por alguns momentos (FREUD, 1920).

---

[9] ...primeira brincadeira efetuada por um menininho de ano e meio de idade e inventada por ele próprio. [...] O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessa-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo 'o-o-ó. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre 'da'('ali'). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno (FREUD, 1920/1996, p. 25-6).

Interessante notar como a criança substitui a lacuna da separação pelo ato repetitivo de jogar objetos, ou seja, pelo brincar, pois esse jogar era procedido por uma produção de prazer, de interesse e satisfação. Por outro lado, pode-se demarcar essa possibilidade de substituição, pois a criança em sua constituição psíquica também precisa desligar-se, separar-se do Outro, voltar ao seu santuário, como pontua Rocha (2018). Ela precisa apartar-se da presença desse Outro, que pode, em algum momento, ser sufocante com tantos cuidados e investimentos libidinais, especificamente, quando bebê.

Dessa forma, essa hiância da partida no brincar, participa da constituição psíquica do sujeito-bebê e permite-o jogar no campo do prazer e desprazer, porque, afinal, em um momento posterior, precisará separar-se. Isso revela a ambivalência do sujeito em seu processo de constituição como também um momento preliminar da experiência de separação.

O brincar supre a ausência materna ou substituto, ocorrida com o rompimento da díade bebê-Outro. O jogo de aparecer e desaparecer demarca esse romper e separação, permitindo ao bebê simbolizar e lidar com a angústia. É preciso elaborar essa ausência para poder diferenciar-se da mãe ou sua substituta. Com isso, esse momento de separação é extremamente difícil, pois ao nascer, o *infans* é um todo ligado à mãe, indiferenciado dela, sendo o brincar, um aporte atrelado à construção do corpo que precisa desligar-se do elo materno para constituir-se sujeito.

> Como ao nascer o bebê é como um bolo de carne, indiferenciado da mãe, sem forma, aos poucos ele vai precisar construir o seu corpo. Para isso, necessita, antes, fazer pele. Essa pele representa o limite entre o interno e o externo, entre o seu corpo e o da mãe e vai sendo construída quando o bebê brinca com o lençol, com pedaços de pano, quando se lambuza. Por isso, mete o dedo no nariz da mãe, no olho, morde, bate. Pega e segura qualquer coisa. Brincando, ela se presenteia com um corpo e essa produção está assegurada pelo meio e pela cultura. É daí que surgem os significantes que vão estrutura-la como indivíduo separado, diferenciado (BALEEIRO, 2007, p. 3).

O ato brincante é regido pelo significante, na via da repetição reatualizada, a cada momento, na estruturação psíquica da criança, quando esta brinca. O significante advém de onde o bebê ainda não existia, de uma geração familiar, dos mitos da família, das expectativas parentais, antes de nascer. Assim, a criança não recebe, de modo pacífico, esses significantes, mas os reinventam, ressignificam, recria-os e os colocam em um lugar primordial da vida, na esteira de seu destino, amalgamando-os ao brincar (BALEEIRO, 2007).

> Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como "brincar outra vez". A obscura compulsão de repetição não é menos violenta nem menos astuta na brincadeira que no sexo. Não é por acaso que Freud acreditava ter descoberto nesse impulso um "além do princípio do prazer". Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. [...] Não se trata apenas de assenhorar-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. [...] A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é "fazer como se", mas "fazer sempre de novo", é a transformação em hábito de uma experiência devastadora (BENJAMIN, 1987, p. 252-253).

Freud (1920) ainda questiona porque uma experiência de partida, com rastros de aflição, pode ser repetida em harmonização com o princípio de prazer ao tentar responder dizendo que, na verdade, a criança deseja que a mãe apareça e retorne. "Mas contra isso deve-se levar em conta o fato observado de o primeiro ato, o da partida, ser encenado como um jogo em si mesmo, e com muito mais frequência do que o episódio na íntegra, com seu final agradável" (p. 26). A criança é levada à compulsão e à repetição na brincadeira mesmo nos momentos desagradáveis, porque pode fazer a travessia da passividade para uma ação (cri)ativa e de poder dominante da experiência dolorosa da ausência/presença.

Pisseta (2017) traça um panorama do conceito de jogo em Lacan, em seus vários momentos teóricos. No Seminário 1 – Os escritos técnicos de Freud, o autor articula o jogo à presença do significante, sendo o Fort-Da, um ato jogante de linguagem, no qual a criança nasce e é introduzida no par Simbólico, através da oposição dos fonemas, evocados pela voz. “Nessa oposição fonemática, a criança transcende, introduz num plano simbólico o fenômeno da presença e da ausência. Torna-se mestre da coisa, na medida em que, justamente, a destrói” (LACAN, 2009, p. 228). Ou seja, quando o objeto não está lá, o convoca e quando o encontra, manda-o embora e, assim, movimenta a criança de uma posição passiva para um lugar ativo e de criação.

No Seminário 4 – As relações de objeto, Lacan (1956) sinaliza o jogo no campo do Simbólico a partir do apelo ao Outro. Quando a criança atravessa a fase da articulação dos fonemas, em sua imersão na linguagem, aponta uma mensagem que vem do Outro como enigma sobre seu destino, suas escolhas e o desejo do Outro. Assim, presentifica-se a marca da cultura, na ambiência do brinquedo e do brincar, na esteira do individualismo e do consumismo que se enodam nas relações do sujeito com seu objeto (PISSETA, 2017). Nesse entorno, a teorização de Winnicott sobre essa relação entre o sujeito e o objeto articula-se na proposição sujeito/objeto/Outro em Lacan, quando o primeiro autor demarca o objeto transicional, como parte do corpo do bebê, como um pano, um objeto duro ou mole, pensados como o início afetuoso de uma relação de objeto.

> Introduzi os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta (WINNICOTT, 1971/1975, p.18).

Ou seja, um objeto, no qual o bebê pode suportar a separação da mãe, situado como uma “possessão” e não como um simples brinquedo e que como representação, na via do Simbólico, permite o funcionamento do brincar, pontua Pisseta (2017).

No Seminário 7 – A ética da Psicanálise, o Fort-Da é abordado com a introdução do sujeito no Simbólico, atentando para a interrogação do sujeito ao desejo do Outro, sua presença e ausência. O brincar transforma-se em pergunta e resposta criativa subjetivante à oposição dos fonemas Fort e Da.

No Seminário 11, o brincar não é mais pensado no campo do Simbólico, mas do Real. Lacan (1964) entende a função da repetição do brincar, não pela via de um circuito aberto e fechado que se repete, mas pelo Real que retorna sempre ao mesmo lugar. Nesse interim, repetir não está atrelado a reproduzir, como algo espontâneo, mas como um ato estruturante, remetido a um Real inconcreto, inapreensível e que escapa. Ainda nesse Seminário, o autor evoca a Física de Aristóteles para assinalar dois termos dela extraídos: *tiquê e autômaton*[10].

> Primeiro a *tiquê* que tomamos emprestada, eu lhes disse da última vez, do vocabulário de Aristóteles em busca de sua pesquisa da causa. Nós a traduzimos por *encontro do real*. O real está para além do *autômaton*, do retorno, da volta, da insistência dos signos aos quais nos vemos comandados pelo princípio do prazer. O real é o que vige sempre por trás do *autômaton*, e do qual é evidente, em toda a pesquisa de Freud, que é do que ele cuida (LACAN, 1964, p. 56).

Nesse encontro do Real, a tiquê é articulada ao que se repete por sua condição de produzir algo, no campo da falta, não traduzida, pela via da necessidade, da natureza, mas da hiância e do desejo. Lacan continua a proferir:

> [...] não se trata em Freud de nenhuma repetição que se assente no natural, de nenhum retorno da necessidade. O retorno da necessidade visa o consumo posto a serviço do apetite. A

[10] Lacan distingue duas ordens de repetição, as quais analisa numa perspectiva aristotélica: por um lado, a tiquê, encontro dominado pelo acaso — de certo modo, ela é o contrário do kairos, o encontro que ocorre no “momento oportuno” — e que podemos assimilar ao trauma, ao choque imprevisível e incontrolável. Esse encontro só pode ser simbolizado, esvaziado ou domesticado através da fala, e sua repetição traduz a busca dessa simbolização. Isso porque, se esta permite escapar à lembrança do trauma, ela só pode consumar-se ao revivê-lo ininterruptamente, como um pesadelo, na fantasia* ou no sonho*. Por outro lado, existe o automaton, repetição simbólica não do mesmo, mas da origem, próxima da compulsão à repetição freudiana, que se articula com a pulsão de morte. Esse segundo tipo de repetição é inscrito por Lacan, no âmbito de sua teoria do significante*, como depositário da origem da repetição pela qual todo sujeito é não apenas constituído, mas guiado para os diversos “lugares” que ocupará ao longo de sua vida (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 658).

> repetição demanda o novo. Ela se volta para o lúdico que faz, desse novo, sua dimensão (IDEM, p.62).

Assim, a criança ao repetir tem a possibilidade de criar seu objeto para lidar com a difícil ausência da mãe ou substituta. Esse objeto, o carretel, não usado como um carro que deseja arrastar, mas amarrando-o à cama, produz uma brincadeira de aparecer e desaparecer.

> [...] A hiância introduzida pela ausência desenhada, e sempre aberta, permanece causa de um traçado centrífugo no qual o que falha não é o outro enquanto figura em que o sujeito se projeta, mas aquele carretel ligado a ele próprio por um fio que ele segura [...]. Pois o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio – a borda do seu berço – isto é, um *fosso*, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto. Esse carretel não é a mãe reduzida a uma bolinha por não sei que jogo digno dos Jivaros – é alguma coisinha do sujeito que se destaca embora ainda sendo bem dele, que ele ainda segura. [...], o carretel, é ali que devemos designar o sujeito. A este objeto daremos ulteriormente seu nome de álgebra lacaniana – o *a* minúsculo (IBDEM, p. 63).

Importante destacar a articulação que Lacan faz do objeto-brinquedo com o objeto pequeno *a,* na esteira do objeto transicional de Winnicott, no Seminário 15 (1967-1968), conforme pontua: “É claro que esta pequena ponta de pano ou de lençol, pedaço sujo ao qual o infante se aferra, de algum modo, não é pouco ver, aqui, sua relação com esse primeiro objeto de gozo que não é absolutamente o seio da mãe”. (p. 73).

> É que a criança precisa de algo concreto que lhe dê suporte ao significante que, pelo caráter limitante de seu real, não alcança se sustentar por si mesmo. Aqui há, claramente, uma questão de desenvolvimento...da rede significante. O próprio brinquedo é um representante de “a”: objeto que não é o que é, que só pode ser enquanto sombra de um objeto ausente (JERUSALINSKY, 2007, p. 48).

Portanto, o objeto *a* que aparece no coração do nó borromeu para enodar a trilogia do cuidar, educar e brincar é a presentificação da falta, do desejo na constituição psíquica do sujeito-bebê.

Assim, com a trilogia do cuidar, educar e brincar pode-se evocar esse enodamento, regido pela falta e desejo, demarcando que essa tríade operativa presente, no espaço da creche, na experiência e vivência do bebê com o professor ou professora é não-toda, cindida e faltante, diferentemente dos ideais da Pedagogia e da Ciência que visam a busca da totalidade, idealização, plenitude de um desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo do bebê e dos seus pares na escola.

2.2- O lugar dos pais

> *Convém aqui detê-los por um instante a fim de meditar sobre isto: que a função de ser pai não é absolutamente pensável na experiência humana sem a categoria do significante.*
>
> *Lacan*

A família contemporânea é abarcada com novas nuances e modalidades, sendo uma delas, o poder relegado às mulheres, em detrimento da dominação masculina, imposta pela sociedade patriarcal, na qual a mulher deveria ser submissa ao seu marido, com funções de exercer um trabalho doméstico e voltada para procriação com o esteio sacro e divino.

> Em lugar de ser divinizada ou naturalizada, a família contemporânea se pretendeu frágil, neurótica, consciente de sua desordem, mas preocupada em recriar entre os homens e as mulheres um equilíbrio que não podia ser proporcionado pela vida social. Assim, fez brotar de seu próprio enfraquecimento um vigor inesperado. Construída, desconstruída, reconstruída, recuperou sua alma na busca dolorosa de uma soberania alquebrada ou incerta (ROUDINESCO, 2003, p. 71).

Nesse contexto, a família passa por transformações que perpassam todos os seus atores e, não somente as mulheres, mas também os filhos e filhas inseridos nas diversas demandas que essa nova condição de pluralidade, autonomia, funcionalidade, descentralização e múltiplas aparências requer para chegar a um incerto equilíbrio. A família também deixa seu retrato tradicional de

pai, mãe e filhos para assumir novas configurações e modalidades, nas quais os bebês fazem parte. Importa ressaltar, o exercício das funções maternas e paternas, diferentes das figuras da mãe biológica, do sexo feminino e do pai biológico, do sexo masculino, mas remetidas às funções enredadas pelo desejo e pela lei (LACAN, 2008).

Dentre tais demandas, pode destacar-se a experiência de passagem, em se tratando da travessia precoce dos bebês, entre o espaço privado e o público, conforme dito anteriormente. Por necessidade de trabalho e escolha profissional de seus pais, as crianças chegam à escola, com mais frequência, na tenra idade. Uma emergência da contemporaneidade para atender aos imperativos advindos das esferas sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista em sua versão líquida, efêmera e diluída do Outro.

Ao chegar à creche, os pais confiam seus filhos e filhas a uma instituição que garante ofertar cuidados e aprendizagens para os bebês e crianças, visando o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Os pais, em certa medida, veem esse lugar, do ponto de vista de um apoio, um suporte, uma ajuda, a fim de que possam trabalhar para sobreviver (BHERING e DE NEZ, 2002; VITÓRIA, 2017). A dimensão do direito de ter esse espaço como propiciador do desenvolvimento global da criança e, até mesmo, subjetivante para sua constituição psíquica, pode não fazer parte do entendimento e expectativa da família, em relação ao trabalho realizado na creche, vista como espaço utilitário.

Não obstante, isso não pode tornar-se um empecilho para um enlace entre a instituição e a família. Torna-se fundante um trabalho que envolva os pares no desenvolvimento e constituição da criança como sujeito do desejo. A creche, como lugar subjetivante, pode abarcar a família em sua dimensão faltante, a partir da ambivalência dos afetos, das vivências cotidianas, de modo que a aproximação e o distanciamento, como no jogo de presença-ausência, possam atingir o desejo e as necessidades exprimidas pelo bebê em seu lugar faltante.

O trabalho doutoral de Merletti (2017) aponta as possibilidades de um

encontro, entre os pais e os professores, que venha produzir efeitos fundantes na relação cotidiana vivenciada na creche, demarcando uma parceria conjunta diante das demandas de cuidados e subjetivação dos bebês e da criança pequena. A autora pontua que a singularização do bebê, no espaço da creche também depende do modo singular e das significações atribuídas aos pais pelo professor, quando de sua ausência e presença no espaço escolar.

Assim, é pertinente que a instituição ocupe um lugar instituinte, de troca de experiências e saberes com os pais, de modo a possibilitar a criação de redes significantes, na esteira da fala e escuta entre os pares. Ou seja, os pais, a família e a creche devem formar parcerias que priorizem o lugar de agente primordial nesse percurso constitutivo do sujeito-bebê, lugar esse, que deve ser marcado pela ambiguidade dos afetos, por se tratar de uma conjunção regida pela falta e desejo de cada sujeito inserido no presépio da creche.

STYLUS III – A constituição do sujeito na rubrica da Psicanálise

3.1- Bebês em devir psíquico

> *Ele é originalmente coleção incoerente de desejos – aí está o verdadeiro sentido da expressão corpo espedaçado. O sujeito humano desejante se constitui em torno de um centro que é o outro na medida em que ele lhe dá a sua unidade, e o primeiro acesso que ele tem do objeto, é o objeto enquanto objeto do desejo do outro.*
>
> *Lacan*

Marcar com estilete de marfim uma escritura com a letra do bebê é fazer uma inscrição, atravessada por uma maternidade, amalgamada pela perda dolorosa, de três filhos recém-nascidos, em poucos instantes ou vários, como no tempo da suspensão e escansão que desvela o sujeito do desejo. Uma perda cunhada no recordar, na repetição e na elaboração, e, por isso, vivificada nessa travessia doutoral, através desta pesquisa, que marca um estilo para o advir do sujeito-bebê.

A etimologia da palavra bebê evoca uma significação traduzida no que acaba de nascer, ao recém-chegado à vivência civilizatória. Dessa forma, o significante bebê já aponta uma condição menorizada do ser que ainda não se desenvolveu no campo orgânico e não constituiu-se na ordem psíquica como sujeito. Vorcaro (2004) demarca um ponto zero da constituição psíquica do sujeito no bebê, pois o organismo, nesse primeiro momento, ainda tem uma prevalência no desenvolvimento do corpo que irá tornar-se erógeno, com sua imersão na linguagem e passagem pelo Outro.

Não obstante, antes de nascer a criança é imersa no mundo da linguagem, através do desejo dos pais ou da mãe, ou daqueles que a desejam como filhote humano para encobrir a dimensão da falta. Todo um circuito é preparado e realizado para a chegada desse novo sujeito a habitar o mundo. O

seu nome é tecido numa relação imaginária, as expectativas de seu corpo, de sua presença na rede geracional são vivenciadas na base dos afetos prazerosos e desprazerosos. O sonho idealizado de ter um filho ou filha perfeito(a), sem marcas, dentro dos padrões de normalidade, o desejo de realização do ato maternal estão embrenhados de um traço imaginário dos pais, que de modo latente, permitem à criança ser colocada em um lugar da majestade, o bebê. No entanto, Freud (1914) aponta que ao nascer, uma criança não corresponde, de maneira exata, ao que é esperado dela por seus pais.

> [...] acham-se sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho [...] e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele [...] A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram [...] O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente, revela sua natureza anterior (IDEM, p. 108).

Assim, o filhote humano é tecido e cunhado em uma tabuinha imaginária, cifrada pelo Simbólico com inscrições que permeiam o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, a surpresa e o (des)encanto numa ambivalência de afetos constituindo a trama psíquica do sujeito em devir. O psiquismo é uma instância que demarca a constituição do sujeito na esteira do inconsciente. Este não é tomado como um lado obscuro, subjacente encontrado nas profundezas, mas um aporte manifestado nos sonhos, lapsos, nos atos falhos e nos sintomas (FREUD, 1940).

Para Zanetti (2006) o psíquico não é o subjetivo ou psicológico, há uma diferença que marca o lugar psíquico, na esfera da representação em seu conceito freudiano. O autor aponta a importância de retomar o início da obra de Freud para situar a concepção de realidade e demonstrar a existência do inconsciente, por meio de um aparelho psíquico representacional.

Nessa perspectiva, a formulação do conceito de realidade foi elaborada em torno dos quatro primeiros trabalhos metapsicológicos de Freud, que permeiam a construção modelar do aparelho psíquico marcando, a partir da clínica da neurose, o psíquico, desde o infantil (ZANETTI, 2006, p. 14). Com esses trabalhos foram delineados quatro modelos teóricos da aparelhagem psíquica:

aparelho de linguagem (Afasias, 1891); aparelho neurônico (Projeto, 1895); aparelho de memória (Carta 52, 1896) e o aparelho psíquico com a Interpretação dos Sonhos em 1900.

Em seu texto Afasias de 1891, Freud elabora uma concepção do aparelho psíquico no crivo da linguagem. O aparelho de linguagem é assim configurado e nomeado, devido ao esteio teórico das pesquisas da época, no ramo da Neurologia sobre o potencial da localização cerebral na definição dos distúrbios da linguagem, com os estudos da área de Broca (1861) e Wernicke (1886), seguindo os passos de Meynert (1884), Charcot (1886) e outros.

Uma questão fundante nesse escrito é saber se os processos psíquicos podem ser localizados no cérebro, impasse que Wernicke logo anuncia, pois somente os processos elementares podem servir-se da teoria localizacionista, diferente de processos mais complexos, tais como os psíquicos. Freud (1891) sinaliza que os distúrbios de linguagem não podem ser vistos somente desse ponto, mas que o cérebro apresenta diversas funções atravessadas por todo o espaço cerebral.

Dessa forma, Freud (1891) destaca o lugar da função do aparelho de linguagem, em detrimento da primazia da teoria da localização, em se tratando da estrutura, funcionamento e distúrbios no referido aparelho. Vale ressaltar que o termo função tem, nesse momento, o sentido da natureza da articulação entre a estrutura do cérebro e seu mecanismo de funcionamento, assim como, as patologias identificadas na clínica podem advir da extensão da área lesada do córtex, como pelas unidades danificadas (GARCIA-ROZA, 2014).

Nesse interim, Freud não pensou em articular o aparelho de linguagem ao aparelho psíquico, sua intenção com esse texto era demarcar uma crítica à concepção de Wernicke(1886) sobre as afasias, em seu aporte teórico da localização. O que aproxima o referido texto do aparelho psíquico é seu arremate na linguagem, estendida ao inconsciente, na rubrica dos atos falhos, do recalque, da condensação e do deslocamento. Esse aparelho também é concebido como

um campo, um território de linguagem onde as associações e transferências são apresentadas, de modo complexo, unitário e indivisível.

Em relação à representação, não se trata de concebê-la como parte contida na célula nervosa, independente das associações e, nem como um efeito mecânico de uma estimulação externa, mas uma diferença entre duas séries de associações, ou seja, a representação remete às vias de associações. A palavra é uma representação complexa, composta por elementos acústicos, visuais e cinestésicos, pontua Freud em Afasias. Com isso, nomeia a representação-palavra, como parte do aparelho de linguagem, sendo as associações responsáveis pela estruturação desse aparelho.

Dessa forma, as superassociações permitem ao aparelho de linguagem articular-se a outra aparelhagem e, assim, novas aquisições são feitas. Com isso, o aparelho é uma construção, na teia da reconstrução. Ou seja, não está acabado, pronto no momento do nascimento, constrói-se no encontro com o outro, através do ato de aprender. Assim, o aspecto motor e o sensorial introduz o registro da troca simbólica, no qual a representação-palavra se articula a uma representação-objeto, através da imagem acústica, sendo que a significação não está na coisa, em cada imagem, mas na associação de vários registros pelos quais ocorre a representação.

> Se é pela sua articulação com a representação-objeto que a representação-palavra adquire sua significação (ou sua denotação), é também pela sua articulação com a representação-palavra que o objeto ganha identidade e que é possível uma implicação de conceito. Como não há conceito sem significação, assim como não há significação sem palavra, não há pensamento anterior às palavras. A linguagem está presente desde o começo (GARCIA-ROZA, 2014, p. 153-154).

Assim, desde o começo, a linguagem se presentifica no sujeito como efeito de seu processo de significação. Freud aborda que, através do mundo exterior, as excitações decorrentes das impressões deixam inscrições permanentes no córtex cerebral. Tais excitações são armazenadas, formando as imagens mnêmicas agrupadas, como imagem acústica, cinestésica, de leitura, de

escrita que darão origem a palavra. Ou seja, Freud deixa o rastro das primeiras inscrições realizadas pelo mundo externo, pelo Outro, como efeito de produção da palavra organizadora do sujeito em sua dimensão de significação, para passar pela travessia da clivagem, da divisão, no esteio do significante evocado por Lacan (1964).

Nesse interim, Freud (1891) aponta o conceito de parafasias, como um distúrbio da linguagem, de ordem funcional, em que a palavra correta é trocada por uma mais inadequada, como por exemplo: lápis por pena; ou uma troca de palavras com som semelhante, como “butter” e “mutter”. Vale destacar que esses trocadilhos podem ser considerados como exemplos de metáfora e metonímia, apontando para o inconsciente. No entanto, nesse momento, Freud os tem como manifestação de mau funcionamento do aparelho de linguagem carecido de ser regulado, corrigido e até eliminado.

Dessa forma, Freud considera a parafasia como um resto de linguagem, um resíduo da inscrição de traços mnêmicos, como um declínio da eficiência do aparelho linguagem, em se tratando das associações, não advindo de uma lesão, mas de afetos que perturbam com intensidade o aparelho sem o consentimento e consciência do sujeito.

Portanto, em Afasias, Freud (1891) constrói um aparelho de linguagem que traz indicações e marcas do psíquico e sua fundação na linguagem, na palavra, na divisão do sujeito com seus efeitos na rubrica do inconsciente, sem escapar do domínio da Neurologia, mesmo na contramão dos processos da localização, para assegurar os distúrbios da linguagem, as afasias.

Em continuidade à construção teórica, na esteira da Neurologia, Freud em seu texto, Projeto para uma Psicologia Científica de 1895, assinala uma explicação neurológica do aparelho psíquico, com uma visão termodinâmica e econômica do referido aparelho. Esse texto é uma premissa de pontos abarcados na Interpretação dos Sonhos.

Freud (1895) aponta que a estrutura do aparelho psíquico é formada por

sistemas de neurônios caracterizados como *permeável* com o pensamento lógico, *impermeável* com a memória e, *perceptual* onde as sensações e afetos se presentificam. Nesse conjunto é possível a passagem de uma quantidade de energia, de forma facilitada, quando há prazer ou com a barreira de contato, quando da presença de desprazer, o que aponta a visão termodinâmica do aparelho.

Nesse sistema, o corpo e o ambiente são articulados ao eixo perceptual /psíquico que, por sua vez, é formado pelo pensamento e memória. No primeiro momento, o acúmulo de energia no corpo gera o desprazer, ou seja, quando o bebê sente o desprazer da fome, descarrega essa energia, através do choro que modifica o ambiente, e o seio aparece para saciar sua necessidade e desejo de comer. No segundo momento, o bebê já formou a ideia no pensamento de que a fome está associada ao seio, e com isso grava essa imagem na memória, na esteira da alucinação procedida da frustração, porque seu desejo não foi realizado.

Assim, toda vez que sente fome, chora na esperança da vinda do seio, que mesmo não estando lá, o bebê repetirá seu choro, sua descarga motora, regida pelo movimento no meio ambiente para chegar à satisfação. Não pode ficar somente preso na alucinação, não basta pensar no alimento, mas é preciso fazer o movimento para buscá-lo no outro que esteja disponível para lhe ofertar o seio, o amor.

Dessa forma, o sistema está voltado para buscar a satisfação na tentativa constante de descarregar energia, ou seja, a experiência do desprazer, sendo por isso, regido pelo princípio do prazer, porém a realidade não permite essa descarga a todo momento com o princípio de realidade.

A Carta 52 de Freud a Fliess (1896), demarca o papel fundante da memória no aparelho psíquico, apresentada em seu Projeto de 1895. É uma memória dinâmica, que não deveria ser alterada, sendo considerado um prejuízo para o sujeito, caso houvesse alguma mudança. Nesse interim, a memória é

explicada através dos neurônios onde estaria guardada. A quantidade de energia circula por certos neurônios e faz modificações que deixam traços e produz trilhas, sendo que, em um novo processo excitatório, esses neurônios são percorridos por ***Q*****,** graças ao trilhamento anterior, buscando uma descarga, eis a base da memória.

> Os traços mnêmicos são para Freud marcas de experiências de prazer/desprazer, constituem representações psíquicas. Não se trata da experiência propriamente dita, mas de algo que dela se registrou: os vestígios do vivido. A experiência em si é perdida, o que fica é um resto, um rastro, algo que a representa (BERNARDINO, 2017, p. 96).

Dessa forma, as experiências iniciais e significativas vivenciadas pelo filhote humano são inscritas como traço ou marca, que permite o sujeito advir em sua condição falante, faltante e desejante. Com isso, a importância e a posição fundante de um Outro que ocupe um lugar de representante do Outro primordial, investido do desejo, de forma particularizada para esse novo sujeito em devir.

Portanto, na Carta 52, Freud (1896) formula o aparelho psíquico, a partir de um esquema iniciado na percepção em direção ao aspecto motor, passando pelo sistema pré-consciente, inconsciente e o consciente, de modo que nessa travessia são realizados registros psíquicos demarcando a constituição psíquica do sujeito. É nesse interim de escritura que as marcas são crivadas, com um estilete, formando o desenho psíquico em uma geografia que delineia um destino para onde o sujeito poderá chegar. Assim, o aparelho psíquico é tecido por cifras compostas da marca do Outro em um momento anterior e posterior à entrada do *infans* no mundo da linguagem. A letra é cunhada permitindo ao sujeito advir em sua condição faltante.

Na Interpretação dos Sonhos, Freud (1900) continua a frisar que o aparelho psíquico não pode ser localizado anatomicamente, sendo formado por instâncias ou sistemas, nos quais a excitação ou os impulsos os atravessam em uma sequência temporal. Nisso, o aparelho comporta uma extremidade sensorial e outra motora, no primeiro recebe as percepções, no segundo a atividade motora.

Em seu texto “Sobre o narcisismo: uma introdução” de 1914, Freud também demarca as primeiras inscrições psíquicas, na construção do eu que precisa ser desenvolvido, e assinala que o primeiro objeto da libido atrelado ao *infans*, nos primeiros anos de vida, quando de sua constituição psíquica e de seu desenvolvimento, é sua mãe ou substituta com todo aporte de cuidados, proteção e alimentação ofertados ao filhote humano, em sua insuficiência orgânica. Essa mãe ou substituta com tais aportes fará as inscrições no bebê, através de sua presença-ausência e de seu desejo.

Pensando no bebê e nas inscrições que lhe são atribuídas, a representação do aparelho psíquico, demonstrado por Freud, ressalta a fundante valência dos aspectos perceptivos e motores na constituição psíquica do *infans* e quão é fundamental atrelá-los a esse esteio, na busca de um olhar diferenciado sobre o enlace da organização corporal e psíquica do sujeito-bebê em constituição, no rastro do Outro que o inscreve nessa rede.

No texto sobre as “Vicissitudes da Pulsão” ao abordar o circuito pulsional na estrutura psíquica, Freud (1915) traz o termo *sujeito* como agente desse circuito, no qual se prefigura uma pressão, uma força que impulsiona um objeto como meio para atingir uma finalidade que é a satisfação. No par de opostos - *olhar e exibir-se* - os tempos do circuito pulsional demarca o aparecimento do sujeito no terceiro momento, sendo que no primeiro o olhar é dirigido ao outro, no segundo é o tempo de se ver, olhar o próprio corpo e no terceiro, deixar-se olhar, desejar pelo outro, de modo que o sujeito se presentifique.

Lacan no Seminário XI, ao retomar a questão do sujeito, pontua a forma surpreendente que Freud o acentua, diferentemente de uma referência comum da filosofia, quando o evoca como novo sujeito (neues subjekt) advindo do terceiro tempo do circuito pulsional. O circuito da pulsão gera um efeito que é parir um sujeito (CABAS, 2010).

Portanto, as marcas que norteiam essa trama constitutiva se enlaçam e acontecem, a partir das expectativas em torno do bebê, da nomeação preterida,

das surpresas (des)prazerosas, de um olhar, de uma voz, de um toque, dirigidos ao *infans* que nasce trazendo consigo, também, diferentes marcas e potenciais para com o Outro constituir-se. Esse Outro, designa um campo formado pela cultura, pelos costumes, pelo esteio Simbólico, entrecruzado com o outro semelhante, a mãe ou substituta. O Outro é o “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentifcar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer.” (LACAN, 1998, p. 193-194).

Assim, na linha de Freud, Lacan demarca o aparecimento do sujeito, a partir das experiências e inscrições no e pelo Outro, sendo este um campo aberto de significantes no qual o sujeito se depara, desde sua constituição psíquica. Antes de nascer um nome lhe é dado, expectativas são construídas em torno do que poderá ser na vivência entre os pares. Trata-se de um campo discursivo, margeado pelo Simbólico entrecruzado ao Imaginário remetido sempre a outro campo, a outro espaço em uma rede de significantes.

O outro (minúsculo) refere-se ao semelhante, representado pela mãe, pelo pai, irmãos e está atrelado ao eu, como prefiguração do que se encontra no exterior, no Imaginário, lugar de alteridade especular. Com isso, o bebê em sua prematuridade orgânica se aliena ao outro para buscar vias de sobrevivência e, a partir disso, uma alienação na imagem desse outro também se concretiza, permitindo um enlace Imaginário que enoda o bebê ao Outro, no campo do Estádio do Espelho.

Outra via de constituição do sujeito no rastro do Outro é elaborada por Lacan (1949) em sua teorização do Estádio do Espelho, este, “não se trata de uma experiência objetiva no campo da consciência, ela é psíquica, ontológica, pela qual se constitui o ser humano numa identificação com o semelhante.” (ROUDINESCO, 1998, p. 126). O Estádio do Espelho é uma experiência que o bebê, por volta dos seis aos dezoito meses, atravessa quando se olha no espelho ou em face de outra pessoa. Contudo, não tem que necessariamente olhar-se, de forma concreta, mas demarcar a sua relação com o outro, em quem se aliena, na sua forma mais radical.

A gênese da teorização do Estádio do Espelho de Lacan em 1936, aponta duas operações relacionadas ao termo complexo e à imago. O *complexo* refere-se a uma operação de conhecimento, na qual está implicada as inscrições subjetivas singulares do sujeito, através do encontro com o Outro no mundo social, cultural e familiar. O termo *imago* atrela-se à inscrição psíquica, na esteira do corpo próprio e da formação do eu. Ou seja, para Lacan, nesse momento introdutório na Psicanálise, a aproximação do complexo e das imagos propiciariam, a partir do aparelho psíquico, a prefiguração da subjetividade. Assim, a constituição do sujeito estaria articulada à natureza simbólica do complexo e à formação do eu, atrelado ao corpo pela imago (BONI JUNIOR, 2010).

> Basta compreender o estádio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem - cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo imago. A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de infans parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1949, p. 97).

Em 1949, nas formulações do texto "O Estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica", Lacan oferece uma nova versão do estádio, tal como a experiência psicanalítica fornece para a formação da função do eu. Não se trata de demarcar fases cronológicas da criança, frente ao espelho, no intervalo de seis aos dezoito meses, mas de destacar que o corpo, o eu e o registro do Imaginário fazem parte da constituição psíquica do sujeito. Essa teoria formula a inscrição da imagem especular, em sua articulação com a ordem simbólica, registrando o enodamento do Imaginário ao Simbólico e ao Real. O Estádio do Espelho remete à função do eu na experiência que a Psicanálise propicia dele. Demarca que o filhote humano, desde a tenra

idade, já reconhece sua imagem no espelho. Esse ato de reconhecimento é regido por mímicas e movimentos experimentados, ludicamente pelo bebê.

> Toda dialética que lhes dei a título de exemplo com o nome de estádio do espelho está fundamentada sobre a relação entre, de um lado, um certo nível das tendências vivenciadas – digamos, por enquanto, num certo momento da vida – como que desconectadas, discordantes, despedaçadas – e sempre fica alguma coisa -, e por outro lado, uma unidade com a qual ele se confunde e se emparelha. Esta unidade é aquilo em que o sujeito se conhece pela primeira vez como unidade, porém, como unidade alienada, virtual (LACAN, 1985, p.69).

Para Lacan, esse acontecimento é produzido, a partir de seis meses como um espetáculo cativante, no qual o bebê, diante do espelho, com sua falta de controle do corpo, da marcha e nem de postura ereta se enoda ao aporte do outro, superando as vicissitudes desse apoio, numa "Azáfama jubilatória", no intuito de fisgar instantaneamente a imagem, que no primeiro momento desse estádio é um reflexo. Ou seja, a criança olha para o espelho e encontra uma imagem como a do outro e reage a essa imagem com gestos e movimentos jubilosos.

No segundo momento, se confunde com a imagem na esteira do transitivismo, na indeterminação de quem é o agente do ato. Entende que o outro apresentado no espelho é uma imagem e não um ser real, sabendo que não há nada no espelho. Esse momento de confusão, no qual a criança aparece desconexa, despedaçada e enodada em seu corpo dividido ao outro para se vê como uma unidade totalizante e ortopédica. No terceiro momento, ela passa pelo reconhecimento da imagem do corpo no outro. Aqui a imagem ocupa um lugar investido simbolicamente. Não é um reflexo, não é uma duplicação, mas a integralidade ao Outro na ordem simbólica.

Assim, o autor quer dizer que o estádio se funda numa dialética na qual, de um lado, há um desconhecimento, configurado nas vivências desconectadas, despedaçadas, e, no outro, uma unidade representada pelo conhecimento e reconhecimento, mediatizado pelo outro, na forma de uma alienação virtual. Essa unidade está permeada, no e pelo outro e, é nesse engendramento de dualidade

que a criança se constitui sujeito de seu desejo.

Esse momento dual vem antes da entrada no Simbólico, não significando que este, esteja ausente na criança, pois, antes dela nascer já é banhada na linguagem por seus pares e simbolizada pelos outros, comenta (GARCIA-ROZA, 1994). Uma pausa no Estádio se presentifica em uma identificação com a imagem do semelhante ligando o [eu] a situações socialmente elaboradas. Ou seja, o sujeito se vê no outro, seu semelhante e enreda na trama de sua constituição (MENEZES, 2014).

Para Winnicott (2000) o bebê ao nascer traz consigo marcas de um vínculo materno advindo da gestação, ou seja, apresenta uma camada subjetiva herdada e que deverá ser desenvolvida e elaborada pela mãe suficientemente boa que cuida e atende suas necessidades em um contexto e ambiente também suficientemente bom. O autor torna primordial e fundante em sua corrente teórica, a relação da díade mãe-bebê, demarcando que os enlaces são realizados, desde antes do seu nascimento e, que havendo desencontros nesse percurso o bebê sofrerá consequências prejudiciais em seu processo psíquico.

Com isso, o bebê tem condições para exercer um papel ativo em seu processo de constituição. Isso destitui a premissa de que ele não se articula e participa desse percurso subjetivo nos primeiros momentos de vida. Parlato (2017) ressalta que após o segundo dia de vida, o bebê já tem competência para provocar o outro e, cada vez mais, as pesquisas com bebês vêm demonstrando as capacidades que têm de se mostrarem ativos no encontro com os pares.

> As pesquisas com os recém-nascidos de algumas horas mostram um toquinho de gente de proto-sujeito com uma apetência absolutamente extraordinária para direcionar-se ao que convém ao outro. Eles vão procurar o outro, por eles mesmos. Eles empurram para que haja Outro (LAZNIK, 2013a, p. 31).

Sendo assim, o bebê, em seus primeiros anos de vida, realiza uma travessia fundante para sua constituição psíquica e no desenvolvimento de suas funções orgânicas, atrelado às experiências com o Outro primordial e seus

representantes no campo social, cultural e educativo, trazendo consigo uma linha demarcatória permeada pelo engendramento da linguagem, a partir do Outro que se imbrica em sua constituição, antes de sua chegada física ao universo parental, que o acolhe ou não, para a partir desse trecho, constituir-se um sujeito do desejo.

Não obstante, em seu fundante trabalho de pesquisa com bebês através do método da observação direta, Spitz (1979) discute o infantil, no período anterior à fala, opondo-se à concepção de que ao nascer, o bebê já tenha uma vida psíquica complexa. Em sua visão há um estado inicial de indiferenciação e desenvolvimento das funções no bebê, de modo que os processos de ordem psíquica emergem, de forma progressiva, do campo fisiológico, pontuando que um subjaz ao outro. Nessa esteira, o autor aborda o desenvolvimento das primeiras relações objetais, rejeitando que ao nascer, o bebê já possua uma relação objetal com a mãe, mas sendo está construída ao longo dos primeiros meses de vida.

> Relações objetais são relações entre um sujeito e um objeto. Em nosso caso particular, o recém-nascido é o sujeito. Como já mencionei, no início o recém-nascido está em estado de não-diferenciação. Até o momento, não pode ser demonstrada a existência de psique ou de funcionamento psíquico em recém-nascidos. De acordo com nossa definição, não há objeto nem relações objetais no universo do recém-nascido. Ambos desenvolver-se-ão progressivamente, passo a passo, no decorrer do primeiro ano, na última parte do qual o próprio objeto libidinal será estabelecido (SPITZ, 1979, p.32).

Dessa forma, o bebê ao nascer está sujeito aos cuidados da mãe ou outro substituto ao buscar incessantemente sua sobrevivência e satisfação, tendo como resultado nesse processo uma diáde marcada pelo encontro mãe-filho(a) estendido para as relações sociais. Um furo se faz quando o referido autor aponta não haver linguagem anterior ao nascimento, tendo como premissa essa díade marcada pelo só-depois do acontecimento nasciturno do *infans*.

Nesse contexto, os pais, inicialmente a mãe, ocupam um lugar primordial em sua constituição como sujeito do desejo por permitirem à criança adentrar o mundo Simbólico. O Outro primordial se inscreve na necessidade de sobrevivência do filhote humano dependente do Outro para instalar-se no mundo.

Para Jerusalinsky (2001, p. 47) “o grande Outro na infância é um grande Outro primordial, que representa o discurso, mas que deseja, por conta deste discurso, de um modo particular a esta criança”.

Ou seja, além de ser um suporte para sua dependência física, orgânica é um esteio em sua constituição psíquica, configurando-se em um lugar de exercício da função materna a partir de quatro operações tais como: suposição de um sujeito, estabelecimento da demanda, ausência e presença e a função paterna regidas pelos instrumentos da voz, olhar, toque e dos cuidados maternos.

A função materna é nomeada por Lacan e remetida à matematização f(x) para demarcar que não se trata de um papel ou personalização biológica da mãe e do pai, mas de lugares na estrutura do sujeito.

> É por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é vetor de uma encarnação da Lei no desejo (LACAN, 2003, p.369).

Lacan ressalta no texto “Nota sobre a criança”, em Outros Escritos (2003) que a família conjugal é necessária, no sentido fundante, para a constituição subjetiva ou psíquica do sujeito, ou seja, a função de resíduo desarticulada de uma necessidade biológica, de satisfação, mas ao desejo, que não seja anônimo, a não ser do par parental.

Dessa maneira, é por essa via que Lacan evoca a função materna e paterna, falando dessa necessidade que não é orgânica, mas atravessada pela ordem subjetiva e psíquica. A família conjugal não tem a função somente de satisfazer as necessidades animais, provendo o sustento do organismo, mas de fazer advir o sujeito do desejo.

> E nesse sentido devemos assinalar que, quando incluímos os cuidados maternos entre as práticas antinaturais, não o fazemos só no sentido proposto por Lacan (ortopedia narcisizante obturadora da incompletude fetalizada das origens), senão que o fazemos no sentido de considerá-las entre todas aquelas práticas

> capazes de mudar a natureza do objeto, de subverter sua harmonia natural – a do instinto, nesse caso – através de uma ação modificadora. Ao tomar um objeto natural (a criatura humana) e transformá-lo em um produto de cultura, um produto sexualizado, subvertido em seu instinto, guiado a partir dessa inclusão sedutora e traumática em um mundo regido pelo prazer-desprazer, pelo amor e pelo ódio, o agente materno abre as vias dessa humanização em virtude da qual, mesmo em suas falhas, nos produtos oligofrenizados da psicose infantil, já se vê uma produção cultural e artificial e não um ser natural constituído (BLEICHMAR,1993, p. 60).

Assim, a função está matematizada através dos cuidados maternos ao corpo do *infans* que se encontra aberto às inscrições simbólicas e do desejo, através dos seus furos como o olhar, a boca, a voz, entregues às fissuras maternas. Quando essa entrega e encontro não acontecem, alguns entraves para essa constituição subjetiva são evidenciados. A díade mãe-filho precisa estar em (a)sintonia e (des)harmonia, pois a operacionalização do desejo dar-se na ambiguidade da presença e ausência, da vida e da morte.

No entanto, esses cuidados não se paralisam no organismo e no corpo, mas são estendidos a uma marca traçada por um interesse ou captura particular dessa função materna em relação ao bebê ou a criança. Ou seja, algo que é próprio e singular na criança é fisgado pela mãe mediante o amalgamento do seu desejo. Alguma coisa a faz interessar-se, chama-lhe atenção e se enreda em seu entrelaçamento com a criança e a partir disso, pode fazer dela um componente de sua fantasia e desejo.

> Não estamos falando de um interesse pecuniário, se ela está interessada em ganhar alguma coisa ou não, ao contrário, é um interesse desinteressado. A mãe se interessa por seus filhos porque eles a atraem. Além disso, é preciso - e isso é crucial, que esse interesse se manifeste de modo particularizado (VIEIRA, 2005, p.04).

Logo, a função materna, como laço de estrutura, permite a constituição do sujeito na rubrica do desejo, por encontrar-se nessa esfera da falta, inerente à mãe em sua dimensão de sujeito falante. Portanto, é uma função atravessada pelas fissuras do desejo que demarca uma mãe, não totalmente boa ou até

suficientemente boa.

É pertinente dizer que a atração, interesse, agalma pelo filhote humano acontece num processo de antecipação do sujeito. A mãe se antecipa em receber em seus braços esse filhote, pois antes de nascer lhe confere um nome, um objeto em uma trama de afetos que permitem, desde essa anterioridade, uma entrada na linguagem através do Outro.

> É a mãe quem antecipa a existência do sujeito quando ele ainda não é sequer um vivente. Graças a essa antecipação, ela fará uma representação do bebê antes mesmo que ele esteja realmente formado e poderá lhe dar, na imaginação, um corpo separado do seu: comprar sapatinhos antecipando proteção para seus pés e conversar com ele sem esperar que responda. Definitivamente, antecipará para ele um lugar enlaçado, preexistente e necessário para o próprio fato de engendra-lo. Essa operação de antecipação impulsionará o recobrimento narcísico de seu corpo, levando-a também a procurar um nome para ele (FLESLER, 2012 p. 42).

Portanto, a função materna abarca o cuidar na ordem de um interesse da mãe ou substituto, acerca de uma particularidade da criança, como aponta Lacan em sua nota. Um cuidado que tem sua gênese antes mesmo da criança entrar no mundo dos viventes e, que por isso, é antecipatório e estruturante para sua constituição psíquica, sendo uma primeira via da operação constitutiva do sujeito-bebê.

O estabelecimento da demanda realizada pelo bebê acontece quando faz um apelo para que um outro cuidador atenda sua necessidade. Quando chora, grita, estabelece uma demanda, demarcando que algo está em falta na constituição de seu corpo como também de seu psiquismo.

Lacan (1964) pontua uma articulação da demanda ao processo de alienação do sujeito no campo do Outro, ao trazer a figura geométrica do losango como metáfora de tal via processual alienante, atravessada pelo sujeito em constituição. O vel losangular, apontado no Seminário 11, em sua formação inferior, destaca um invólucro no qual o bebê em sua condição de insuficiência orgânica com a dependência letal ao outro precisa de um aporte através do enlace

com o Outro para poder emergir como sujeito e fazer um movimento inverso do losango chegando ao processo de separação.

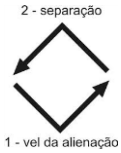


Figura 2 - Alienação e Separação

(Lacan, 1964/1998, p. 198)

A bolsa losangular, da qual o sujeito em constituição precisa escolher, se presentifica quando escolhe a vida, porque ao escolhê-la ao menos a terá decepada, dividida e cindida pelo desejo. “A bolsa ou a vida! Se escolho a bolsa, perco as duas. Se escolho a vida, tenho a vida sem a bolsa, isto é uma vida decepada. Vejo que me fiz suficientemente compreender.” (LACAN, 1964, p. 201). Esse vel alienante, definido por uma escolha é demarcado por uma reunião de elementos, na rubrica do sujeito-bebê em ligação à sua mãe ou substituta em um misto de aglutinação que se desdobra na condição de qualquer que seja a escolha, há um, nem um, nem outro, ou seja, é uma reunião de pertencimento a dois, em um amalgamento de fusão entre a necessidade, demanda e desejo para que no fim, o desejo se sobreponha e o sujeito apareça. Tal escolha é demarcada nas inscrições realizadas no bebê que com seu papel ativo diante do Outro reage durante a travessia da alienação – separação.

A presença e ausência em tom de alternância possibilita ao bebê estruturar-se em seu encontro com o Outro. Este, para contribuir nessa travessia precisa ocupar esse lugar ambivalente de encontros e desencontros, de ida e vinda, de aparecimento e desaparecimento para marcar a divisão do sujeito incompleto e não totalizante.

Nesse interim, a função do pai se presentifica, por meio da encarnação da lei, na sutura do desejo. Isso significa que deve haver entre a díade mãe-filho(a)

uma interdição, um limite encarnado no desejo da mãe em relação ao seu filhote. É nessa esteira que o Complexo de Édipo[11] se apresenta como fonte de uma lei para interditar o incesto demarcado pela cultura, através de uma nomeação.

Segundo Vieira (2005), Lacan faz uma releitura do Édipo em Freud e aponta cinco componentes apresentados no texto “Nota sobre a criança”: nome, vetor, encarnação, lei e desejo. Para que haja a interdição rubricada na lei, ou seja, no limite do desejo materno é preciso um nome. É essa nomeação inscrita na mãe e no filho que faz o interdito ocorrer, por ser, não de ordem natural, mas nominal, desde que alguém ocupe o lugar de interdito direcionando o vetor: existe um limite, a mãe não pode ser toda para o seu filhote humano. Dessa forma, o Nome do Pai faz sutura e com o estilete de marfim marca o corte.

Corte este que se apresenta no processo da operação de separação do filhote ao outro constituinte. Após a alienação, precisa separar-se do Outro para ser sujeito de seu próprio desejo, ou seja, quando percebe que há uma falta, uma lacuna em quem lhe oferece a palavra, o saber, configura-se uma desalienação; ou melhor, o processo de separação (LACAN, 1964).

A criança percebe que esse Outro não poderá oferecer uma completude e a satisfação vivenciada quando de sua primeira necessidade. Esse Outro lhe oferece outros substitutos, mas nunca é igual à satisfação primeva que teve. Com essa frustração, separa-se, para assim constituir-se sujeito.

[11] O Complexo de Édipo é uma experiência psíquica e inconsciente, vivenciada pela criança por volta dos três aos cinco anos de idade e demarca a existência de uma relação libidinal para com a mãe e um movimento hostil para com o pai. Dessa forma, o complexo edipiano é central na teoria freudiana, pois é uma fase estruturante para todo sujeito, em seu rumo constitucional embrenhado pela sexualidade. Baseado na tragédia de Édipo Rei, em que o filho mata o pai e se casa com a mãe sem saber, ponto que marca o inconsciente, o não-sabido, ou seja, Édipo não sabia que a mulher pela qual se apaixonara era sua mãe. Freud, fazendo uma analogia com a lenda grega e as fantasias que a criança tem em relação aos seus pais, formula a teoria edipiana. Assim, Freud vai afirmar que o desejo edipiano é universal, ou seja, todos se veem diante da possibilidade de superação do Complexo de Édipo (MENEZES, 2011).

Dolto (2005) concebe a criança como um sujeito do desejo e questiona o seu lugar na sociedade, ao dizer que mesmo com os avanços no campo científico em torno de seu discurso, a criança ainda se encontra em uma posição de objeto, sendo-lhe negada sua condição desejante pela Ciência que a considera um animal a ser observado e não uma pessoa com sensibilidade. Parece impossível que a criança tenha algo a dizer em relação a si mesma (idem, p. 95).

Assim, a criança é colocada nos moldes do discurso científico como objeto a ser observado e verificado; fala-se muito dela, porém, não se fala com ela, pois não se escuta os seus ditos e não-ditos, sua palavra que faz eco e lhe dá a marca de sujeito como ser de linguagem. Ademais, a autora aponta uma rejeição inconsciente da sociedade em relação à criança, pois, esta remonta ao infantil existente em cada um, e, por isso é tratada como um objeto manipulável, que ainda não se desenvolveu para a vida futura.

Vorcaro (2004) aborda a constituição subjetiva sob a ótica da topologia do nó borromeano, uma vez que essa dimensão topológica permite ao ser biológico, cunhado pelo Real irredutível, operar por uma alteridade simbólica em sua consistência ideal numa estrutura enlaçada por um nó formado de três dimensões heterogêneas que constitui o sujeito do desejo: RSI.

> O nó borromeano estabelece a estrutura daquilo que Freud definiu como realidade psíquica, realidade determinada pela constrição que suspende uma condição desejante, singular e indestrutível, demarcada por uma constelação de traços que estruturam a relação ao inconsciente. Diferentemente do que as coordenadas cartesianas propõem, a topologia do nó borromeu mostra outra maneira de operar com o espaço habitado pelo sujeito, implicando uma geometria tridimensional, cujos pontos se determinam pela cunhagem de três círculos vazados, enganchados e inseparáveis, destacando a combinatória das relações que presidem a realidade psíquica (VORCARO, 2004, p.67).

Os três círculos denominam-se o *Real* com a rubrica do indizível; o *Simbólico* com a instância da linguagem determinante do sujeito falante e, por isso faltante e desejante; o *Imaginário* com o traçado da imagem, do especular, na

esteira do Eu. O enlace do trio circulante formaliza o nó borromeu, cuja especificidade está no fato de que, ao cortar qualquer um dos círculos, o nó se desfaz. Ou seja, seu amalgamento é de uma consistência que abarca os três formando o UM. Em seu centro está o objeto pequeno *a* como presentificação do desejo na marca da falta constitutiva do sujeito.

Considera-se, portanto, que a constituição do sujeito na Psicanálise acontece a partir dos circuitos da pulsão em Freud; do estádio do espelho; dos processos de alienação e separação e da instância do nó borromeano em Lacan, demarcando uma posição diferenciada do que a Ciência postula em sua concepção de sujeito totalizante e consciente, não cindido pela marca do desejo inconsciente.

Dessa forma, o devir psíquico emerge do entrecruzamento dos componentes pulsionais, com a experiência no espelho no processo de alienação e separação, uma vez que, demarca um movimento contrário ao tornar-se, ao vir a ser, mas como seu prefixo aponta: uma rota contrária ao vir, devir.

Não obstante, o processo de constituição do sujeito pode ser acometido por falhas que não permitem a estruturação dessa divisão constitutiva, dentre elas o desencontro com o outro. Portanto, torna-se imprescindível um olhar e acompanhamento desse atravessamento, no tocante as (im)possibilidades do *infans* não ir ao encontro do outro, sendo isso uma vicissitude em seu devir psíquico.

3.2- Impasse Constitutivo: d'ousar o sujeito

> *Cada um de nós se transforma de hora em hora.*
> *A criança necessita de palavras alegres ao redor de todas as suas atividades deliberadas e necessita de "reaninhamento" consolador todas as vezes que está em estado de sofrimento.*
>
> *Dolto*

O bebê é imerso no banho da linguagem pelos pares e pode fazer uma travessia enodada por impasses constitutivos quando de sua ascensão como sujeito do desejo. Os avatares desse passe, uma vez que, esse banho é tomado pelo prazer e desprazer, pela ambiguidade e tensão de aparecer nesse mundo, depois de uma experiência aquecida e flutuante no seio materno, configuram-se no encontro com o Outro que o inscreve, com um risco ao stylette de marfim, marcando o devir psíquico do sujeito na rubrica do impasse em sua constituição.

Vale frisar que o encontro com o Outro é marcado por tal ambiguidade e que o bebê possui seus mecanismos de defesa primários, através da sobrevivência para instalar-se no mundo. Ou seja, ele passa por reações para garantir a vida que não podem ser confundidas com dificuldades ou até mesmo impasses constitutivos. Precisa ir se encontrando com o novo ritmo e balanceio do viver para construir sua marcha com esse Outro, dando passos e passes em sua constituição, ousando tornar-se sujeito do desejo.

Voltolini (2018a) demarca que pensar o impasse na constituição do sujeito é defrontar-se com a cifração do real e não a decifração da realidade, no sentido de apontar elucidações de algo que não fez o devido passe. Importante ressaltar que a ciência tem um sujeito, mas tenta retirá-lo de cena, pois este vai na contramão da regularidade estável de suas premissas, porque é singular, dividido e faltante. Para o autor há uma decisão da ciência: onde há sujeito, há impasse, incompletude. E esse sujeito que claudica, perturba e deixa incertezas não advém da natureza, sendo inacabado, mas indeterminado no rastro de uma constituição, pois, o que vale é a inscrição como suplemento no homem e não uma

complementação do texto genético.

Nessa perspectiva, um discurso velado da ciência se coloca em posição de verdade, de modo a estigmatizar o sujeito através da medicalização e patologização. Esse sujeito não pode sair da órbita, da circularidade operante no campo da padronização, se ele desvia é porque não está apto na regularidade precisando de um enxerto e de ser dousado como em um enquadre para chegar ao seu pleno desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social.

A instituição escolar em sua oferta introdutória de Educação Infantil, especificamente, na creche, já traduz bem esse papel da ciência quando se propõe a atingir essa plenitude de seus atores, especificamente, alunos e alunas. Não obstante, é pertinente um olhar aguçado sobre o sujeito-bebê em constituição, em seu modo singular de dizer, de falar que algo não vai bem nessa travessia de passe, de passagem constitutiva.

Os trabalhos de John Bowlby (2001) e Spitz (1979) revelaram para a ciência que o bebê experiencia a dor psíquica, o sofrimento psíquico, desde o início de vida em seu (des)encontro com o outro, o que antes não era demarcado pela invisibilidade da criança, inclusive do bebê, no campo social, cultural, econômico e familiar. Ou seja, quando de sua entrada no mundo, o bebê demanda um olhar desse Outro, em se tratando de sua constituição, que pode ser atravessada por impasses e reveses para ele e, posteriormente, para os seus pares.

Jerusalinsky (2012) aponta indicadores de alerta, ordenados em três formações inconscientes constituintes do fantasma, no qual a relação do bebê com o mundo que o cerca se organiza e fundamenta, a saber: a primeira formação é do campo da *sexuação,* não sendo o mesmo que a sexualidade, mas a marca da diferença, sem o aporte da anatomia. “É o que diz Freud: pode-se domesticar, encurralar, reprimir, sublimar a sexualidade, mas sempre há um resto ao qual temos de responder e com este algo temos que fazer.” (IDEM, 2012, p.41). Com isso, a sexuação está na ordem do Real, do resto, do que falta, no bojo do objeto *a*.

A segunda, se apresenta na *identificação* atrelada ao Imaginário através da relação especular, a partir do desejo do outro com o narcisismo primário, no qual o bebê é fisgado por esse outro no espelho para depois, no narcisismo secundário, haver o reconhecimento operado na ordem do significante e, por último, a *filiação* com a primazia do Simbólico, no qual a cadeia significante se instaura. Quando esse tripé fracassa, os sintomas na infância emergem. Para o autor, essa tríade produz marcas que se desdobrarão em dois grandes destinos para o sujeito: produção de uma inscrição que decifrará as suas sensações e a organização do circuito pulsional com o processo de alienação-separação fundador da subjetivação.

Considerando ainda, o pensamento do referido autor, eis algumas marcas e inscrições que servem como leitura ética e prudente tendo como consequência uma interpretação do que é observado nesse percurso de leitura: os traços que ordenam a vida do bebê não se inserem em uma série prazer/desprazer nem em uma rede de significações tornando simbólico o traço; as marcas não se articulam a um tempo lógico, atrelado à espontaneidade e ao ritmo do bebê; o traço não atravessa o estádio do espelho nem configura o romance familiar.

> Pode-se perceber que em cada item o que se coloca é, em primeiro lugar, a necessidade de uma leitura dos traços que se oferecem à observação, sendo a conclusão sempre a consequência de uma dedução ou de uma interpretação. Isso implica que cada signo não tem significado *per se*. Isso é o que faz diferença com uma semiologia (JERUSALINSKY, 2012, p. 121-122).

Dessa forma, o autor pontua que a leitura dos indicadores não pode ser considerada por si mesma, exigindo uma interpretação do que foi lido e observado levando em consideração outros fatores que compõem a vida e história do sujeito em seu encontro com o Outro, de modo que esse traço não se torne um impasse com uma dimensão patologizante do sujeito.

Outro componente de leitura dos impasses constitutivos pode ser identificado na Metodologia IRDI, descrita no capítulo metodológico (Stylus IV)

desta pesquisa, como aporte para demarcar o laço da educadora com o bebê na ambiência da creche e como marco fundante na prevenção e promoção de saúde mental no campo da Educação.

Os indicadores da faixa de oito a doze meses e dos doze aos dezoito meses quando ausentes podem assinalar impasses na constituição psíquica do bebê, na rubrica da falha na função da paterna, nas lacunas da fase do espelho, no processo de alienação e separação, descritos anteriormente.

Com isso, o impasse constitutivo pode ser configurado como um movimento de ambiguidade na constituição psíquica de um bebê a tornar-se sujeito. É um passe que se articula a uma travessia difícil e dolorosa, a depender dos passes e passos dados no encontro do sujeito em constituição com o Outro.

Pensar o impasse constitutivo nos bebês ainda faz parte de um atravessamento conceitual problemático e incerto, uma vez que as estruturas na infância ainda não estão decididas (BERNARDINO, 2016). No entanto, os pequenos *infans*, desde cedo, podem apresentar impasses, em forma de sofrimento psíquico ou sintomas reveladores, de que algo não vai bem nesse tempo de constituição.

Vale ressaltar que tais impasses não precisam adentrar a via da patologização. O sujeito em constituição, através das operações experienciadas nos (des)encontros com o Outro perpassa o campo do prazer e desprazer, da dor e alívio, da tristeza e alegria demarcando a ambiguidade e divisão do sujeito, devido sua inserção no campo da linguagem. O problema é quando o tempo cronológico, essencial nesse momento, é ultrapassado na dimensão do dizer do sujeito e começa a cristalizar os sintomas, gerando sofrimento psíquico no sujeito-bebê em constituição.

O que se pretende ao abarcar o impasse constitutivo em bebês na ambiência da escola é demarcar o lugar da subjetividade, permeada entre os atores desse entorno, bem como seus desdobramentos na esfera psíquica, algo não visto e vivenciado ao longo do percurso de atuação dos profissionais da Educação Infantil. E, ao mesmo tempo dessa demarcação, possibilitar aos sujeitos

envolvidos, entre eles, os professores, através de sua formação, um olhar e escuta diferenciado em relação ao campo psíquico no meio social.

Por outro lado, um bebê em impasse constitutivo é atravessado por um sofrimento ou reveses que pode ser escutado na ambiência da creche por aqueles que dele se ocupam, podendo exercer uma função maternante que não é a da mãe, mas de um agente primordial e permitir a esse protosujeito fazer suas inscrições no mundo da linguagem, a partir do Outro.

No entanto, emerge a pergunta norteadora desta pesquisa: de que maneira o(a) professor(a) pode ocupar o lugar de agente primordial? Essa travessia não se passa somente pela ambiência da formação, mas na possibilidade da torção dos discursos cristalizados na escola, de modo que o professor possa fazer-se girar, afetar, desejar em sua práxis, a partir de seu estilo, sua marca e furo.

É nessa posição estilosa de agente primordial que o professor pode apresentar-se para o outro, a partir de seu desejo, e não como um mestre que tudo quer e sabe, centrado no absoluto e na completude do conhecer.

> Sabe-se, porém, a partir do referencial psicanalítico freudiano e lacaniano, que operações psíquicas sustentam o início da subjetividade a partir de um lugar Outro que não o organismo, o que imprime grande responsabilidade às creches, uma vez que essas operações podem fazer-se sem que sejam necessariamente pilotadas pelas mesmas pessoas que exercem as funções materna e paterna. Ou seja, podem ser pilotadas pelo professor na creche. Desde Lacan, já sabemos que mãe e pai da realidade podem não corresponder a essas funções. A teoria psicanalítica bem como alguns autores psicanalistas contemporâneos, tais como Crespin (2004, 2006), Kupfer (2012), Mariotto (2007, 2009) e Vorcaro, (2010), também nos dão as bases para afirmar que os educadores de berçário podem participar do campo do Outro para o bebê e que, portanto, trabalham para a manutenção de alguns eixos da função materna (BRANDÃO e KUPFER, 2014, p.276).

Apostar no sujeito do desejo sem aprisioná-lo em seu modo e estilo de estar no mundo, nem o moldando ao olhar do Outro sob o efeito de um engessamento e de uma padronização é lançar mão da singularidade que cada um comporta e, assim permitir ousá-lo em sua constituição no encontro com o Outro.

No Stylus IV, a seguir, é apresentado o desenho metodológico do campo empírico, no tempo (crono)lógico da pesquisa, para adentrar as questões que perseguiram esta investigação. Um tempo de semeadura e colheita regido pela fala, escuta e pelo olhar da pesquisadora que se utilizou de dispositivos operantes para fazer essa travessia doutoral, imbuída da empiria articulada ao esteio teórico o que permitiu os desdobramentos e as (in)conclusões da pesquisa.

STYLUS IV – A pesquisa de campo: o olhar, a fala e a escuta na creche

Método, método, que queres de mim? Bem sabes
que comi do fruto do inconsciente
Laforgue

Ao iniciar o percurso metodológico desta investigação é fundante e pertinente circundá-la no âmbito dos processos teóricos-metodológicos na contemporaneidade. Esta, com seu marco no movimento, na fluidez e nas possibilidades de criação demanda ao espaço educativo embrenhar-se de um novo que priorize a singularidade dos sujeitos nele inserido, visto que o poder de objetalizar o sujeito é marcante nos tempos sombrios da atualidade. O lugar da hiância e da falta é elidido por um discurso dominante que busca constantemente uma posição silenciosa, anestesiada com os objetos fantasiosos e mirabolantes de satisfação e gozo provocados pela sociedade do espetáculo (BAUMAN, 2001).

A Psicanálise aposta na singularidade do sujeito, inserido no espaço educativo, com seu estilo de ensinar e aprender, indo além das estereotipias dadas a ele em sua relação com o Outro. Convoca-o a advir em sua dimensão falante, faltante e desejante para fazer laço social e posicionar-se, de modo crítico e ético, mediante sua verdade inconsciente, em uma via contrária ao que o discurso dominante ou capitalista impõe como verdade para o sujeito, fazendo-o objeto para atender suas demandas mercadológicas e elitistas.

O significante *contemporaneidade* tem em sua raiz etimológica a palavra tempo e remete ao movimento no qual a sociedade, com suas estruturas no campo político, social, cultural e econômico vem se atrelando, no sentido de construir um novo modo de estar mundo como um devir, com a possibilidade de criação e superação dos entraves decorrentes da cena moderna (SANTOS,2011).

A poesia russa de Mandelstam (2001), nomeada de “A era” demarca o tempo, em uma de suas passagens, como rebento de uma nova primavera, uma haste de planta, uma vergôntea com sua espinha partida, flexível que volve para trás, no meado do rastro, as pegadas de seus próprios passos em um misto de criação, de riso absurdo, de dureza e docilidade, de uma era bela e lastimável. Eis o tempo em seu teor ambíguo de suspensão, leveza, que destitui a linearidade do antes, do agora e do depois como marcas pungentes do sujeito estar no mundo.

Nesse interim, Agamben (2009) aprofunda a noção de tempo em sua natureza acronológica, destituindo um lugar potente e dominante de se pensar e articular a contemporaneidade em seu tempo, buscando uma mudança na experiência temporal. É fundante para o autor uma revolução no campo dessa destituição do peso da cronologia por uma temporalidade de kairós ou messiânica, na qual o mundo mantém as coisas, tais como elas são, no entanto, fora do lugar, como que em suspensão, exterior a um ordenamento baseado no cronos.

> A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (IDEM, p.59).

Com isso, ser contemporâneo é fazer parte do próprio tempo de modo a retirar-se dele, num dentro e fora como uma fita de moebius[12] em sua marca singular presentificada no sujeito do desejo em sua dimensão de falta, de ambiguidade e que, por isso vem encontrar-se com seu tempo, de maneira anacrônica, desconexa para contemplar suas pegadas.

Agamben (2009) aponta outra definição de tempo articulada à obscuridade. “Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (p.62). Ou seja, sendo o escuro

[12] “Superfície com uma única face e uma única borda, é transformada por um corte feito em seu meio”. (KAUFMANN, 1996, p. 534).

uma produção da retina, ele se articula a uma atividade neutralizadora da luz, o que retira a ideia de passividade mediante o escuro do presente, não permitindo ao sujeito parar no tempo, mas movimentar-se numa imbricação das trevas com as luzes de seu tempo como algo que lhe pertence e está remetido à sua singularidade, mas que também está infinitamente inalcançável como os corpos luminosos resplandecentes na escuridão do céu.

Dessa forma, a contemporaneidade está no rastro de uma presença-ausência por sua proximidade e distância do sujeito contemporâneo a seu tempo, permitindo-o apreendê-lo como um “muito cedo” que é também, um “muito tarde”, de um “já” que é também um “ainda não”. (IDEM, p.66). Sendo esse presente pontuado como o arcaico, ou seja, perto da origem, situada não apenas no passado, mas no cerne da contemporaneidade marcada no próximo e distante que vai sempre retornar e operar sobre a égide pulsante do presente.

> Assim, o mundo antigo no seu fim se volta, para se reencontrar, aos primórdios; a vanguarda, que se extraviou no tempo, segue o primitivo e o arcaico. É nesse sentido que se pode dizer que a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas tudo aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver e, restando não vivido, é incessantemente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la (AGAMBEN, 2009, p.70).

Neste interim, o presente se entrecruza com o passado sendo o primeiro a fazer parte da experiência do não vivido que retorna ao arcaico e permite ao sujeito contemporâneo atentar-se a esse não vivido para que volte a um presente no qual jamais esteve, conforme aponta Agamben (2009).

Por outro lado, o tempo pode ser remetido aos três relógios compreendidos na História: o sol, o relógio analógico e o digital. Para os antigos, o sol, como referência natural, determinava o dia e a noite, em seguida, mediante o percurso histórico, o tempo é visto por uma analogia e representação e, por fim

pelo relógio digital com o avanço da tecnologia (VOLTOLINI, 2015).

Nesse arremate do tempo, a partir do instrumento de sua contagem pelo relógio digital se presentifica o visual, o imagético com relevância no entorno social, de modo que essa imagem se congela e se desfaz em menos de um segundo pela liquidez do encontro entre os pares por tratar-se de um tempo baseado no cronos. Um instante permeado pelo momento que se passou e pela ansiosa expectativa do que virá ao ser atravessado por um misto de angústia pelo sujeito, ao fazer uma experiência do tempo em seu arcabouço cronológico.

O ato contemporâneo é vivido aqui e agora com a sombra arquitetada e instituída pela modernidade. Um momento possível de elaboração das primícias da ética e solidariedade entre os pares. O homem e a mulher contemporâneos são convocados a uma prática emancipadora de modo a sustentarem-se diante de tantas vicissitudes apresentadas nesse momento como o caos, o vazio, a apatia, a anomia, a violência, as lacunas e o que não pode ser dito como o Real, mas os enredam diante do desejo que perpassa o tempo.

Dessa forma, é possível pensar o professor enlaçado ao seu estilo e ao seu tempo na ambiência da escola como numa fita de moebius, que perpassa o dentro e o fora em um continum que não demarca uma paralisia de seu ato, mas um movimento pulsional abarcando sua dimensão desejante e faltante.

Não obstante, na contemporaneidade com seu rastro ambíguo, incerto e capitalista, encontra-se o professor à deriva de um turbilhão de mudanças desembocadas no cotidiano da escola. O entorno escolar e seus atores se encontram, em certa medida, (des)preparados diante dos entraves, dos desafios em sua vivência quando convocados de forma incisiva a acompanhar tais transformações.

Ousamos com a base teórica da Psicanálise e Educação levantar algumas questões alinhadas a este cenário e que servirão para nortear e guiar a escrita desta investigação. De que maneira um ensino e aprender que considere o sujeito do desejo marcado pela falta constitutiva pode se presentificar no espaço escolar?

O que pode fazer um professor para contribuir com o advir do sujeito na ambiência da creche?

Essas interrogações colocam o professor numa posição fundante de seu ato educativo. Ele pode ser um agente primordial para educar e olhar seu aluno e sua aluna como sujeito do desejo. Tais questões também aguçam, de forma crítica, a pensar o ato educativo e suas facetas como um fenômeno a ser, cada vez mais, (des)velado em uma sociedade contemporânea marcada pelos imperativos do gozo no consumo, na perfeição, na totalidade e completude (BAUMAN, 2001). A busca desenfreada pela felicidade e o tamponamento da falta para que não haja ou se evite o sofrimento, a dor e as ambiguidades inerentes ao cotidiano, faz o sujeito da contemporaneidade enfrentar as vicissitudes de forma resistente e angustiante.

No quadro dessas vicissitudes se presentifica, as questões referentes à inserção de bebês e crianças no espaço da creche. É uma inclusão regida por um direito constituído, na qual o ambiente escolar deve receber esses *infans*, no sentido de inserí-los no mundo social e do conhecimento, propiciando a oportunidade de fazer laços com o Outro. Por outro lado, é uma entrada demarcada pela travessia do espaço privado, íntimo e familiar para o espaço público das instituições, de modo que essa passagem se configura em um tempo precoce para estruturação psíquica do bebê, que carece de uma inscrição do Outro primordial desde a tenra idade. Nessa esteira, Bernardino (2016, p. 99) pontua:

> No que tange aos bebês nos dois primeiros anos de vida – no que concerne aos seus recursos psíquicos -, há uma impossibilidade estrutural de ocupar o espaço público, tanto quanto de ocupar o lugar de *escolar*. Não obstante, é a essa convocatória que um bebê é instado a responder quando começa a frequentar a creche. Como lidar com esse impossível?

A autora sinaliza um impossível, uma vicissitude, pois ocupar um lugar público permeado por outros que não estejam enredados nos significantes inscritos e cifrados pelo Outro primordial pode tornar-se uma ocupação difícil e

conflituosa para o bebê, o que viabiliza um (im)passe constitutivo. Para lidar com esse impossível, podemos pensar em um trabalho de elaboração e intervenção na creche, atravessado pela Psicanálise, para que os profissionais possam escutar, de modo diferenciado, o sujeito-bebê em constituição. Mas, o que significa o impasse na constituição psíquica de um bebê?

Conforme dito no *Stylus* anterior desta escrita, o impasse constitutivo se configura em um movimento ambíguo na travessia de um bebê para tornar-se sujeito do desejo (VOLTOLINI, 2018). São passos e passes que podem se apresentar de forma dolorosa e difícil no encontro com o Outro. O bebê não nasce de forma acabada e pronta para enlaçar-se com o mundo, precisa do Outro para fazer uma inscrição simbólica e suprir suas necessidades de sobrevivência. É nesse percurso que sua constituição psíquica é construída e arquitetada passando por vicissitudes e avanços significativos para feitura de seus passes e passos.

Com isso, é pertinente ressaltar que essa construção permeada por algumas vicissitudes não significa que o bebê terá um destino trágico e patológico, mas por que está dando passes e passos em uma travessia, às vezes, rugosa e pedregosa, pode ser afetado por dissabores ou sofrimento de ordem psíquica nesse caminhar. Parlato (2019, p. 11-12) ao escrever na rubrica da clínica psicanalítica sobre “o bebê que nos fala” pontua:

> O bebê também constrói um analista para escutá-lo, sua tarefa é árdua, pois por vezes, ele chega até à clínica sem muita disposição e disponibilidade para o encontro. Seus pais e, por vezes, outros profissionais consultados, apontam para a falência e ou impotência das tentativas de estabelecimento e interação, há sempre muitas queixas, de todos, inclusive dele, bebê, que a seu modo, por vezes, recluso e arredio nos conta das suas dificuldades e sofrimentos.

Para a autora o bebê tem um dizer a ofertar no encontro com o outro e o sofrimento psíquico pode alcançá-lo, por isso é preciso escutá-lo, a partir de uma posição de nada saber sobre ele, mas de aprender com ele, em sua fala singular e estrangeira. Importa frisar que o campo social como a escola pode desconhecer o impasse e sofrimento psíquico vivenciado pelo bebê. Nesse contexto, alguns

indicadores apontam quando o bebê está enredado nessa experiência: a recusa para brincar com o semelhante ou com o professor; falha na demanda ao Outro, ao apresentar-se apático e solitário; a não interação com os pares, entre outros.

Atrelado a esses impasses, o professor ainda precisa superar os entraves na profissão tais como: o processo de proletarização com os baixos salários, as condições de trabalho, a formação, a rapidez das ações em um movimento típico da cena contemporânea arraigada ao sistema capitalista que imprime sua lógica no consumo, carecendo que se trabalhe para consumir mais, produzindo, assim, mais objetos nos quais o sujeito é enlaçado e colocado na posição também objetal (NÓVOA, 1992).

Portanto, o professor neste estudo é considerado sujeito de uma fala, de uma escuta e constituído no e pelo Outro a partir do desejo e, por isso enredado na linguagem sendo falante, faltante e desejante. Portanto, ao fazer uma escuta dos discursos da escola que propaga um professor despreparado em seu fazer para lidar com bebês (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018), torna-se fundante localizá-lo na sua condição de sujeito do desejo, aposta que a Psicanálise faz ao pedir licença para adentrar a ambiência escolar.

Nesse contexto, o professor também em sua prática cotidiana demonstra uma angústia presentificada em sua fala ao lidar com bebês que não se enquadram no modelo de pleno desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo e saudável, defendido pelo campo médico e pelas políticas públicas. Assim, busca um (ré)fugio para não deparar-se com o desconhecido, diferente e incompleto, não se atentando que ao resistir ao estranho ele está negando sua falta constitutiva, clivada pelo desejo inconsciente. O processo do educar e conhecer é transversalizado pelo inconsciente e desejo, aposta que a Psicanálise faz na contramão dos imperativos de completude tão caros na vida contemporânea.

Dessa forma, a Educação deve ser pautada nas marcas simbólicas que constitui o sujeito. Educar para Lajonquiére (1992) é transmitir marcas simbólicas e essa transmissão é realizada desde a tenra idade pelo Outro constituído pela

cultura, família e escola.

Embora a escola, especificamente, no espaço da Educação Infantil de 0 aos 3 anos, ainda não se paute nessa perspectiva, pois, em certa medida, (des)conhece o sujeito abordado pela Psicanálise, esse lócus pode ser um espaço subjetivante (VASQUES, 2008), no sentido de marcar um lugar fundante para a subjetividade e a constituição psíquica da criança, pois como diz Kupfer (2007), na contemporaneidade, a criança é escolar.

Com isso, a escola não se configura somente em um celeiro de ensino de conteúdos curriculares, mas de transmissão de marcas subjetivantes, a partir de seus atores que no encontro com o Outro permite ao sujeito advir. Para Kupfer (2007), a escola de Educação Infantil pode fazer esse percurso ao receber bebês e crianças pequenas necessitadas de cuidados e de uma educação que considere a sua constituição psíquica, ao realizar um trabalho interdisciplinar com profissionais escutantes dos impasses constitutivos da primeira infância.

Nesse interim, encontra-se o professor considerado para a autora, mediante suas pesquisas nessa área, um agente primordial para o sujeito em constituição no processo educativo, ao permitir o laço social, de maneira que possa advir em sua condição de desejo.

O trabalho de Kupfer (2007) ao tratar da relação entre a Psicanálise e a Educação, aborda as dificuldades de aprender por crianças psicóticas e autistas, pelo viés da noção de estilo em Psicanálise. Quando a criança observa o professor exercendo seu fazer com o estilo próprio de apropriar-se do objeto de conhecimento, ela também poderá construir um estilo cognitivo próprio, comenta a autora. Dessa forma, o professor ocupa um lugar primordial no espaço educativo para elevar a criança à sua condição de sujeito do desejo.

Especificamente, no caso do bebê, o professor pode ser fundante, a partir da (im)possibilidade de ocupar o lugar de agente primordial nos primeiros meses de sua vida. Mas o que significa agente Primordial? De que maneira o professor pode ocupar o lugar de agente primordial?

Eis o nó de uma questão que atravessa uma dimensão ética do bem-fazer e do desejo de fazer pesquisa, pois não se trata de propor mais uma responsabilidade ao professor ou culpabilizá-lo pelas vicissitudes em sua práxis, mas de evocar o que o ato educativo instaura ao trabalhar com sujeitos constituídos pela esfera orgânica, histórica, social, afetiva e também psíquica. Os sujeitos que chegam à escola, cotidianamente, na busca do conhecimento e do laço social, trazem consigo marcas simbólicas e não um corpo-objeto que precisa ser alimentado e preenchido pela instituição.

O encontro com o outro no campo social como, por exemplo, na escola é demarcado por um lugar no qual o professor assume o comando, a dominância em relação ao outro, o bebê. Ou seja,

> esse vínculo é estruturado sempre por um par composto de um agente e de um outro que não estão em uma relação de simetria. O agente é dominante e o outro é dominado. Para haver laço social não existe um sem o outro, como por exemplo, no vínculo entre patrão e empregado e na relação entre professor e aluno (QUINET, 2012, p. 47).

Dessa forma, o agente primordial significa uma posição ocupada pelo professor em sua práxis[13]. Lacan (1969), seguindo Freud, em sua temática das três profissões impossíveis (governar, educar e psicanalisar) acrescenta o fazer desejar e apresenta o discurso "sem palavras" como ato e via do sujeito fazer o laço social. O discurso é caracterizado pelo lugar ocupado pelo agente como dominante e semblante, ou seja, como aquele que representa o agente, posição realizada pela professora ao fazer-se de semblante da mãe do bebê quando continua o laço na creche em sua ausência. A professora não é o Outro primordial, materno, mas pode ser seu representante, ao exercer uma função maternante que também deixa inscrições no bebê.

[13] Práxis, à maneira aristotélica, é uma ação, cujo fim será ela mesma, que aperfeiçoa o agente e que não tende para realização de uma obra fora dele. O fim último não é senão seu próprio uso e seu próprio exercício. O ato do mestre [...] entende-se como uma práxis, através da qual o sujeito não só exerce e desenvolve suas capacidades, como também continua a se autocriar e a "ex-sistir" (PEREIRA, 2008, p. 121).

Lacan (1969) teoriza sobre os quatro discursos utilizando-se da lógica algébrica e configura-os em matemas compostos por quatro elementos – a (objeto a), $ (sujeito barrado), S1(significante-mestre) e S2 (saber) – dispostos em lugares diferentes, em forma de quadrípodes giratórios, que mantém um movimento cíclico de progressão e regressão e são separados por uma barra indicando o recalcamento, a resistência à significação, descritos a seguir: o agente ou semblante, o outro, a verdade e a produção, ambos estruturam o laço social.

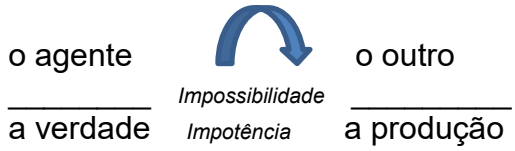


Figura 3: Os lugares nos discursos lacanianos
Construção da pesquisadora

Assim, o *agente* é o lugar do poder autorizado a agir, a partir da "verdade" – semi-dita, não-toda, ou seja, dita a não ser pela metade (LACAN, 1969) - de modo a existir uma impossibilidade na articulação entre o agente e o *outro*, lugar de trabalho no qual se extrai uma *produção*, sendo que nos dois lugares abaixo da barra perpassa a impotência. A rotação dos elementos (a, $, S1 e S2), em forma de um quarto de giro, permite que cada matema seja transformado em discursos nomeados: discurso do mestre, do universitário, do capitalista, o discurso da histérica[14] e do analista[15]. Faremos uma breve descrição dos três primeiros discursos na Educação para melhor demarcamos a posição de agente primordial do professor em seu encontro estiloso com o bebê em impasse constitutivo na creche. Abaixo, os discursos em forma de matemas:

[14] "No discurso da histérica o desejante que também podemos chamar de "o provocante", se autoriza de seu gozo impedindo o outro, elevado à categoria de mestre, aproduzir um saber sobre sua verdade sexual". (QUINET, 2012, p. 56)

[15] "O Discurso do Analista se autoriza do saber inconsciente para obter do sujeito-analisante sua pura diferença, sua particularidade: o significante-mestre de sua identificação primordial". (QUINET, 2012, p. 55-56).

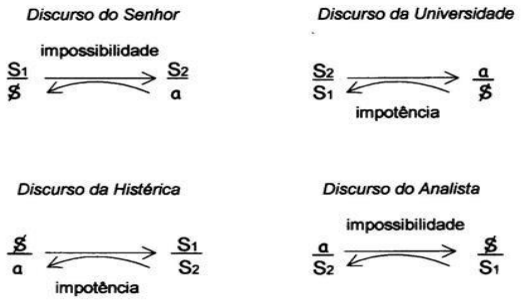


Figura 4: Os quatro discursos de Lacan
Fonte: Seminário Livro 17 (1969-1970).

O discurso do Mestre ou Senhor tem como agente o S1, significante que comanda e tem o poder na relação com o outro. No campo da Educação pode ser representado no encontro do professor, o agente, com o bebê, o outro dominado, o escravo. O S2 remete a uma cadeia de significantes configurando um saber encarnado no outro que produz um objeto de satisfação para o mestre castrado, pois pede ao outro um saber que não tem, reconhecendo a impossibilidade de tudo saber. Segundo Mariotto (2017, p.41), “é o discurso por excelência da constituição do sujeito [...] do inconsciente, já que o sujeito de que se trata é um ser cindido por obra e efeito dos significantes S1 e S2”.

Importa frisar que o saber nesse discurso não é catedrático, mas um saber sobre as impossibilidades de tudo saber, tanto do lado do agente/professor como do outro/bebê. A professora não sabe tudo sobre o bebê, ainda que tenha uma formação sobre seu desenvolvimento e constituição psíquica, mas há uma travessia estilosa do aprender um com o outro, mediante o brincar, o educar, o olhar e o cuidar na creche.

Outro discurso que podemos articular ao campo da Educação é o Discurso Universitário no qual o saber é absoluto e colocado no lugar do agente que se dirige ao outro como objeto que produz, sob exigência do saber totalizante, representado pela ciência, o sujeito elidido de sua condição cindida.

> Quando o discurso da educação começa a se dar nos moldes do discurso universitário, significa que o sujeito em sua verdade desaparece em prol do todo-saber e do saber sem furos. [...] O educador, quer seja uma mãe, um pai ou o professor que busque ocupar um lugar de saber todo, tem como consequência a alienação absoluta do outro que se pretende educar (MARIOTTO, 2017, p. 43-44).

Nessa perspectiva, o saber absoluto ocupa um lugar dominante, de modo que o cuidar do bebê no espaço da Educação Infantil é demarcado pela primazia do orgânico em detrimento do psíquico, não obstante, ambos devem estar articulados em uma rede de significantes que irão marcar a constituição e advir desse sujeito.

Brandão (2016), aborda uma especificidade da educação de bebês na creche ao dizer que o educar deve pautar-se mais no campo do significante do que no do significado, pois a representação-palavra ainda não está inscrita no psiquismo do bebê, de modo que nesse contexto, o discurso universitário encontra seus limites para enlaçar-se com o *infans*. Assim, os compêndios da Pedagogia, na via do referido discurso, não podem responder todas as questões referentes à Educação e ao laço professora-bebê na ambiência da creche.

> Constatamos que talvez a sala do berçário seja a mais que demonstre a presença do sujeito do inconsciente na educação, talvez porque lá a hegemonia do discurso da ciência ainda não esteja consolidada, e também, por outro lado, porque muitos bebês não conseguem sustentar pacificamente uma posição objetalizada pela cientificidade do saber ou pelas demandas subjetivas do sujeito-professor. Ainda assim, como o sabercientífico é o que predomina nos ideais pedagógicos como um todo, ele encontra vias de entrada também no encontro entre professores e bebês, muitas vezes impossibilitando o laço quando esse conhecimento não leva em conta o desejo atravessando a tarefa educativa (IDEM, 2016, p. 214).

Ou seja, o cuidar deve ser atravessado pelo afeto na instância do tocar, do falar e do olhar o bebê, de forma a fisgá-lo na sua dimensão desejante, por isso, não se trata somente de ter cuidados corporais e higiênicos para com ele, como em um encontro objetal entre um cuidador ou professor e um bebê ou uma criança que precisa estar alimentada, limpa e cuidada pelo outro. Daí a dimensão que vai além de um simples cuidado para um fazer regido pela ética do desejo que

permite um encontro subjetivante para advir o sujeito no espaço escolar (CARVALHO, 2001, MARIOTTO, 2009; DIAS, 2010, SOUZA, 2014).

A escola ao longo do tempo carrega em seu fazer as marcas de uma inscrição cunhada no Discurso Universitário. Os espaços para a criação, enunciação do novo, para construção do conhecimento a partir da singularidade do sujeito são destituídos, em certa medida, vindo a apresentar um lócus distante de provocar a criticidade e a elaboração do conhecimento, de forma que o sujeito fale, escute e simbolize o mundo, ao realizar uma travessia da alienação para a separação, e nesse manejo possa emergir seu estilo.

O estilo marca o sujeito na sua condição singular, carregado de uma história alicerçada no kairós e construída também no e pelo Outro. Essa marca destoa do Discurso do Capitalista que o coloca em uma posição de objeto sob o imperativo da igualdade e semelhança no qual "todos" devem buscar o mesmo ideal, a plenitude e a completa satisfação nos objetos ofertados pelo mercado. Abaixo, o matema do Discurso Capitalista:

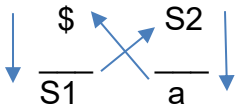


Figura 5: Discurso do Capitalista

$ - consumidor
S1 – capital
S2 – ciência
a - *gadget*

Em se tratando desse discurso na Educação, Mariotto (2017) ressalta que transformá-la "num bem de consumo retira desse ato sua condição de dispositivo simbólico de engendramento de um ser de linguagem capaz de inscrever seu lugar na cultura". (p. 45). A Educação se esvazia de sua função simbólica tornarndo-se um *gadget,* no matema de Lacan (1969) que visa o fascínio das promessas de satisfação plena e a serviço do mercado com a oferta dos objetos e

produtos educacionais para a transmissão do conhecimento.

O Discurso do Capitalista tem como proposta o encontro de um sujeito com um objeto de consumo prático, rápido e curto. Para Voltolini (2012), esse Discurso “designou um modo particular, inédito na história até então, da relação do sujeito com o objeto”, sendo este produzido em série, desprovido da falta com a funcionalidade de preenchimento e, que opera na determinação de um sujeito em série voltado para as rédeas do consumo.

Assim, através do discurso, do enlace com o Outro, a professora pode ocupar o lugar de agente primordial ao colocar-se em uma posição de mestre que não sabe tudo sobre o bebê, mas reconhece que este tem um saber, ao supô-lo como sujeito em constituição, com um dizer cifrado em seu olhar e em seu corpo.

Nessa lógica, é fundante a singularidade do sujeito instaurada num estilo próprio de inscrever-se no mundo com os pares. Para Kupfer (2007), o estilo marca a posição subjetiva do sujeito frente ao seu lugar no desejo do Outro. E essa marca pode permitir ao sujeito enfrentar as vicissitudes, como lidar com o bebê em seus impasses constitutivos, de modo a construir e elaborar suas intervenções diante do Outro, representado pela linguagem, pela cultura, pelos espaços educativos.

Desse modo, pensar o modo de operar do sujeito, a partir de sua preparação para intervir ou não, é fazer um arremate ao estilo que, segundo Kupfer (2007, p. 129) é “a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser”. Ou seja, o modo próprio de escrever, de falar, de posicionar-se e de estar no mundo.

A palavra estilo, do latim *stilus*, significa um instrumento que serviu aos antigos para o ato de escrever em tabuinhas de cera, ou seja, um objeto que faz furo quando cunhado em um suporte mole. Assim, pela origem da palavra, ou melhor, do significante, o stylus é demarcado pelo seu teor de corte, de furo, sendo remetido à falta, hiância que recobre o sujeito do desejo.

Como um estilete, stylus, “ele fura, penetra, corta; ele rompe com a repetição da cadeia significante e, no ato, aparece como um puro dizer”, demarca Quinet (1999, p. 227) na esteira de Lacan (1998) quando evoca o estilo a partir da condição desejante do sujeito constituído na e pela falta estruturante.

Assim, na rubrica da Psicanálise, a articulação do estilo ao termo “maneira de expressão” é mantido, porém com novo enfoque; não se trata de pensá-lo nesse registro, pois o estilo não exprime nem revela o homem. Na teoria psicanalítica está associado à transmissão, à formação do analista, ao saber lidar com o sintoma, ao desejo do analista (PERES, 2001).

> O estilo é mais do que originalidade, algo além de uma ‘maneira’. Falar de estilo em psicanálise (e para o psicanalista) […] só pode remeter ao saber do analista e muito particularmente ao saber inventado que está em posição de verdade. Isto é, em posição de criar o advento do ato e, com ele, o do sujeito (NASIO, 1988, p. 108).

Nesse interim, este estudo aposta na (im)possibilidade de pensar, a partir do enlace da Psicanálise e Educação, o estilo de professor para além de um modo ou maneira de trabalhar e vivenciar sua práxis na escola, ao levar em conta o professor como sujeito do desejo em sua condição falante e faltante.

Posto isto, essa trama discursiva dentro da escola sobre o professor que é portador de um estilo e pode ocupar o lugar de agente primordial para o bebê no espaço da creche, reporta ao levantamento de algumas questões que nortearão e guiarão a proposta desta pesquisa, podendo ficar em aberto, para incitar novos escritos:

O que pode fazer um professor para contribuir com o advir do sujeito no âmbito da creche?

O que representa o bebê com impasse constitutivo para o professor?

O professor conhece seu estilo de operar no ato educativo e quais as implicações disso em sua práxis?

De que maneira o professor, com seu estilo, ocupa uma posição de agente

primordial para o bebê em impasse constitutivo na ambiência da creche?

A pesquisa sobre o estilo de professor no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo na escola contemporânea tem sua base teórico-epistemológica na Psicanálise e Educação, de vertente Lacaniana, como perspectiva de estudo que abarca a subjetividade com sua marca nos aspectos conscientes e inconscientes do sujeito em sua relação com o Outro. Para Gatti e André (2010), no Brasil essa vertente psicanalítica se destaca entre outras, com maior número de produção no momento, centrada na perspectiva do sujeito com o objetivo de investigar as opiniões, os afetos, as representações de professores, alunos, pais e da escola acerca de determinado tema ou questão que permeia a Educação e seus processos na ambiência escolar.

A Psicanálise Lacaniana, de origem francesa, tem em sua base teórica o retorno a Freud e sua descoberta do inconsciente e da sexualidade. Lacan ao fazer uma releitura da obra freudiana se utiliza da Linguística, da Lógica e da Topologia para decifrar o sujeito do desejo em seu enigma primordial no encontro com o Outro, desde sua constituição psíquica, para assim construir o laço social.

Por elevar o sujeito do desejo, marcado por uma falta constitutiva para além do sexo, da cor, da raça, da religião, das questões sociais, políticas, históricas e econômicas, pois devido à linguagem será sempre faltante, falante e desejante, independente de sua condição no mundo, a Psicanálise Lacaniana, na visada de Freud, se abre para o mundo, deixando o interior das paredes circunscritas pelo divã para instaurar o laço social. Esse movimento, iniciado na França, permite a interlocução da Psicanálise com diversos campos do conhecimento, entre eles, a Educação, abrindo um leque de possibilidades para adentrar o contexto social, cultural, político e teorizar com a prática desses espaços sobre o sujeito que ali se encontra. Nessa esteira, Violante (2000, p. 117) afirma que,

> “[…] a pesquisa em Psicanálise efetivada no âmbito da universidade pode ocorrer na clínica, pode dela decorrer, ou pode ocorrer fora da situação analítica, desde que seu objeto de estudo

> seja passível de ser abordado do ponto de vista da Psicanálise; ainda pode ser uma pesquisa teórica assim como histórica. Nesses diferentes universos, o que se problematiza são as dimensões que constituem o saber psicanalítico: a teoria sobre a constituição do psiquismo, a metapsicologia, a psicopatologia, o processo analítico, bem como a história das ideias e as interfaces da Psicanálise – com a Filosofia, a Arte, etc."

Nesse interim, o estado da arte que aborda o objeto de estudo desta investigação intitulada de *Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo* com os descritores: estilo de professor(a), impasse constitutivo e sujeito-bebê perpassa o campo da Psicanálise e Educação e se desdobra em trabalhos de dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) mapeados no Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos de periódicos na base do Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e ACADÊMICO.

A apropriação desse objeto acontece pelos meandros do desejo da pesquisadora em lançar-se em um terreno fértil, porém, árido por tratar-se de um tema que se faz véu no espaço acadêmico com escassas pesquisas e estudos sobre o estilo de professor no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo na perspectiva da Psicanálise e Educação.

Ornellas (2005), em sua empreitada intelectual na articulação entre a Psicanalise e a Educação na Universidade do Estado da Bahia, (UNEB) demarca o lugar do professor e seu estilo de ensinar e aprender como ato fundante no esteio educativo, no sentido de produzir em seu fazer uma fala e escuta elaborada do sujeito do desejo que aprende enredado pelos afetos manifestos em sala de aula no enredo contemporâneo.

A revista Estilos da Clínica publicada pela USP/IP/FEUSP produz conhecimento acerca dos problemas da infância e adolescência em sua articulação com a Educação sob a ótica da Psicanálise, trazendo significativas

contribuições para as questões relacionadas à constituição do sujeito e seus impasses.

Em sua tese “Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês”, defendida em 2007 no IPUSP e publicada em 2009, Rosa Mariotto formaliza o ponto nodal de participação do professor na subjetivação de bebês e seu desenvolvimento no espaço da creche. A autora identifica a posição do professor em sua prática com crianças pequenas e bebês na Educação Infantil, podendo, assim, desempenhar em seu ato educativo uma função maternante operada por uma lei paterna.

Dias (2010) em sua dissertação “A relação educadora-bebê: laços possíveis**”** problematiza, sob o viés da Psicanálise Lacaniana, o lugar da educadora em sua relação com o bebê em uma creche municipal e, a partir da reflexão e escuta em sua pesquisa, conclui que a educadora ocupa um lugar de terceiro para a criança em constituição.

A dissertação de Flávia Flach (2006) intitulada “*Educação infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação”* defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) reflete sobre as possibilidades da criança constituir-se sujeito no ambiente da creche. A autora demarca a primazia do cuidado com o corpo sobre a subjetividade e, por isso conclui que as creches pesquisadas não consideram a constituição subjetiva dos bebês.

O trabalho de Baptista (2002) *"O infans, a creche e a psicanálise"* aborda e discute o lugar e função da maternagem no espaço da creche. A autora, teoricamente, visa desconstruir o lugar da maternagem como força natural e descreve como o Outro deixa inscrições no corpo da criança. Na conclusão, demarca que o infans em seu corpo será visto pelos atores da creche como objeto presentificando a maternagem.

A pesquisa de mestrado de Carvalho (2001) também traz significativas contribuições ao abordar *"A creche: um elemento a mais na constituição do*

sujeito" defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). A partir do esteio psicanalítico acerca da constituição do sujeito, a autora articula a possibilidade do lócus da creche ser um elemento e lugar constitutivo para o sujeito.

SOUZA (2014) em sua dissertação intitulada "*A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico"* tem como foco a dinâmica subjetiva que os bebês em fase de constituição e estruturação psíquica vivenciam na creche. A autora utiliza o referencial teórico da Psicanálise e Educação para entender a passagem que o bebê faz entre o mundo privado regido pelo lugar da mãe e família e o espaço público. Para isso, toma os operadores de alienação e separação demarcando a constituição psíquica, diferentemente da noção de desenvolvimento infantil, sendo, dessa forma, possível fazer uma leitura dos impasses que o bebê vivencia ao fazer essa travessia.

Fonseca (2017) em sua tese "Psicanálise e Educação: inquietações políticas – Um debate a partir do encontro da Psicanálise com a Educação Infantil no Brasil" utiliza os discursos propostos por Lacan na leitura das políticas públicas na Educação Infantil ressaltando a ética e política na Psicanálise que permite ao educador perguntar-se sobre os saberes hegemônicos e encontrar uma resposta singularizada na sua prática educativa.

A pesquisa *Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo* demarca o lugar da subjetividade na práxis docente e seu enlace com as questões da contemporaneidade. Destaco, neste estudo, autores como Ornellas (2005, 2011), Agamben (2009), Bauman (2000), Charlot (2005), Kupfer (2000, 2007), Jerusalinsky (2012, 2015), Bernardino (2006, 2016), Laznik-Penot (2013), Lacan (1979), Freud (1996), Nóvoa (1992), Voltolini (2011) que abordam questões pertinentes à práxis do professor e aos impasses na constituição psíquica do sujeito-bebê na educação contemporânea.

Ao adentrar o campo da pesquisa é pertinente o traçado de um método por parte do pesquisador, no sentido de atingir o seu objetivo ou não. Ao longo da

história, o homem e a mulher sempre buscaram explicação para o entendimento dos processos por eles vivenciados, ou seja, o método é uma via para uma possível entrada no circuito do ato de investigar e de pesquisar, seja na forma empírica ou teórica. Traço fundante no caminho a ser percorrido na pesquisa científica. Portanto, esta é uma investigação de abordagem qualitativa, com viés de estudo de caso e inspirada nos eixos teóricos da constituição psíquica do sujeito, utilizados na Metodologia IRDI, que explicitaremos a seguir:

Os eixos teóricos da constituição psíquica do sujeito-bebê são delineados a partir da teoria psicanalítica, de vertente lacaniana, ao ressaltar que o sujeito não nasce pronto e acabado, mas é constituído no e pelo Outro, representado pela cultura, costumes, geração, filiações.

Quatro eixos elencados no *Stylus* III desta escrita balizam o aporte constitutivo do sujeito. Veremos seus desdobramentos na creche: *a suposição de um sujeito* - o Outro, o professor reconhece as manifestações do bebê como um dizer, uma fala que precisa ser escutada, significando a ação, ainda que seja reflexa -, *o estabelecimento da demanda* – o professor interpreta o apelo a ele dirigido pelo bebê *-, a alternância ausência e presença* – primordial para que o bebê entre na descoberta de tornar-se um sujeito, o professor precisa fazer-se ausente e presente ao responder às demandas do bebê, o que não significa a necessidade de deixá-lo sozinho, pois a alternância é simbólica -, *a função paterna* – o professor como um terceiro que norteia e baliza o laço com o bebê, através do interdito, da lei (MARIOTTO, 2009).

Portanto, os referidos eixos da constituição do sujeito deram suporte a pesquisa IRDI[16] e a Metodologia IRDI[17] no Brasil. A importância dos IRDI's se

[16] A Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil, desenvolvida no período de 2000 a 2008, fundamentou-se em pressupostos teóricos psicanalíticos sobre a constituição psíquica de crianças de 0 a 18 meses para elaborar e validar indicadores clínicos para a detecção precoce de transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil, observáveis nos primeiros dezoito meses de vida da criança. Visou também ao aperfeiçoamento de pediatras e outros profissionais de saúde e atenção básica, que podem atuar como agentes de detecção e prevenção (MARIOTTO, 2009, p. 21).

prefigura por sua natureza de detecção e prevenção e abarca as áreas da Saúde e Educação, tendo um enfoque original e central na busca, de modo prévio, de algum impasse no bebê e como aporte de sustentação para vida social no contexto contemporâneo, fragilizado e escamoteado pelos imperativos de negação e erradicação do sofrimento psíquico e da falta a qualquer custo e preço.

> A ausência de indicadores não aponta para uma doença que possa ser previsível, mas para uma condição de sofrimento que precisa ser cuidada. E como, nessa perspectiva, a criança muito pequena não pode ser cuidada sozinha, porque sozinha ela não existe, então o olhar vai para o bebê e seu entorno (CAVALCANTI *et al*, 2008, p. 54).

Com isso, a dimensão do cuidado, no âmbito subjetivo, ultrapassa as condições físicas do bebê em sua necessidade de alguém para suprí-la, pois, além dela existe a adversidade psíquica e suas vicissitudes diante seu encontro com o Outro e o mundo.

Fingermann (2008) analisa a conjuntura dos IRDI's em sua interface com a Ciência, do ponto de vista ético, por tratar-se de uma articulação com a Psicanálise que não cede aos imperativos do gozo científico em excluir o sujeito. A autora também demarca o potencial de verificação do enlaçamento pulsional, visto que o laço deve ser duplo para a constituição do sujeito, através da alienação e separação, pois ao identificar a alienação, há os indicadores de separação.

Nessa perspectiva, o instrumento IRDI atrelado à Metodologia IRDI vem sendo utilizado em diversas pesquisas na área da Psicanálise e Educação em uma dimensão ampliada do que foi proposto inicialmente no campo da Saúde, no sentido de ramificar esse trabalho nas escolas, especificamente, no espaço da

[17] Metodologia IRDI – trata-se de uma metodologia de referencial teórico psicanalítico, com relação à subjetivação da criança e à detecção precoce de risco psíquico sendo constituída por uma formação teórica sobre a constituição psíquica e dirigida aos professores de creches; acompanhamento em serviço dos professores; aplicação, por monitores, de 31 indicadores clínicos de desenvolvimento infantil (IRDI) para a avaliação e o acompanhamento das crianças de zero a dezoito meses (KUPFER; PESARO, 2012).

creche para contribuir na prevenção e intervenção do sofrimento psíquico dos bebês que ali se encontram e iniciam seus primeiros passos na vida.

O IRDI foi adaptado à realidade escolar no espaço da creche com bebês de 0 a 18 meses visando concretizar as possíveis articulações teóricas entre Psicanálise e Educação e o trabalho de intervenção precoce com esses *infans*. É um instrumento valioso para uma leitura do laço entre o bebê e o professor que ao cuidar e educar pode posicionar-se como agente primordial para ele.

> iniciou-se em 2012 uma pesquisa cujo objetivo foi investigar meios de levar os professores de educação infantil a se tornar auxiliares na promoção de saúde mental de crianças, a partir da psicanálise, desde a primeira infância, tendo em vista sua capacidade de exercer função maternante – uma função que é materna, mas ao mesmo tempo desdobra ações diversas daquelas desempenhadas pelas mães, o que nos leva a cunhar esse termo para designar a função do professor subjetivante, mas não idêntica à materna. O alvo da referida pesquisa foi testar uma metodologia de formação e acompanhamento em serviço das professoras de educação infantil baseada no instrumento IRDI, buscando investigar se o uso dessa metodologia no âmbito da educação infantil contribui para a diminuição da incidência de problemas de desenvolvimento psíquico ulteriores (BRANDÃO e KUPFER, 2014, p.277).

A referida pesquisa apontou um caminho possível dos IRDI's serem propostos no espaço da creche. Nesse caso, o aporte teórico dos indicadores serviu como operador de leitura que balizou o olhar e a escuta dos bebês nessa pesquisa, como sujeitos em constituição e não como meio de obtenção de diagnósticos fechados sobre uma estrutura psíquica que nomeasse o destino do bebê. "O IRDI é também um roteiro de trabalho. Ele indica nortes de leitura, ajuda a ver o que é tão difícil de ver e de acompanhar: um sujeito nascendo. Busca reintroduzir nas práticas de nosso tempo o sujeito excluído da ciência". (KUPFER e BERNARDINO, 2018, p. 66).

Nesse interim, a metodologia da pesquisa *Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse constitutivo* será desenvolvida em quatro marcos: ***o lócus da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados***

e análise de dados. A investigação qualitativa reflete *"*...uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra". (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

4.1 *Lócus* da Pesquisa

A empiria foi operacionalizada em uma escola pública de Educação Infantil de 0 a 5 anos da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró/RN. O pesquisador deve conhecer o ambiente natural e a ambiência onde realizará a pesquisa, no sentido de apreender e ter um olhar aguçado acerca dos fenômenos ali existentes. Esse contexto influencia os atos, as vivências dos atores que permeiam o espaço institucional.

O trabalho foi realizado no espaço de uma creche pública, porém, alguns percalços no decorrer da pesquisa se presentificaram. Como demarcar a investigação do estilo de professor no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo tendo como aporte teórico a Psicanálise e Educação em uma instituição pública de Educação Infantil? De que maneira a pesquisa contribuirá efetivamente neste lócus?

A escolha por uma escola da Rede Pública de Ensino ocorreu por fazer parte da minha vida acadêmica e profissional. No percurso e travessias de vida fiz laços substanciais e profícuos neste espaço ambivalente de carências, mas regido por sujeitos desejosos de progredir intelectualmente e profissionalmente na vida, através da busca do conhecimento. A escola pública é um espaço de lutas e conquistas onde o saber-fazer se alicerça na superação de seus entraves disseminados ao longo da história.

A pesquisa ocorreu em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte. A escolha ocorreu por ser uma das três unidades da rede que trabalha com o berçário. No início, a proposta de trabalho seria em uma creche em Aracaju/SE, minha cidade de origem, entretanto, no decorrer da pesquisa houve uma necessidade emergencial de mudança de residência para a capital potiguar do semiárido, Mossoró/RN, por motivo familiar e

de trabalho na concretização de um projeto de cooperação técnica entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS), na qual tenho atuação na área técnica e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Com isso, o projeto de pesquisa doutoral precisou ser alterado em se tratando do lócus da investigação. Foi vislumbrada a possibilidade de se fazer a empiria em Aracaju, porém, devido às questões climáticas e operacionais de logística e de transporte não foi possível tal empreitada, embora inicialmente, tenha sido feito um percurso introdutório com apresentação do projeto na Secretaria Municipal de Educação de Aracaju e visitas a duas creches para realizar a pesquisa de campo. Não obstante, foi construído um laço com os atores da escola e da Secretaria de Educação para que, em um momento futuro, houvesse a possibilidade de um enodamento entre a pesquisadora e os profissionais da creche.

A UEI possui capacidade para atender 90 (noventa) crianças, atualmente com 109 (cento e nove) matrículas entre crianças de 0 a 5 anos de idade. Sua estrutura física compõe 03 (três) salas, sendo uma do berçário, 01 banheiro para funcionários e 03 para as crianças, 01 cozinha, 01 dispensa de alimentos, 01 mini área de serviço, 01 salão para refeitório que ao lado fica um parquinho com alguns brinquedos e 01 sala da diretoria.

No entanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade frisa que é preciso melhorar a estrutura para atender um número elevado de crianças com a construção de mais salas, banheiros, biblioteca, almoxarifado, sala de coordenação, sala de professores, secretaria e parque infantil adequado para cada faixa etária das crianças. A unidade conta com 21 funcionários efetivos e contratados através de processo seletivo, dentre eles: professoras, diretora, supervisora, vigilante, cozinheiras, secretária e auxiliar de serviços gerais.

O documento PPP ressalta a falta de espaços coletivos, de armários para guardar materiais de expediente e de limpeza. O imobiliário é inadequado para os adultos, pois as cadeiras e mesas que existem são pequenas, destinadas para as

crianças, com isso, fica percebível que a estrutura física foi planejada parcialmente, deixando as acomodações para os adultos, inclusive dos professores, fora do projeto arquitetônico. Quanto aos brinquedos e jogos pedagógicos são insuficientes para todas as crianças, com isso, as verbas destinadas não são suficientes para atender todas as demandas da unidade, incluindo a manutenção do prédio.

Após autorização da Secretaria Municipal de Educação para conhecer a creche, cheguei à unidade no dia 03 de junho de 2019, às 13:30h, debaixo de um sol escaldante de 40 graus, típico de Mossoró. O portão encontrava-se fechado e a supervisora tentava aproximar-se para saber do que se tratava, pois sentiu-se amedrontada em abrir o portão, devido a inúmeros assaltos recorrentes em toda região, pois, inclusive, o bairro no qual está localizada a unidade não é periférico, mas adjacente a área central da cidade.

Tentei me aproximar e explicar, ainda do lado de fora, que estava com uma carta de autorização da secretaria para visitar a instituição com o objetivo de realizar uma pesquisa doutoral. Após certificar-se de que a carta estava assinada pela secretária de Educação, a supervisora permitiu minha entrada e consegui enfim, adentrar a creche. Assim que me apresentei e explicitei a proposta do trabalho, ela me pediu desculpas pelo ocorrido na entrada, ratificando o medo de pessoas estranhas que chegam à unidade.

De fato, somos estrangeiros com nossas pesquisas ao chegarmos na escola, pois simplesmente chegamos, pedimos licença e entramos, fazemos nosso trabalho e depois nos despedimos. Algumas vezes deixamos nossos rastros, resquícios, marcas e até voltamos para darmos uma devolutiva do que achamos, construímos e elaboramos, porém, outras vezes, isso não ocorre, deixando em apenso não somente os resultados da pesquisa, mas os sujeitos que ali nos acolheram e dividiram conosco suas vicissitudes e faltas.

Não obstante, um trabalho regido pela ética do bem-fazer não se propõe a essa lacuna, mas de um compromisso e responsabilidade para com o outro.

Portanto, a nossa propositura com esta unidade é de formalizarmos um laço de continuidade de uma fala e escuta, através de um trabalho extensivo após o período do campo empírico da pesquisa.

No entanto, mesmo o pesquisador ocupando o lugar de estrangeiro, a escola, com a falta de novas perspectivas de trabalho na busca de um ideal educativo pleno e completo, demanda que algo seja feito em seu espaço. No caso da creche, a supervisora me acolheu ao dizer que as portas estavam entreabertas para que eu realizasse a pesquisa, mas desejaria também uma ajuda quanto à formação de seus professores, incluindo os do berçário.

Retornei para iniciar a pesquisa com a aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia sob o parecer de número 3374447 de 06/06/2019. As professoras do berçário, do turno matutino, me acolheram bem e se dispuseram a colaborar com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo quando cheguei fui afetada pelo prazer de poder iniciar o trabalho de campo em um lugar acolhedor e que remetia às minhas experiências de infância nas escolas públicas que passei, inclusive a vivência estudantil com o contato junto à natureza.

A creche é cercada por várias plantas e árvores como o Flamboiã, do francês Flamboyant, com suas flores vermelho vivo; o fícus, uma árvore enorme com raízes vigorosas que fica bem ao lado de uma das salas de aula; uma mangueira com sua frondosa produção de mangas; tamarindus; acerola, mamão, uma pequena horta e plantas menores. Ou seja, a unidade é revestida de uma vida natural e até mesmo bela, diante do contexto de uma rua movimentada na qual está inserida. Entretanto, em certa medida, a creche parece não usufruir desse espaço para realização de diversos trabalhos ao ar livre com os bebês e as crianças. Existem também um parquinho de areia com uma casinha para o brincar, um brinquedo confeccionado com pneus para as crianças pularem, porém, às vezes, pouco utilizado, devido às altas temperaturas da cidade.

O berçário atende 18 (dezoito) bebês em turno integral, no entanto a assiduidade é de 11 (onze) a 15 (quinze) ao longo da semana. Os profissionais que educam e cuidam dos bebês são quatro professoras divididas nos turnos da manhã e tarde e três auxiliares da creche que ficam revezando durante o intervalo do almoço e início das atividades vespertinas.

Quanto à estrutura física, possui ao todo 06 (seis) berços e colchões a parte para o restante dos bebês; 02 (dois) armários e 02 (duas) estantes como suporte para as mochilas e brinquedos; 01 (um) banheiro grande com 02 (dois) vasos sanitários e 02 (dois) chuveiros, 01(uma) bancada com duas pias, nele também ficam guardados vários brinquedos de tamanho maior como cavalinho, bolas e outros. Possui 02(dois) ares-condicionados e 02 (dois) ventiladores, 01 (uma) televisão que não funciona bem. As paredes são claras e com janelas pivotantes para melhor ventilação. A decoração infantil é insuficiente, mas existem algumas produções dos bebês e das professoras, como pinturas, desenhos do sol, de plantas e de alguns animais. No teto têm (dois) mobiles, mas não estão fixados na direção dos berços.

Portanto, a sala tem uma dimensão proporcional para o número de bebês, pois a quantidade dos berços é bem menor do que a de bebês, dando mais espaço livre ao recinto, entretanto, o colorido, as imagens, o espelho e a organização dos brinquedos ficam lacunados, o que pode deixá-lo, aparentemente, sem estímulos para os bebês.

De modo geral, a Unidade de Educação Infantil atende parcialmente as demandas de uma estrutura física adequada e (im)possível para realização de um trabalho que permita aos bebês e às crianças o ato espontâneo e livre de utilizar seu corpo, de realizar seus movimentos ao serem cuidadas e educadas na escola infantil.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

O sujeito nesta investigação será tomado ao pé da letra como sujeito do desejo a partir do campo teórico da Psicanálise Lacaniana. Sujeito marcado pela falta por ser imerso na linguagem antes mesmo de nascer. A linguagem como traço esburacado aparece com as nuances do que sempre escapa e faz marca indelével no sujeito enlaçando-o com o Outro que lhe constitui na teia desejante.

No sujeito do desejo, o inconsciente emerge e fala, através dos atos falhos, sintomas, sonhos, chistes presentificados pela palavra. Com isso, uma pesquisa que leve em consideração essa marca do sujeito opera pela ética do bem-dizer ao escutar o sujeito para além do seu dizer acerca do saber-fazer.

Foram duas professoras da Educação Infantil de 0 a 3 anos, entre 5 a 15 anos de carreira no magistério. Esse tempo de trabalho é importante, pois demarca um período de estabilização na profissão, segundo pesquisa de Huberman (1989) acerca das conexões entre as idades e ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais. Os sujeitos foram convidados e participaram seguindo a ordem de seu interesse em contribuir com a pesquisa e foram encaminhados para assinar o Termo de Consentimento livre para uma garantia ética na investigação.

Participaram também 04 (quatro) bebês a partir de 1 (um) ano de idade, especificamente, em impasse constitutivo, a partir da autorização e consentimento dos pais e/ou de seus responsáveis. Foi realizada uma leitura desses bebês, através dos eixos teóricos da constituição psíquica do sujeito, utilizados na Metodologia IRDI, a partir do encontro e das vivências cotidianas com a professora no espaço da creche.

Segue o quadro descritivo dos sujeitos da pesquisa: as professoras e os bebês.

SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA	SEXO	TEMPO DE PROFISSÃO NA CRECHE
PROFESSORA A.	54 anos	F	18 anos
PROFESSORA B.	64 anos	F	12 anos

Tabela 1 – Identificação dos sujeitos - Construção da pesquisadora

SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA	SEXO
BEBÊ G.	1 ano e 6 meses	M
BEBÊ E.	1 ano e11 meses	F
BEBÊ V.	2 anos e 2 meses	F
BEBÊ O.	2 anos e 1 mês	M

Tabela 2 – Identificação dos sujeitos-bebês - Construção da pesquisadora

Observando a tabela 1 podemos fazer uma leitura das professoras em relação à faixa etária, sexo e tempo de exercício da função docente no enredo da creche. Ambas já possuem um longo percurso na área da Educação aproximando-se dos 30 anos, sendo que os apresentados na tabela se referem aos anos trabalhados diretamente com os bebês na creche. A idade cronológica das professoras também chama a atenção, pois o sujeito B. já está com os preparativos da aposentadoria para meados do ano de 2020.

As professoras fizeram um laço transferencial comigo, de modo que se colocaram disponíveis para contribuir com a pesquisa. A professora B. se mostrou mais aberta, afetuosa e falante em relação às questões vivenciadas no cotidiano da creche e, inclusive, nas entrevistas, deixou emergir sua história de vida, contando seus momentos felizes ao lado de sua avó em uma plantação de algodão no Estado do Ceará, que ela chama de ***capoeira de algodão***, metáfora que nos inspirou na escrita das unidades de análise desta pesquisa. A professora A. é mais escutante, silenciosa, porém, atenta às diversas solicitações que lhe são dirigidas. Ambas são efetivas do quadro da Secretaria Municipal de Educação que também contrata professores através de processo seletivo. Portanto, escolhemos,

intencionalmente, as professoras da manhã por serem efetivas e possuírem um tempo maior de experiência com os bebês na creche, diferente das professoras do turno vespertino que não são efetivas, somente uma.

Quanto aos bebês, foram selecionados, após um tempo das observações, para serem escutados e observados à luz dos eixos teóricos da constituição do sujeito trabalhados na Metodologia IRDI. Ressaltamos que não foi aplicado os IRDI's na pesquisa, devido ao tempo destinado ao campo e ao fato dos bebês já estarem na faixa dos dois anos de idade.

Inicialmente, perguntamos às professoras qual bebê ou quais bebês lhes chamavam a atenção, no sentido de que estivessem precisando de alguma coisa ou de que algo não estivesse bem com eles. Pensamos em um conjunto de quatro bebês para observamos seus passos constitutivos no encontro com a professora, atentos à possibilidade desse número ser reduzido ao longo da pesquisa.

Os bebês apontados pelas professoras como sujeitos que precisavam de um olhar diferenciado foram os bebês **G. e E.**. Quanto a **V. e O.** eles nos chamaram atenção nas observações e em algumas falas das professoras nas entrevistas.

G. é um bebê de 1 ano e 6 meses, chama a atenção das professoras e dos outros atores da creche por morder constantemente os outros bebês, tem um comportamento bem agitado, sempre em movimento coordenado e preciso quando quer obter alguma coisa, como um brinquedo que está em cima do armário, ou subir nos balanços do pátio, mas o que lhe marca é o ato de morder e bater os outros. Apresenta uma relação ausente e presente com as professoras. No momento da roda, por exemplo, fica sempre inquieto não obedecendo aos imperativos das professoras, de modo que precisam colocá-lo no colo, porém, em outros momentos, como o do brincar, se aproxima, abraça e beija as professoras quando pedem tal beijo.

O **bebê G.** com seu ato mordedor tornou-se alvo de olhares dos profissionais da creche, inclusive de outros pais que chegam e o reconhece por

essa ação. As professoras trabalham com cautela, cuidado e angústia, com medo do pior acontecer, devido tais ações de mordidas envolver outros bebês.

Tentamos intervir explicando as possibilidades das causas de tal ação realizada pelo bebê e conversando com a mãe de **G**. para escutá-la sobre a recorrência das mordidas. Segundo ela, **G.** começou a morder quando entrou na creche e repete o ato em casa com outros pares, mas que continuará atenta a essa demanda para diminuição das ocorrências.

A **bebê E**. tem 1 ano e 11 meses no início da pesquisa. Ela chama atenção das professoras porque apresenta um comportamento repetitivo, não interage com outros bebês, nem se comunica em relação à verbalização de alguma palavra, não atende pelo nome, anda na ponta dos pés, está sempre em movimento circular na sala, chora excessivamente em alguns momentos quando quer algo e não consegue obter, porém não apresenta agressividade. As professoras demarcam que algo não vai bem com **E.** e, por isso, convocaram a mãe para tratarem sobre o assunto e anunciarem a necessidade de encaminhá-la a um especialista.

Nas observações, a bebê **E.** demonstrava não atender quando chamada pelo nome, estava sempre em movimento pela sala e no momento da roda com as professoras. Entretanto, conseguia sua atenção ao brincar de esconde/achou comigo, de modo que ao chegar sempre me procurava, inclusive com o olhar e depois tomando minha mão para brincar ou escolher algum brinquedo para ela.

Em conversa com a mãe, revela que **E.** é filha única e desde que nasceu apresenta algumas diferenças em relação a outros bebês, no tocante ao comportamento, mostrando-se bem agitada o tempo todo, inclusive dormindo. Em casa já chegou até a subir na geladeira, porque ela não fica quieta e também confirmou algumas manifestações observadas pelas professoras, como não atender pelo nome, quando quer algo a pega pela mão, chora em excesso quando deseja alguma coisa e têm familiares com diagnóstico de autismo. Verbaliza como seu desenvolvimento físico é saudável, mas está vendo algo que não vai bem com

a filha. Com isso, iniciou uma labuta na busca por um neuropediatra da rede pública, pois não tem condições de arcar com os custos na rede particular e diz que gostaria do apoio da creche em relação às vicissitudes da filha.

A **bebê V**. nos chamou a atenção desde o primeiro dia das observações. Ela chega com um lençol amarelo, parece sonolenta e fica sentada no chão, agarrada ao objeto e com o dedo na boca durante cerca de quarenta minutos enquanto os outros bebês brincam com os brinquedos ofertados pelas professoras. Pergunto às professoras o que significa aquele lençol enorme e pesado, maior do que ela. A professora B. responde que desde que chegou, na creche, no início do ano, carrega esse tecido, antes era um de cor branca e uma fita amarela, depois deixou-a e trocou pelo lençol amarelo, de modo que quando lhe é retirado para realizar as atividades, chora. As professoras, inclusive, relatam que têm medo da bebê ficar enroscada no pano.

V. além de não interagir com as professoras e os outros bebês, também recusa as refeições da creche, come somente biscoito cream cracker nos lanches da manhã e da tarde e não come mais nada. Em um momento marcado com a mãe, ela sinaliza que passou por muitos problemas na época do nascimento de **V.** com a hospitalização da mãe dela. Deixava a bebê dormindo sozinha na cama e para que não sentisse sua falta colocava um lençol grande ao seu lado, ou seja, o pano significava a substituição de suas ausências quando precisava dormir no hospital para cuidar da mãe. Fala da dificuldade de retirar o lençol de sua companhia e, por isso, o traz para a creche todos os dias.

Relata que em casa **V.** é bem tranquila, brinca muito e fala demais, o que não ocorre na creche. Está oferecendo a **V.** outras atividades como aula de música e artes para ajudá-la a interagir mais com os outros. Além de brincar em casa com vários brinquedos, como por exemplo, o pula pula, pois tem uma garagem só para brincadeira, leva-a para uma praça do bairro, mas percebe que quando está com outras pessoas se fecha, fica tímida e não socializa.

Em relação à alimentação, diz que **V.** sempre teve dificuldades para comer e que está trazendo o almoço para a creche em potinhos, contendo cada um somente feijão preto e vinagrete, pois a bebê só come esse tipo de refeição e suco de laranja. Esses fatos nos fizeram ter uma escuta e olhar apurado do que poderia estar acontecendo com essa bebê.

O **bebê O.** nos evoca nas observações por mostrar-se, em vários momentos, solitário e silencioso. Ele não faz muitas demandas, brinca sozinho e na hora do parque fica no balanço observando os outros bebês brincarem com um olhar bem distante. As professoras dizem que é bem centrado, calado e participa das atividades, mas é como se estivesse só no mundo dele. Tem um olhar penetrante e forte quando o olhamos e se a professora chamar a sua atenção, por algo que fez e ela desaprovou, o bebê transmite seu desprazer e descontentamento como resposta, apenas com o olhar. Nas entrevistas, a professora A. diz considera-lo um bebê muito triste, vê nos olhos dele uma criança infeliz, ao transmitir para ela um sentimento de tristeza.

No momento de encontro com a mãe, sinaliza que **O.** é filho único, muito tranquilo e obediente em casa. Quando o coloca no “cantinho do castigo”, ele pede desculpas e a beija, sendo muito amoroso com ela. Brinca com outras crianças da sua residência, dorme e se alimenta bem. Revela que teve uma gravidez normal, mas o parto foi demorado e ele, ao nascer, não chorou, se mexia muito, passou 4 horas no balão de oxigênio e precisou ser reanimado pelos médicos. Depois, continuou se desenvolvendo com acompanhamento normal do pediatra e chegou a mamar até 1 ano de idade.

As professoras demarcam a ausência-presença de **O.** no encontro cotidiano com elas. Tento me aproximar dele no momento do brincar, mas é (in)visível a sua convocação em relação ao Outro, sempre com a afeição séria e compenetrada ao brincar sozinho com algum brinquedo e/ou com outro bebê ao seu lado.

Portanto, a amostra dos bebês foi de modo intencional e singular levando em consideração que estão em uma travessia psíquica constitucional para o advir do sujeito do desejo e que, nesse percurso, os impasses constitutivos emergem podendo ou não decifrar seu destino no enredo da vida no enlace com o Outro.

Vale ressaltar que a proposta inicial de trabalho nesta empreitada doutoral foi com bebês em risco de autismo, no entanto, ao longo do processo de entrada no campo tivemos algumas dificuldades para chegar na escola com o significante risco de autismo, pois encontramos falas e posições, em certa medida, veladas e silenciosas em relação ao tema. A título de exemplo, a direção de uma das creches escolhidas para realização da pesquisa, recusou assinar a autorização, porque dizia ser “muito forte e pesado” falar de sofrimento psíquico em bebês, algo que nos alertou, pois vimos o quanto precisamos elucidar as questões de prevenção e cuidados com os bebês, a partir de um enlace com o campo da Saúde e da Educação, bem como escutar os profissionais dos espaços educativos e os próprios bebês que estão fazendo uma travessia ainda precoce na contemporaneidade do espaço privado para o público. Também tivemos as considerações de um membro da banca de primeira qualificação, que nos fez repensar o significante autismo, a fim de não termos um complicador na esteira dos diagnósticos em nossa pesquisa.

4.3 Dispositivos de Coleta de Dados

Os dispositivos foram a observação, a entrevista em profundidade e a roda flutuante, que serão explicitados adiante. Esses instrumentos permitem que o ato de escutar e falar se presentifiquem na coleta dos dados e, assim, possibilitem uma análise pertinente ao percurso e aos objetivos da pesquisa.

A análise dos dados foi inspirada na Análise do Discurso, de vertente francesa, que possibilitou desvelar o discurso proferido na observação, na entrevista e na roda flutuante. A etimologia da palavra discurso tem a ideia de movimento, de percurso, em uma dinâmica na qual a linguagem é tecida em um emaranhado discursivo.

Pêcheux (1997), ao elaborar a teoria da Análise do Discurso[18], tendo como aporte a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, seguindo Althusser e Lacan, concebe o funcionamento da linguagem a partir do tripé da História, da Psicanálise e da Língua. O discurso funciona através da ideologia, pois são os determinantes históricos, sociais e políticos que possibilitam sua produção no sujeito. Para o filósofo francês, a Linguística tem seus limites, ao abordar o discurso regido pela forma e pela regra da sintaxe e semântica. Ou seja, existe algo na língua que falha, escapa, por isso, o ato discursivo não é fechado, mas com características inacabadas, instáveis como um terreno aberto propício a rupturas e heterogeneidade (ANGERMULLER, 2016).

Para Orlandi (2005, p.10) “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra”. Ou seja, o discurso traz a marca de uma hiância, de uma ambivalência que circula o sujeito na sua dimensão faltante, a partir da linguagem que o torna dividido e cindido.

> Na análise do discurso há o sujeito do desejo que fala, para quem o dizer é mais do que está expresso na linguagem. É a busca para dizer o que não é captado inteiramente, mas mesmo assim insiste em dizer para, em seguida, ser analisado e interpretado (ORNELLAS, 2005 p. 158).

A Análise do Discurso remete ao que está oculto nas entrelinhas da fala do sujeito, àquilo que não foi evocado por inteiro, deixando fissuras e marcas na linguagem. Nesse movimento, a Psicanálise, ao deslocar a noção de homem para a de sujeito, se constitui como aporte de filiação teórica na gênese da AD, que concebe uma nova roupagem ao discurso como marca simbólica da linguagem.

Os desafios se presentificam na medida em que uma pesquisa é marcada

[18] Adotando-se a periodização proposta por Pêcheux, a análise do discurso passou por três fases. Assim, a AD1 (em torno de 1970) concebe o discurso como uma máquina fechada que funciona de maneira inteiramente autônoma. A AD2 (em torno de 1975) descobre o antes e o alhures que governam o discurso, e a AD3 (em torno de 1980) coloca em questão o modelo do discurso concebido como um conteúdo único, suprimindo as fronteiras entre o interior e o exterior: a análise do discurso entra na sua fase “pós-estruturalista”, marcada pela descoberta de fronteiras internas e “ausentes” do discurso (ANGERMULLER, 2016, p. 18-19).

pela subjetividade e se entrelaça na empiria para (des)velar o sujeito em seu desejo que não é quantificado nem aferido, por isso, o pesquisador deve pautar-se em um ato regido pela ética do bem-fazer e do bem-dizer para, dessa forma, contribuir de maneira significativa na escola e nos espaços sócios-culturais neles inserido.

Dessa forma, é partindo da dimensão desejante do professor, marcado pela falta constitutiva que permeia sua prática e seu modo singular de operar e estar no mundo, mediante seu estilo, que ele pode ocupar o lugar de agente primordial em seu fazer pedagógico com bebês, ou seja, na esteira da falta e do desejo.

4.4 - UNIDADES DE ANÁLISE: ACHADOS DA EMPIRIA

As unidades de análise compõem-se de fiapos retirados de uma capoeira de algodão[19], lócus de terra no qual as sementes do algodão crescem e se ramificam para na colheita ser retirado de modo manual ou mecanizado. É do campo empírico com a riqueza da escuta, fala, palavras, gestos, atos, silêncios, olhares, prazer e desprazer, ausência e presença que emerge uma flor espinhosa transformada em um capulho de algodão[20]. A seguir alguns capulhos, unidades colhidas no espaço temporal dos dispositivos de coleta das observações, das entrevistas e das rodas flutuantes da pesquisa, na rotina dos bebês na creche da UEI/Mossoró/RN.

Importa frisar que a partir da propositura da banca de segunda qualificação para um melhor delineamento das análises dos dados da pesquisa, após a colheita e análise dos capulhos de algodão, as **professoras A. e B.** foram convidadas a fazerem uma leitura do que foi escrito nas unidades de análises referente aos momentos das observações, das entrevistas e das rodas flutuantes.

[19] Capoeira de algodão - termo verbalizado por uma das professoras da pesquisa ao contar sua história de vida, com o significado de uma plantação de algodão que pertencia a sua avó no interior do Estado do Ceará.

[20] Capulho de algodão - cápsula longitudinal, cônica, arredondada ou pontiaguda, de superfície lisa que contém o fruto maduro e aberto do algodão (SOUSA, PEIXOTO, TOLEDO, 2015, p. 124).

Demarcamos que somente a professora B. aceitou o convite e pôde fazer a referida leitura. Quanto à professora A. não foi possível sua contribuição, devido estar em período de férias.

A observação é uma fonte valiosa para a realização de uma pesquisa, sendo que, como esta ocorre em um ambiente natural, há possibilidades de observar situações ainda não vistas, no sentido de adicionar outros dados ao objeto estudado. Nessa forma de coleta de dados serão registrados fatos, cuja anotação se fará em um diário de campo. Mais do que uma observação técnica e objetiva, o recorte será para o objeto, ou seja, nos pautaremos em uma leitura do bebê e da professora acerca dos aspectos conscientes e inconscientes emergidos no ato da observação. Observar com um olhar debruçado em uma escuta flutuante, sem pré-julgamentos do que está se vendo e descrevendo os fatos em sua forma latente é uma via em primeira mão do ocorrido no contexto observado.

Para Laville (1999), “a observação não é uma contemplação beata e passiva, nem também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão” (p. 176). Dessa forma, observar exige uma atividade que perpassa a visão escópica enquanto órgão corporal, para se fazer no olhar demarcado pelo objeto que o pesquisador busca (des)encontrar na pesquisa.

Marconi e Lakatos (2019) sinalizam que “a observação não consiste em apenas ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos que se deseja estudar” (p.208-209) e apresenta limitações, tais como: a criação de impressões positivas e negativas acerca do observador pelo observado; as ocorrências espontâneas do cotidiano não são previstas, impedindo o observador presenciar o fato; os imprevistos podem atrapalhar as atividades e tarefas do pesquisador e os aspectos particulares da vida cotidiana podem ser inacessíveis ao pesquisador. Entretanto, a observação, como elemento básico da investigação científica, oferece a possibilidade do estudo de vários fenômenos permitindo colher atos e gestos dos sujeitos observados em uma atenção flutuante e evidenciar os dados que não fazem parte das entrevistas.

As observações foram pautadas na rotina dos bebês junto às professoras

do período da manhã, durante os meses de junho a outubro de 2019, três vezes na semana, perfazendo um total de 200 horas. Foram também realizadas observações no período da tarde para uma escuta e olhar apurado do tempo integral dos bebês na creche.

A seguir alguns capulhos de algodão, metáfora que permeará esta escrita das unidades de análises, construídas a partir do dizer das professoras. O sintagma “capulhos de algodão” tem como referência à fala desejante de uma das professoras, sujeito da pesquisa.

4.4.1 - CAPULHOS DE ALGODÃO DAS OBSERVAÇÕES

4.4.1.1 Cuidar Mecânico;

4.4.1.2 Ato de Brincar;

4.4.1.3 Educar Ambivalente - rígido e flexível;

4.4.1.4 Olhar / Escópico.

4.4.1.1 Cuidar Mecânico

No ato de observar ao estilo de uma escuta apurada dos sujeitos em suas falas, movimentos, olhares e silêncios no cotidiano da creche se presentifica o cuidar mecânico[21], conforme descrito no diário de campo e no enredo abaixo:

Enredo 1

> Ao chegar no berçário pela manhã, antes da chegada dos bebês, as professoras A. e B. começam a arrumar o recinto. A professora A. coloca os brinquedos espalhados no chão para os bebês brincarem quando forem chegando, enquanto isso, a professora B. começa a colocar os lençóis nos colchões. Quando da entrada dos bebês na sala com seus pais, a professora A. recebe o bebê G. tomando-o pela mão e começa a retirar a farda e as sandálias deixando-o somente de fralda. Tal retirada é rápida e com certa agilidade para depois guardar a farda na bolsa do bebê que fica em um armário próximo à entrada do banheiro dentro do berçário,

[21] Mecânico do latim *mechanĭcus*, relativo à mecânica; que produz movimento; com utilização das mãos; preciso; maquinal; automático.

> enquanto isso, já chega a bebê E. chorando, de modo que a professora A. pergunta: por que você está chorando E.? e começa a retirar a roupa dela também ligeiramente e guardando na sacola e assim, o ato se repete. Já a professora B. continua arrumando os colchões e vai dando bom dia aos dois bebês, chamando-os pelo nome.

A escuta desse ato de despir o bebê, deixando-o somente de fralda ressoa um fazer mecânico ou automático que se repete, impregnado nas práticas educativas no âmbito escolar e familiar. A professora A. ao retirar a farda demonstra uma agilidade e rapidez mecanizada em direção à segunda retirada da outra bebê que chega. O modo ágil é acompanhado pela atenção ao que a mãe fala ou recomenda naquele dia sobre o estado de saúde da bebê E., enquanto isso o fardamento é retirado automaticamente como a retirada dos capulhos na capoeira de algodão.

Historicamente, há uma herança na transmissão de marcas mecanizadas, passadas de geração a geração, que foram atreladas aos modelos educativos de repetição e produção em série, com base no modelo mercantil, sendo que a escola carrega tal herança e a faz de acontecimento em seu cotidiano se disseminando de forma perspicaz nas entrelinhas da práxis educativa. A creche, com a proposta inicial de acolher os bebês e crianças pequenas para atender as necessidades das mães que precisavam trabalhar no início do século XX mediante o avanço do processo de industrialização, torna-se uma instituição marcada pelo aligeiramento e automatização de suas práticas para conseguir atender as demandas advindas pelo campo social (OLIVEIRA, 1992).

Vale ressaltar que a ciência com seu aporte na busca da certeza, utilizando de técnicas mensuráveis, experimentais, testadas e comprovadas demarcam mais ainda o lugar da mecanização no ato educativo. Nesse interim, os experimentos de Skinner (1985), no paradigma do estímulo-resposta na esteira do comportamento, reforçam a posição do cuidar mecânico com seu teor automatizado de responder às necessidades advindas do ambiente externo, sendo o reforço e o comportamento elevado à categoria primordial no encontro do

sujeito com o mundo e seus pares.

> A imagem já célebre do rato preso numa caixa que o limita, “privado em suas necessidades vitais”, forçado a obedecer ao comando do experimentador que deseja que ele “aprenda” certos truques que lhe garantirão a vida, tem mesmo um valor paradigmático, cujo significado seria importante analisar, não naquilo que isso mostraria d”A” aprendizagem (o maiúsculo servindo aqui para marcar a ambição de encontrar uma lei geral do funcionamento humano), mas naquilo que isto guarda de relação com as vicissitudes da Educação atual (VOLTOLINI, 2012, p.115).

Portanto, o aprisionamento do sujeito pelas práticas educativas, no âmbito da escola, continua demarcado na contemporaneidade ainda com os avanços nas políticas públicas de primeira infância, mediante vozes ressoantes para que um olhar diferenciado seja lançado em prol de uma causa pelo sujeito em constituição, vorazmente apagado e elidido pelas sombras e nuances de uma tal educação mecanizada no rastro da Pedagogia, como campo a serviço da Ciência em sua forma padronizada, homogênea, universal e comparada de demarcar o sujeito no encontro com o Outro.

No entanto, a pergunta dirigida à bebê E., supõe um sujeito na busca de uma resposta não objetiva, mas que lhe reporta um olhar e entrada da bebê no campo do Outro. Nesse enredo, Brandão (2016, p. 154) pontua que “quando a educadora passa a falar para um, questionando-se sobre ele, buscando respostas, pode estar supondo sujeito e aí pode com ele tecer um laço”. No início do ano, E. chorava muito, de forma descontrolada, quando chegava ao berçário, mas com o tempo, o choro foi diminuindo e o enlace com a professora A. se enodando a partir das experiências vivenciadas na creche, como o momento do brincar e da alimentação.

Nisso, a professora B. continua seu ato, com as mãos, de forrar os colchões, diariamente, mas dirigindo sua atenção, mesmo que de longe, para os bebês G. e E. chamando-os pelo nome e dando-lhes um bom dia, enquanto que a professora A. os despem, em silêncio, na maioria das vezes, falando mais com os pais quando estes lhe endereçam à palavra. A professora pode produzir uma resposta e se “meter” no bebê introduzindo “uma marca sua que pode, a partir daí,

fazer cadeia, ou seja, produzir linguagem. A educadora saiu de um agenciamento do discurso universitário para agenciar com o bebê o discurso do mestre". (BRANDÃO, 2016, p. 155).

Portanto, esse ato de desnudar os bebês de suas vestes pela professora, embrenhado de uma repetição, pode ser traduzido em duas faces: A professora A. mesmo silenciosa em sua agilidade desliza a espontaneidade de seu ato e acredita cumprir seu dever e práxis atendendo os bebês G. e E. e as mães em sua chegada à creche. Enquanto que a professora B. quebra o silêncio e insere a palavra nesse enredo, de modo a fazer uma evocação do sujeito. A seguir, outro enredo do cuidar, colhido no tempo das observações da pesquisa:

Enredo 2

> Enquanto os bebês brincam a professora A. comenta: "estou sentindo um cheiro diferente, acho que tem alguém de cocô" e começa a olhar a fralda dos bebês e encontra a bebê E. precisando que sua fralda seja trocada. No banho, a professora segura a mão da bebê e a coloca debaixo do chuveiro, porém o banho é com uma água que se encontra em um balde, e assim o banho é dado, de modo rápido e silencioso. Logo após, a professora traz a bebê para a porta do banheiro onde tem um pano no chão para que ela fique de pé esperando ser enxugada com outro pano. Depois disso, a fralda é colocada na bebê, um pouco de perfume é aspergido em seus ombros e a arrumação dos cabelos também é feita de forma rápida.

No enredo 2, o cuidar atravessado por um movimento rápido se prefigura no banhar dos bebês. A bebê E. quando chegou na creche não gostava do banho. Segundo as professoras ela sempre chorava nesse momento, com o tempo da adaptação foi se acalmando e, hoje não chora, ficando mais quieta enquanto é banhada. As professoras mostram agilidade e rapidez no cuidar do banho, preocupadas com o horário da rotina a ser seguida, com o número de bebês para dar o banho, em geral de 11 a 15, e em olhá-los para não se machucarem. Nesse interim de preocupação e apreensão se perde o prazer dos bebês banhar-se e interagir com a professora nesse momento estruturante do cuidar.

Por outro lado, faltam professores para atender a essa demanda dos bebês no cuidado com o banho. A quantidade de bebês e crianças a serem

atendidas por um número pequeno de profissionais é um agravante que inviabiliza tais práticas na creche. Embora o número de bebês por professor na turma seja regido pela legislação[22] como possiblidade de atendimento, na práxis do professor, pode acarretar um trabalho árduo e destituído do prazer, da alegria e surpresa do cuidar, o que requer uma implicação do seu corpo, dos seus afetos e de sua subjetividade nesse espaço, ou seja, o advir de seu estilo, de modo a transpor as vicissitudes dos imperativos institucionais que o cercam em seu cotidiano. Em uma das falas da professora B., ao reler o trecho do enredo 1 desse capulho de algodão, afirmou não saber se garantir mais professores no berçário resolveria o problema da agilidade em cuidar dos bebês, uma vez que, se não estivessem implicados com a causa, não surtiriam efeitos no cuidar, no brincar e no educar.

Outrossim, a propositura de uma Educação para o sujeito pode ser demarcada neste cenário, ao possibilitar uma abertura para o desejo como feitura de um cuidar atravessado por marcas simbólicas regidas pelo prazer e desprazer, ausência e presença constituintes do sujeito faltante, falante e desejante (KUPFER, 2007). Nessa via, o cuidar atravessado pela função paterna exercida na ambiência da creche, através do fazer da professora (MARIOTTO, 2009) pode alavancar aportes necessários para a constituição do sujeito, uma vez que pode exercer tal função como Outro constituído e instituinte em sua práxis.

Ao trazer a metáfora da capoeira do algodão, ou seja, o campo onde é semeado, cultivado e colhido o algodão, podemos frisar, a partir da colheita dessa fibra desabrochada, no seu percurso maturacional, em uma flor espinhosa para depois tornar-se um capulho, que o cuidar tem raízes profundas como a raiz do algodão no aporte histórico de uma geração precisando ser desvelado para que um novo cuidar emerja no espaço da creche.

Decerto, o algodão é melhor cultivado com doses fracionadas de água,

[22] O Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98, indica a proporção de 01 professor para 06 a 08 bebês de 0 a 2 anos em turma de Educação Infantil.

sendo bem resistente em região de seca, como no nordeste brasileiro. A água é utilizada no plantio e florescimento, embora na colheita não seja fundante para que o algodão não fique molhado, permitindo a retirada do capulho de forma profícua, mesmo sendo mecânica. Ou seja, ainda que o cuidar venha a ser mecânico é realizado com o olhar preocupante de descobrir os bebês que estão precisando banhar-se e, ao oferecer esse banho, cercá-los para atender suas necessidades primárias de sobrevivência. Entretanto, esse modo de cuidar não se configura um estilo de professor tomado nessa pesquisa, não somente como implicação para atender as necessidades do corpo do bebê, mas um implicar-se permeado pelo tripé da necessidade, da demanda e do desejo que enodados possibilitam o advir do sujeito.

Nesse sentido, para que o estilo de professor como via de assunção do sujeito emerja na cena educativa é necessário assumir uma posição que dê lugar à palavra, à fala, podendo ser articulada ao olhar, ao silêncio, ao tocar o corpo do bebê em seu despir nesse momento de chegança e despedida da mãe ou substituto para que o ato mecânico do cuidar não se sobreponha ao prazer, ao lúdico e ao (des)encanto da experiência no cotidiano da creche. Ao reler os enredos dessa observação uma das professoras afirmou ser possível ocupar um lugar diferenciado no cuidar, mesmo com as dificuldades encontradas em sua práxis.

4.4.1.2 Ato de Brincar

Apresentamos outra unidade de análise, considerada também um capulho de algodão que perpassou a escuta e olhar na esteira do estilo no tempo das observações, conforme enredo a seguir:

Enredo 1

> As professoras preparam os bebês para brincarem na casinha de areia no espaço externo da creche. Saem em filas, mas logo se desfazem e chegam ao parquinho de areia. Os bebês G.; E.; V. e O. participam da brincadeira de casinha, pegam na areia, enchem

> os carrinhos de areia, o bebê G. joga areia no cabelo dos outros e a professora A. diz: “não pode fazer isso”, sempre em pé observando o brincar deles para que não sujem os cabelos uns dos outros ou se machuquem. Pergunto se trazem os bebês com frequência para esse espaço e a professora A. responde: *“a gente não traz, porque é trabalhoso, depois tem que dá banho em todos e o tempo é curto”.*

O brincar na casinha de areia mostra-se um momento prazeroso para os bebês, o contato com a terra e com os brinquedos utilizados são experiências que permitem a sua estruturação no percurso da escola. As professoras conhecem o lugar primordial do brincar, esse ato é regido pelo olhar para acompanhar o que estão fazendo uns com os outros, considerado um brincar livre, espontâneo do bebê, no entanto, restrito para cumprir a rotina.

Dessa forma, a troca discursiva do corpo e do afeto entre as professoras e os bebês, em certa medida, fica lacunada nesse momento fundante. Uma restrição parece ser demarcada nessa atividade pela professora quando os bebês são poupados de experienciarem a casinha de areia pela falta de tempo, falta de professores para o grande número de bebês e o trabalho exaustivo de banhá-los após o contato com a areia.

Ao reler os enredos do ato do brincar descritos acima, a **professora B**. demarca que deveria ir mais vezes à casinha de areia durante a semana, pois sabe o quanto é importante para os bebês esse momento do brincar ao perceber que a **bebê E.** se sente livre, pois, no início, não gostava de tocar na areia, os **bebês G. e O**. brincam e fazem travessuras com os outros bebês e a **bebê V.** interage mais com os colegas. Entretanto, também relata que o tempo atrapalha a ida ao parquinho, pois o sol e o calor da cidade são tomados como empecilhos para as atividades externas da creche, exigindo um planejamento das atividades para o brincar logo que os bebês chegam na creche.

Concordamos com Mariotto (2009, p. 143) quando assinala que a participação das professoras no brincar não deve se resumir em observar o bebê em torno dos brinquedos e objetos que estão à sua volta. É preciso um ato

participante, ativo e significante, “isto é, capaz de traduzir em palavras a ação do bebê, permitindo a este construir simbolicamente e encenar imaginariamente suas representações e versões do mundo e de si”.

Ao fazer essa tradução, as professoras podem assumir uma posição estilosa no brincar com os bebês no espaço da areia, porém, as vicissitudes de sua práxis servem como barreiras para que o ato participante junto aos bebês fique lacunado, restrito ao olhar preocupante de modo que não se machuquem, embora afirmem seu desejo de propiciar mais momentos do brincar na casinha de areia.

Não obstante, para Winnicott (1975) os bebês podem exercer o ato do brincar sozinhos, com o outro cuidador e seus pares fazendo desse momento, um espaço transicional, de vida, de (des)prazer e como receptáculo de suas angústias. Nessa esteira, Dolto (1999) ressalta a posição passiva do bebê no brincar como também estruturante. É preciso momentos que pare no tempo e fixe o seu olhar em algo que lhe interessa, sem estar diretamente ligado ao Outro para, com isso, poder elaborar suas questões acerca do mundo no qual foi inserido no desejo do Outro.

Assim, o brincar é tomado pela ausência-presença das professoras. Os bebês brincam sozinhos ou com os outros pares, às vezes também brigam devido à posse dos brinquedos. Entendemos que esse momento brincante é importante para o bebê quando lhe é permitido construir e elaborar suas questões, marcando presença no mundo a partir de si para ir ao encontro do Outro.

Enredo 2

> No momento da roda, **a professora B**. conta a história do saci-pererê. Os bebês V. e O. escutam com atenção, enquanto que a bebê E., deitada no chão, movimenta as pernas e o bebê G. sentado ao lado da professora B. tenta brincar ou mexer com o outro bebê ao seu lado. No meio da história, **a professora A**. se levanta da roda e começa a imitar um saci e os bebês começam a ficar mais animados com a história e a olhar a professora em sua imitação em tom de brincadeira. Nesse momento, a bebê E. levanta-se e começa a imitar no meio da sala do berçário a professora. Esse ato deixa as professoras surpresas e alegres pela iniciativa da bebê E. E assim o brincar se alonga e o bebê G.

também começa a imitar o saci Pererê.

Nesse enredo, as professoras se implicam no ato do brincar enquanto contam a história, de modo a chamar atenção dos bebês O. e V. em seus olhares para elas ao narrar a lenda do saci, bem como convocar os bebês G. e a bebê E. para participar do brincar com o movimento. A surpresa das professoras com a iniciativa da bebê E. demarca o vislumbramento de um sujeito que parece não estar participando do momento, mas oferece seu corpo como de um saci-pererê, com sua perna mancando, para se enlaçar no brincar estruturante para sua constituição.

Embora pareça que os bebês E. e G. estão fazendo uma imitação da professora, seu ato ativo demonstra sua inscrição naquele espaço como sujeito do desejo em advir. A alegria e o prazer de brincar lhes acompanham com os passos da professora e as começam a se enlaçarem em um estilo brincante. O saci-pererê é uma lenda do folclore brasileiro na qual o personagem é um ser mítico que tem somente uma perna, usa um gorro vermelho, tem em sua boca um cachimbo, roda que nem um pião até desaparecer e vive fazendo travessuras por onde anda para alegria e tristeza dos que o cercam.

Podemos pensar em um estilo brincante na professora ao se fazer de saci para brincar com os bebês, através de seu ato espontâneo de figurar a história com o movimento do corpo. Esse estilo perpassa a incompletude de uma perna do saci, a sua ausência e presença quando desaparece como fumaça, demarcando sua falta, deixando seu rastro, seu resto por onde passa.

Lacan (1998) destaca que o estilo não é o homem, como pensou o filósofo e escritor Buffon, mas o que escapa do campo Simbólico, sendo uma dimensão do real, como objeto que cai, causa desejo, o objeto a. No brincar, as professoras se amalgamam com os bebês em um ato regido pela surpresa, pelo prazer, mas também pela falta, pelo vazio de um membro do corpo e seu desaparecimento evanescente permitindo ao sujeito aparecer como demonstrou a bebê E. e o bebê G. que pareciam estar longe da contação da história, mas estavam perto, de modo que conseguiram adentrar em seu enredo Imaginário, Simbólico e Real.

A contação da história pela professora B. em seu ato de exercer a palavra, evocar a voz e sua entonação de modo a atrair os olhares dos bebês V. e O. é atravessada pela impossibilidade de tudo dizer, de maneira que é preciso concretizar o personagem em sua hiância, através do corpo da professora A. ao brincar como um saci-pererê. Assim, diante desse impossível, o estilo brincante emerge e se presentifica nos (des)encontros das professoras com os bebês em impasse constitutivo.

4.4.1.3 Educar Ambivalente - Rígido e Flexível

Evocamos mais uma unidade de análise presentificada nas observações do cotidiano da creche na ambiência do berçário no entorno das professoras e bebês.

Enredo 1

> A atividade da roda é realizada dentro da rotina logo após os bebês brincarem com os brinquedos espalhados no chão. Nesse momento, os bebês se dirigem para fazer tal roda, alguns nem precisam ouvir o chamado da professora, eles já sabem que é a hora da roda. A professora B. senta-se no chão para começar a conversa do bom dia com os bebês enquanto a professora A. de pé fica tentando colocá-los sentados com as pernas cruzadas e diz: “vamos colocar as perninhas em forma de borboleta” e assim continua arrumando os bebês dessa forma. O bebê G. não fica de pernas cruzadas, mas deitado com as pernas para cima, nisso a bebê E. também fica deitada com as pernas na parede e sempre se movimentando, enquanto a bebê V. segurando seu lençol amarelo fica sentada com as pernas cruzadas e o bebê O. atende à professora e também cruza as perninhas como borboletas.

Esse é um capulho e um maço de algodão que representa o educar, no espaço da creche, para as professoras, ao conceber esse momento da roda uma forma de educar os bebês. É um instante regido pela saudação do bom dia, pela chamada do nome e pela oração do dia, a maioria dos bebês participa com as professoras da regência dos atos, sendo que os dois bebês G. e E. subvertem a roda como se não estivessem participando e vivenciando o momento, conforme observa a professora A. Importante frisar que fazendo tal subversão com o corpo

não colocado como lhe é ordenado para compor a roda, estão participando ativamente desse momento, a partir de seu desejo.

Tal roda possibilita aos bebês falarem com seus gestos, movimentos, pedaços de palavras que começam a emergir e pronunciar, no entanto, é regrada a uma posição de cruzar as perninhas, não podem sair do lugar, devem ficar sentados em tal posição para que o ordenamento da atividade seja garantido, demarcando um educar permeado por um tensionamento de um ato rígido e flexível, destituído da liberdade, pois como pode a borboleta se curvar numa posição que lhe impeça de voar livremente em uma capoeira de algodão? Quando de repouso suas asas são dobradas para cima.

Ao ler com cuidado e atenção, o enredo 1 dessa unidade de análise, a professora B. começa a sorrir e a identificar a professora A. nessa empreitada de colocar os bebês em forma de borboleta. Entende que ao sentarem de pernas cruzadas lembra o formato de uma borboleta e, por isso, justifica-se o fazer da professora. Porém, ao reler mais uma vez o referido enredo, fica pensativa, com um olhar distante e diz: *"mas como é uma borboleta se eles não podem sair da roda, do lugar e voar?".* Continua, pensativa, e depois toma a palavra e diz: *"...futuramente eles poderiam entender...foi ensinado errado, minha tia lá no berçário, se eles lembrassem...pra esse lado ai a gente vê que tá sendo ensinado errado...essa palavra aqui...borboleta está sendo passada errado ou como uma contradição entre uma coisa e outra...a borboleta voa...os de pernas pra cima é que estão como borboletas...podiam dizer se fossem maiores: tia, a borboleta não voa, porque temos que cruzar as pernas e ficarmos sentados?"*

Ao trazer o significante *errado,* várias vezes, em sua fala, procuramos ressaltar para a professora que nossa proposta na pesquisa não é identificar o certo e o errado, mas alavancar uma experiência de construção, elaboração do aprender junto à sua práxis e procuramos elucidar que o fazer pode estar recoberto, velado por outro significante. Aparentemente o formato da borboleta com as pernas cruzadas tem uma coerência e aproximação, mas esse ato pode ser velado, há um outro dizer escondido nesse véu, por isso, a práxis na rubrica

do estilo de professor pode ser enodada pelo tripé da escuta, da fala e do olhar mais apurado e marcado por uma escansão, uma fenda, uma falta para que assim seja (im)possível fazer uma escuta flutuante e diferenciada do ato educativo.

Nesse contexto, a professora A. pode pensar que está oferecendo um educar flexível aos bebês, por trazer a metáfora da borboleta para que fiquem organizados na roda, como se fosse uma forma lúdica de entenderem como devem permanecer durante esse momento da rotina, embora os bebês G. e E. não se enredem nessa lógica educante da professora que não cessa de tentar colocá-los nessa posição, para participarem melhor da roda, segundo sua fala.

Portanto, para as professoras há uma preocupação em educar, através de uma posição rígida dos bebês na roda, é uma forma, um estilo de educar que permeia sua práxis. Reportamos ao médico ortopedista, pedagogo e autor de diversos livros sobre higiene, ginástica e educação infantil, Dr. Daniel Gottlob Moritz Schreber, pai de Daniel Paul Schreber[23], que visando educar seus cinco filhos na base da moralidade e no futuro da humanidade,

> pregava uma doutrina educacional rígida e implacavelmente moralista, que objetivava exercer um controle completo sobre todos os aspectos da vida, desde os hábitos de alimentação até a vida espiritual do futuro cidadão. Acreditava que seu trabalho contribuiria para aperfeiçoar a obra de Deus e a sociedade humana. Para garantir a postura ereta do corpo da criança em todos os momentos do dia, inclusive durante o sono, D. G. M. Schreber projetou e construiu vários aparelhos ortopédicos de ferro e couro (CARONE, 1984, p.08).

Schreber pai tinha uma grande reputação social e fundou a ginástica terapêutica na Alemanha. Orgulhava-se da aplicação dos seus métodos educacionais em seus próprios filhos, demarcando resultados satisfatórios em sua educação. Essa valorização por um educar rígido e moralizante tem seu rastro nos

[23] Daniel Paul Schreber (1842-1911), doutor em Direito, publicou em 1903, *Memórias de um Doente dos Nervos,* obra interpretada por Freud (1996/1911) em Notas Psicanalíticas sobre um Relato Autobiográfico de um Caso de Paranoia (Dementia Paranoides). Aos 19 anos perdeu o pai, vítima de um acidente com um aparelho de ginástica que caiu sobre sua cabeça, ficando com uma lesão irreversível durante três anos até a morte. Em 1884, teve a primeira crise psíquica com delírios e alucinações, sendo internado na Clínica Psiquiátrica de Leipzig.

antepassados da família Schreber burguesa, protestante e culta que deixou vários escritos no campo das Ciências Naturais, da Pedagogia, da Economia e do Direito (CARONE, 1984).

Freud (1996/1911) pontua que ele foi um pai significativo na vida de Paul Schreber e visava uma educação entre a família e a escola de forma coordenada e harmoniosa que priorizasse a cultura física e o trabalho manual para uma vida saudável e promissora. Os delírios e alucinações de Schreber reportam uma relação com Deus e sua onipotência, em certa medida, articulada com a rigidez do ato de educar de seu pai. Mesmo com boas intenções, o educar rígido é demarcado por uma obsessão que excessivamente pode desorganizar o sujeito e indicar a busca pela completude, pelo belo, pela harmonia, pela perfeição como Deus em detrimento da falta. Entretanto, Schreber, em sua relação afetuosa e de conflito com o pai, tenta anunciar que esse Deus também falta. O ato de educar rígido, porém, regido pela intenção de um bem maior, é amalgamado pelo estilo como modo singular de encontro e desencontros com o Outro.

Assim, desde Rousseau (1995, p.08), a Educação é pensada como a melhor via para conduzir a criança a um bom termo, a uma boa forma de viver no mundo civilizado (VOLTOLINI, 2011). Para o filósofo, o bebê nasce fraco e precisa de força, nasce estúpido e precisa de juízo, além da assistência para suprir as necessidades de sobrevivência. Desse modo, é primordial ensinar-lhe a viver mediante a modificação de sua natureza, entendida como origem, lugar onde se permeia as diferentes formas de vida.

Não obstante, a Educação não se encontra na esteira do desenvolvimento da natureza de um ser que ainda precisa ser formado, mas “trata-se de um processo de inclusão em um mundo que terminará por criar uma condição humana”. (VOLTOLINI, 2011, p.49). Ou seja, o educar perpassa pela esfera das atividades humanas no rastro do trabalho como garantia de sobrevivência e vida, da obra como produção das coisas e da ação como ato político de viver entre os homens (ARENDT, 2012), ou seja, como estilo, na forma de estilete perfurante, para que o sujeito advenha em sua condição, faltante, falante e desejante.

Assim, o ato de educar pode ser regido pelas marcas do desejo na via Simbólica levando em consideração o sujeito-bebê em constituição. Para Kupfer (2010), o educar se presentifica no processo de elaboração do sujeito deixando tais marcas que dará novos rumos ao destino da criança e/ou bebê no seu encontro com o Outro, seus pares. “[...] educar, de nossa perspectiva, é transmitir ou retransmitir, no campo da palavra, as marcas a partir das quais um bebê poderá advir como sujeito”. (p. 270).

O estilo da professora em educar no horizonte de que os bebês participem de forma harmoniosa e disciplinada na roda, é marcado por uma flexibilidade envolta de uma rigidez, visto que a borboleta voa, embora também descanse paralisando seu ato.

Com isso, os bebês que ficam na roda em movimento com as pernas para cima são os que de fato se colocam no lugar das borboletas brancas, alegres e francas de Vinicius de Moraes (1970), ou seja, se posicionam em sua verdade de sujeito do desejo em constituição. Não obstante, assumem o lugar de borboletas em seu momento de repouso para, em um instante, voarem e não poderem ser caçadas facilmente por se adjetivarem em sua dimensão constituinte, pois como poetisa Quintana (1998), “a borboleta mais difícil de caçar é o adjetivo”.

Enredo 2

> Acompanho a saída dos bebês do berçário para lavar as mãos e em seguida sentar nas mesas postas em um espaço próximo à cozinha para lancharem. Neste espaço também ficam os brinquedos para eles brincarem em grupo com as outras crianças maiores da creche após o referido lanche. O lanche é ofertado pela professora B. enquanto a professora A. arruma os bebês na mesa. Eles devem ficar quietos e não podem “fazer gracinhas e nem querer aparecer”. Primeiro é oferecido o suco, alimento líquido, depois o sólido, o biscoito, este é ofertado em um prato pela professora B. que ao passar o prato por cada bebê, aponta com o dedo dizendo: “pegue um, só um” e os bebês pegam somente um, embora alguns queiram pegar mais de um. A bebê E. pega mais de um, mas a professora pega na mão dela e retira um só biscoito.

Nesse enredo escutamos que a professora faz uma oferta ordenada aos

bebês. Ela se dispõe em oferecer os biscoitos educadamente em um prato, em uma bandeja, servindo-os como sujeitos que ocupam um lugar primordial, no entanto, sua oferta tem um significante numérico: UM. O bebê só pode pegar unicamente um biscoito para que “não haja desperdício, para que eles não fiquem brincando com o alimento, para que não joguem fora, para impor limites e saibam valorizar”, pois se depois quiserem mais, o biscoito continua sendo ofertado presentificando nesse entorno um estilo de educar rígido, mas também flexível: algo é ofertado no coletivo, mas ao mesmo tempo é restritivo, limitado e quantificável.

Para as professoras essa é uma forma de ordenar o momento do lanche como também educar os bebês no exercício da socialização e entrada no mundo da cultura. A cena se apresenta de modo educado, organizado e até mesmo tranquilo para a professora B. que sempre ocupa esse lugar de oferta. Porém, em alguns momentos os bebês G. e E. retiram a tal organização ao tentarem sair da cadeira, pegar o único biscoito do bebê ao seu lado ou jogar o biscoito no chão e amassá-lo na mesa e ficar brincando, de modo que são chamados atenção imediatamente e colocados nos seus devidos lugares.

Portanto, o pêndulo rígido e flexível é instaurado como em um estilo ambivalente de educar no objetivo de alcançar uma posição social e civilizada e que tem um valor fundante e estruturante para a constituição psíquica do bebê, pois as professoras podem exercer a função paterna, a partir de seu desejo, seu estilo e sua falta.

4.4.1.4 Olhar / Escópico

Outra unidade de análise em forma de capulho de algodão emerge nas falas das professoras no espaço das observações, conforme descrita a seguir:

Enredo 1

> No momento do brincar no pátio, após o lanche, me dirijo ao parquinho e começo a observar os bebês brincarem. A bebê E. se aproxima e me convida com um olhar para brincar com ela de esconde/achou. Depois disso, me aproximo da professora B. que

> está conversando com outra professora da turma do infantil I sobre problemas de saúde de alguns bebês, quando ela verbaliza: “essas mães pensam que a gente não sabe nada dessas crianças. Mas a gente sabe mais do que elas, quando alguma coisa não vai bem com qualquer um deles, a gente sabe, a gente percebe logo. Aqui a gente vê tudo, a gente tem olho biônico”.

O olho biônico é uma prótese colocada na retina para que a pessoa volte a enxergar, mesmo que parcialmente. É um olho com potencialidades de ver o que não está visível. A professora se coloca no lugar de saber sobre os bebês, através do olhar não restritivo somente ao campo da visão, do olho como órgão do corpo humano, mas articulado ao que Merleau-Ponty aponta em sua obra: O visível e o invisível. O primeiro seria aquilo que o olho vê, o segundo seria o olhar preexistente, advindo do mundo externo, na esteira platônica da existência de um ser que vê todas as coisas. “[...] um ser imaginário por trás do olhar eterno”. (QUINET, 1997, p. 155).

Seguindo Merleau-Ponty (2003), Lacan (1964) aborda o olhar na perspectiva da pulsão escópica apontando que o sujeito é olhado pelo Outro, um olhar fora do nosso campo visual e direcionado para o sujeito. Dessa forma, o que vemos do mundo está atrelado ao Imaginário, ao mundo visível das imagens enquanto o olhar está articulado ao Real no rastro das pulsões (QUINET, 1997). Portanto, nesse percurso do olhar, Lacan demarca que este não pode ser visto, porque alguma coisa o vela ou o mascara, a exemplo da imagem do outro no esteio do objeto *a* ocultado em tal imagem, para assim despertar o desejo no outro.

A bebê E. faz uma convocatória pelo olho/olhar demandando o brincar de esconde/achou, de visível/invisível, do que aparece/desaparece, sendo preciso uma escuta estilosa desse olhar para que sua demanda seja atendida, ela não utiliza o campo da visão para somente enxergar o que vivencia ao seu redor, mas em sua lacuna da fala, fazer um pedido estruturante para sua constituição e devir como sujeito.

A professora verbaliza “vê tudo” que acontece com o bebê G. em seu ato de morder constantemente os outros; com a bebê E. a partir de seus movimentos de idas e vindas nas atividades do berçário; com a bebê V. com sua recusa à alimentação da creche e ao carregar seu lençol amarelo; e com o bebê O. com seu olhar distante que pouco demanda sua presença. Não obstante, essa visão não se restringe ao olho biônico anunciado por ela, pois o campo da visualização não comporta uma totalidade e completude para que o sujeito veja todas as coisas ao seu redor. O Imaginário permite à professora vê os bebês naquilo demonstrado por eles com seus atos e objetos, mas também essa visão imaginária pode ser enodada pelo Simbólico e Real tendo em seu centro nodular, o olhar amalgamado pelo estilo na ambiência da falta, pois nem tudo consegue captar e ver, devido às lacunas, vicissitudes e impasses vivenciados pelo sujeito em constituição em seu (des)enlace com o Outro.

> O olhar como objeto a ou causa do desejo pode ser representado, e podemos ver como isso se pode realizar. Por exemplo, um raio de luz – um brilho nos olhos de alguém, um reflexo nos cabelos de alguém, uma jóia que cintila – pode representar um olhar que não está em nós (QUINET, 1997, p. 160).

Assim, através do olho biônico, do duplo olhar, a professora pode, através de um estilo escópico, fazer o exercício do olhar presentificado em sua práxis com os bebês quando se permite parar e, com os olhos brilhantes, carregados de pulsão e desejo olhar o bebê G. que utiliza o olfato e a visão para sentir o outro, seu par semelhante, conforme narrado no enredo seguinte das observações.

Enredo 2

> Ao chegar ao berçário pergunto como foi o dia anterior com o bebê G.. A professora B. começa a contar surpresa um fato que ocorreu com ele: “menina, achei interessante G. ontem, ele estava brincando e de repente se levantou e foi no berço pegar o pano do bubu, mas antes ele cheirou e viu que não era o dele, mas da bebê E. e foi lá e entregou a ela, depois pegou outro paninho do bico, cheirou e foi entregar ao bebê I. e depois pegou o dele. Eu fiquei só olhando abismada como ele conheceu o pano pelo cheiro do coleguinha e foi lá e entregou"

Nesse enredo, um plus na visão da professora B. emerge fazendo a travessia para o olhar. Ela mesma se impressiona e fica surpresa com o ato do bebê, colocando-o na posição de um sujeito que sabe algo, mas não tudo. Ou seja, ela supõe um sujeito em constituição, sendo visto, olhado em seu desejo, a partir do desejo do Outro. Com isso, a professora para e o olha em sua busca para descobrir-se no e com o outro, cheirando cada um em sua chupeta.

Podemos pensar em um estilo escópico permeado por um olhar diferenciado, escutante e ativo da professora em relação ao bebê e seu ato de cheirar o paninho para identificar o outro, seu semelhante. Nessa via escópica, entre a visão e o olhar, o estilo como fenda se presentifica para que junto à surpresa que causa uma escansão, a professora possa supor um sujeito que está dando passos, impasses em sua constituição.

No processo constitutivo, o bebê carece de um Outro primordial, inesquecível, no dizer de Laznik (2013) que o enreda na linguagem antes de ser concebido e adentrar o mundo visível, bem antes ele pode ser olhado, fisgado e capturado pelo olhar do Outro.

Assim, no engendramento de tal captura, a pulsão é evocada para fazer seu circuito em três tempos: o primeiro é ativo, o bebê faz o percurso de ida até o objeto externo, o seio ou a mamadeira, através da pulsão oral. O segundo tempo é reflexivo, no qual uma parte de seu corpo é tomada como objeto – a chupeta ou o próprio dedo – e o terceiro quando o bebê se faz objeto do outro – sua mãe ou substituta – demarcando uma passividade segundo Freud, porém, na esteira de Lacan, o referido tempo é ativo na medida que o *infans* se deixa fazer objeto do outro. Nesse terceiro tempo, a pulsão escópica aparece e o bebê se faz olhar (LAZNIK, 2013, p.64).

Tal como em uma lenda indígena do folclore nordestino, segundo a qual o deus tupã que observa e vê todas as coisas oferece ao grande chefe sábio, chamado Sacaibu, as sementes de algodão para que sejam cultivadas e produzam tal fibra, de modo a permitir aos índios caçar, plantar e sobreviver. O

olhar é constituinte na esteira e percurso do desejo, permitindo à professora em seu estilo e saber não sabido continuar a olhar e a surpreender-se com a perspicácia do bebê G. em demarcar seu lugar no mundo visível e invisível.

Assim, as observações foram permeadas pelos capulhos do cuidar, brincar, educar e olhar, de modo que o ato de observar não foi direcionado pelo campo visual, no sentido de apontar o que estava certo ou errado nas atidades cotidianas da creche, mas, conforme a raiz etimológica do verbo observar, *serv*, de servir, implicar-se para fazer uma escuta e um olhar para o sujeito em sua dimensão de falta, de fissura em seu encontro com o Outro, aposta que a Psicanálise faz ao enlaçar-se com a Educação. Importa frisar que o IRDI foi um instrumento valioso nesse movimento de observação dos (des)encontros da professora com o bebê em impasse constitutivo permitindo a travessia do visível para o invisível da trilogia do cuidar, educar e brincar na creche.

A seguir, os capulhos de algodão colhidos nas entrevistas, dispositivo de escuta apurada e flutuante que permite entrever o sujeito em seus ditos e não-ditos, ou melhor, em seu dizer.

4.4.2 - CAPULHOS DE ALGODÃO DAS ENTREVISTAS

De modo recorrente, a entrevista é um dos propósitos do pesquisador em descobrir “alguma coisa” que não conseguiu observar por ele mesmo na empreitada do campo empírico (STAKE, 2011, p. 108). Esse dispositivo tem uma dimensão fundante, porque pode possibilitar um apreender das subjetividades da fala do sujeito entrevistado.

Não obstante, a *entrevista em profundidade ou semiestruturada* para Ornellas (2011) “é uma maneira de entrevista nomeada de aberta, posto que o sujeito fala conforme sua lógica”. (p. 65). Nesta se pode colher e escutar as falas, os ditos e os não-ditos do sujeito, pois se constitui um instrumento flexível de escuta, fala e interação. É um lugar de experiências e trocas afetivas e cognitivas

entre entrevistador e entrevistado, além de permitir a inclusão de proposições não formuladas anteriormente, a partir do discurso do entrevistado, que poderão ser de fundante valor na pesquisa. A entrevista em profundidade demarca uma escuta do latente pela via do inconsciente perfilando às questões subjetivas que abarcam a dimensão do sujeito do desejo no contexto pesquisado.

As entrevistas ocorreram no espaço interior e exterior da creche. Em alguns momentos, próximo a árvore flamboiã, em outros, ao lado do tronco da mangueira nos deleitamos na fala e na escuta dos sujeitos da pesquisa. Os encontros foram marcados previamente, gravados para posterior degravação e divididos em seis momentos, de aproximadamente 30 a 40 minutos, com cada professora. Foram espaços de tempo com escansão, ritmo, movimento, silêncios, lágrimas, olhares e ao final um abraço apertado de gratidão e reconhecimento pela possibilidade de ser um receptáculo dos tesouros permeado de dor e amor das experiências vividas pelas professoras no interior e exterior da creche ao longo dos anos. Nessa esteira, Ornellas (2011, p.19) pontua:

> Escutar a escuta e a fala do entrevistado parece abrir uma porta singular para se chegar “as vitrines” para olhar o que brilha e o que embaça os contornos e os entornos, as cores frias e quentes, as formas visíveis e invisíveis da palavra falada.

Portanto, é preciso, em certa medida, um manejo na operacionalização da entrevista, como se o entrevistador tivesse que curvar-se para fazer uma escuta da escuta e da fala do sujeito em suas nuances de cores, de brilho e ofuscamento.

Nesse interim, seguem alguns capulhos, unidades de análises, colhidas da capoeira de algodão, no tempo das entrevistas com as professoras que no enlace da voz, do olhar e do riso se permitiram falar de suas vicissitudes no ato de cuidar e educar e no brincar dos bebês na contemporaneidade:

4.4.2.1 Função maternante: “padecer no paraíso”

4.4.2.2 Amor versus Transferência

4.4.2.1 Função maternante: *"padecer no paraíso"*

O lugar maternante aqui não se refere ao da mãe, Outro primordial para o bebê, mas de uma posição de agente primordial ocupada pela professora, com seu estilo, ao deixar marcas e inscrições na geografia psíquica do filhote humano quando de seu encontro precoce, com ela, na travessia do espaço privado da família para o espaço público da creche, sendo esta, considerada nessa escrita, um presépio, conforme anunciado no *stylus* II, em meio a uma capoeira de algodão. A função maternante se desdobra no estilo de cuidar, educar e brincar das professoras com os bebês no espaço da creche (KUPFER, 2010; MARIOTTO, 2009; BERNARDINO).

Como escrito anteriormente, traduziremos o significante função na rubrica da matemática a partir do campo da formalização que permite extrapolar o sentido, o significado na via da abstração. "A corrente formalista, portanto, acentua as características formais da linguagem empregada, supostamente independente dos significados que se possa atribuir aos símbolos matemáticos". Ou seja, é possível o estudo de qualquer aporte simbólico, o que amplifica a magnitude de alcance e articulações de outros campos do saber e do conhecimento com a matemática (RONA, 2012, p. 22).

O termo função comporta uma ideia intuitiva nomeada de dependência, apontando que o princípio dessa ideia não surgiu do ramo da matemática, como muitos pensam, mas do que era observado nos fenômenos da natureza, nas relações entre causa e efeito e nas formulações das leis naturais (VERAS, 2009). Entretanto, a matemática, através do estilo, pode apresentar a função em suas diferentes modalidades, conforme pontuou Granger (1978) em sua Filosofia do Estilo.

Na Matemática, uma função significa uma relação entre dois conjuntos, podendo serem chamados de A e B. O primeiro representa o domínio da relação enquanto partida do vetor e o segundo o contradomínio, a chegada do vetor, de modo que o valor do domínio se liga a outro valor do contradomínio. Assim, o conjunto A representa o x da função e o B é representado por y, sendo descrita a

seguinte fórmula: y = f(x). No modelo intuitivo, y é função de x, ou seja, y depende de x, sendo uma variável dependente e, na figura abaixo, os elementos (b, e) do conjunto y são denominados imagem da função.

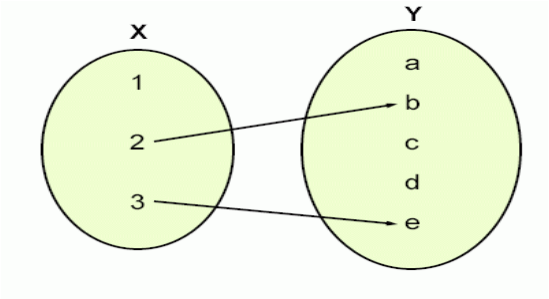


Figura 6: Função Matemática

Fonte: wikipedia.br, (2019).

Podemos representar no esquema matemático o conjunto x como domínio representando a função materna (mãe ou substituto), descrita no *styllus* II em sua relação com o conjunto y, o contradomínio e dependente representado pela função maternante (professora), a imagem da função. Dessa forma, é possível marcar a distinção entre a função materna e maternante, no sentido de que a primeira ocupa o lugar dominante e de primazia no encontro mãe-bebê, regido pelo Simbólico na esteira do desejo da mãe e da pulsão, diferentemente do lugar da professora que também ocupa um lugar de agente primordial, porém, no campo imaginário e da imagem, mas que também precisa ser enlaçado pelo Simbólico na palavra e na lei (BERNARDINO, 2010). “É preciso pensar o laço professor e bebê além do registro imaginário e da dualidade, onde o professor poderá olhar para todos os bebês, pois está sustentado em um desejo profissional” (BRANDÃO, 2016, p. 102).

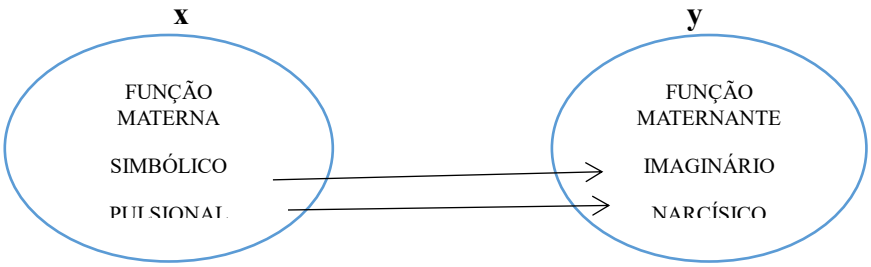


Figura 7: Função Materna e Maternante - Elaboração da autora (2019).

Demarcamos nessa introdução com o estilo matemático que as funções materna e maternante se correspondem, se atrelam em um dado conjunto de experiências vivenciadas pelo bebê em sua travessia do mundo privado para o público envolvendo sua constituição psíquica e seus impasses, de modo que pode haver uma continuidade do laço primário da mãe ou substituto com o bebê, através do enlace com a professora e seu estilo, no espaço da creche, conforme aponta Kupfer e Brandão (2014).

Crespin (2016) ressalta a existência de uma parentalidade biológica para toda criança, ou seja, seus genitores; os pais do nome que a faz entrar na filiação e pertencimento do grupo, e os pais simbólicos que mantêm a transmissão possibilitando a entrada no mundo frente aos seus pares. Com isso, o campo do Outro é alargado para os que fazem parte da vida do bebê, inclusive a instituição e seus atores, como a professora, porém, esta não terá a função da mãe diante dos investimentos imbuídos no filhote humano, pois como demonstrado, o investimento materno é da ordem libidinal, de olhar o bebê e vê sua imagem nele, sendo boa ou ruim. A fala a seguir imprime essa assertiva:

> É a mãe que se olha nos olhos de seu filho para aí ver que ela é a mais bela, e seu investimento é sustentado por essa imagem de si que lhe é devolvida pelo bebê! Evidentemente, para isso é preciso que seu bebê também seja o mais belo, a beleza da criança e da mãe sendo uma só, já que, originalmente, o bebê é capturado nessa imagem que a mãe pousa sobre ele (CRESPIN, 2016, p. 27-28).

Nessa perspectiva, a autora continua a demarcar que jamais a professora ocupará o lugar da mãe, ainda que haja uma substituição da função. Existe uma satisfação em fazer parte do percurso da vida do bebê com seus avanços e dificuldades, resultando com isso, motivo de um orgulho legítimo. Sem contar que a professora recebe um ganho material, uma remuneração, para exercer sua função e profissão (CRESPIN, 2016, p. 28).

Retornando às entrevistas, nestas, as professoras evocaram em suas falas que às vezes sentem-se mães dos bebês, mas sabem, ao mesmo tempo, que não são suas mães, que estão ali para exercer sua profissão com

compromisso, sabendo a que vieram e cumprindo seus deveres, no entanto, têm uma grande preocupação com o futuro deles, inclusive dos bebês G. e E. pois, veem como bebês e seus pais não dão conta de resolverem suas questões: um morde, é muito agitado e adiantado em seus passos; a outra é como se estivesse fora do mundo, longe das regras e comandos. Vejamos a fala da professora A:

> "Os bebês dependem muito, precisam de mais cuidar, tem que ter muito amor, apego, como filho..., mas eles não são meus...essa é a diferença, mas o cuidado e preocupação é o mesmo...Mãe é cuidar, é ter preocupação, com medo que aconteça alguma coisa com eles, eu me sinto como se fosse mãe deles... Penso em casa nos bebês, quando acontece algo com eles... quando caem ou G. morde... Mãe é como padecer no paraíso...mãe é tudo! É orientar, cuidar, ter mais amor...ser professora de bebês é isso tudo também". (**PROFESSORA A**.).
>
> Tenho um pouco de preocupação com os bebês, tenho carinho, quero bem, ficar naquele olhar... eu não sinto o que sinto pelos meus filhos...eu quero proteger os bebês, mas um pouco...(**PROFESSORA B.**).

A fala das professoras A. e B. traduz um tom ambíguo de ser ou não ser mãe dos bebês, como em uma ambivalência dos afetos prazerosos e desprazerosos que perpassam sua função estilosa e maternante de professora. *"mas eles não são meus... eu me sinto como se fosse mãe deles..."*. Com isso, ser mãe e professora é padecer no paraíso, sendo algo comum na relação de y com f(x).

"Padecer no paraiso" é um dito popular que para a professora A. é experienciar a alegria, o prazer de estar na creche todos os dias, bem antes de iniciar as atividades, como um lugar de vida para ela exercer sua profissão, mas também se haver com as preocupações relacionadas ao medo dos bebês se machucarem e a cobrança dos pais. O padecimento da professora A. é presentificado no olhar dos pais sobre seu cuidado, como também viver a experiência da preocupação cotidiana com o futuro dos bebês, pois verbaliza que as condições de vida deles são adversas com um amanhã incerto.

O estilo na perspectiva da função maternante é demarcado em seu aporte

de falta diante da ambivalência de ser e não ser mãe dos bebês, de padecer no paraíso, experienciada na práxis das professoras. Essa posição pendular é permeada por uma hiância estruturante para o advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo. Algo falta nesse paraíso, fica um resto sob o véu do padecer permitindo que a professora seja não-toda para o bebê embora o sustente em seu enlace cotidiano da creche assumindo as fissuras em protegê-lo das vicissitudes do viver entre os pares.

Importa frisar que o padecimento também faz parte da realidade social, cultural, econômica dos professores(as) na contemporaneidade, através do adoecimento físico e psíquico não mencionados na realidade das duas professoras entrevistadas da pesquisa; como também as condições adversas de trabalho, a proletarização e a desvalorização da profissão docente são vicissitudes vivenciadas pelos professores o que gera um mal-estar em sua práxis, no cotidiano da escola e, especificamente, na Educação Infantil, que mesmo com os avanços, lutas e conquistas ainda ocupa um lugar à margem, desvalorizado e sem reconhecimento social (ROSEMBERG, 2010). "*...começamos na ação social...ia receber o pagamento...aí a moça metia a mão no bolso, tirava o dinheiro e pagava...era assim...*" (***PROFESSORA B**.).*

Eis um pequeno maço de algodão da história da Educação Infantil, incluindo a creche na fala da professora que mesmo atravessando os percalços da profissão docente em suas andanças ao longo dos anos trabalhando, a maioria deles, com bebês e crianças pequenas, se reconhece no prazer de ser professora de bebês, conforme fala da professora abaixo:

> "Gratidão por cuidar, eles tem um pouquinho de conhecimento quando chegam, mas a gente vai vendo que o que a gente passa para eles é importante... Quando chegam é diferente do hoje...eles dão um salto!" (**PROFESSORA B.).**

A professora reconhece seu trabalho num tom de valorização pelo que faz e proporciona aos bebês durante as experiências do cuidar, educar e brincar na creche, tornando-se um agente primordial no devir constitutivo dos bebês, porque além de se reconhecer e agradecer, supõe um sujeito que ativamente saltita em

seus (im)passes. Ao chegar no final do ano letivo, por exemplo, o bebê G. já não morde como antes, a bebê E. parece interagir e demandar algo às professoras, o bebê O. começa a fazer algumas solicitações às professoras, como ir até elas e dar um beijo e abraçá-las. Nesse sentido, os passos, os passes e os saltos são dados em consonância com os impasses dos bebês que ao se enlaçarem nos (des)encontros com as professoras podem advir como sujeito em constituição.

Com isso, a função maternante traduzida no estilo de cuidar e educar os bebês vai sendo construída e exercida na ambiguidade de "padecer no paraíso", contraste estruturante para os bebês e para as professoras em sua práxis educativa na creche. Nesse interim, ressaltamos que a referida função na rubrica dos afetos ambivalentes poderá demarcar o estilo da professora, fazendo-a ocupar um lugar de agente primordial para o advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo.

4.4.2.2 Amor versus Transferência

O significante amor aparece de forma recorrente nas falas das professoras A. e B. durante as entrevistas. *"Amor pelo que faz", "tem que ter amor", "é muito amor por esses bebês...é um dom".* Nessa fala deslizada pelo ato de amar em sua práxis, nos interrogamos no momento da escuta: que amor é esse? Que palavra é essa que emerge com um olhar brilhante, um sorriso, uma voz que permite uma pausa quando perguntadas sobre o que é ser professora de bebês, qual o seu estilo no trabalho cotidiano com os bebês?

Do latim *amor* com a mesma grafia da língua portuguesa e com a raiz e base AM indo-europeia de onde surgem outras nomeações, inclusive, mãe como alguém que cuida de crianças. Amor significa afeto que faz com que uma pessoa queira estar com outra, protegendo, cuidando e conservando sua companhia. Diz que é impróprio falar de amor às atividades, à profissão, ao trabalho, pois a palavra amor, nesses casos, "está a indicar certo interesse mais ou menos dominante, mais ou menos incorporado na personalidade do indivíduo ou até mesmo uma paixão".(ABBAGNANO, 2012, p. 38).

Quando perguntadas nas entrevistas sobre o que significava o amor na prática delas com os bebês, a definição do amor como cuidado, proteção, querer o bem, preocupar-se com o futuro deles emerge nas falas das professoras de modo suspenso, surpreso com a pergunta que parecia clara, óbvia do que seria respondido acerca da significação do amor. Portanto, no dizer das professoras, o amor circula na dimensão dos afetos prazerosos, demarcando a vida, o futuro, o cuidar responsável em todas as direções, que sabe sobre os bebês para além do saber e conhecimento da mãe e por entender que ainda não sabem tudo e devem ser protegidos.

> *É um trabalho que tem que se agarrar com muito amor.... você não sai surda... tantos meninos chorando?... nem percebo isso"* . **(PROFESSORA A.).**
>
> **"***Aqui a gente educa para eles serem futuros cidadãos! Os bebês precisam de cuidado, de carinho, colocar no braço, conversar pra ver se se cala. Sou muito protetora, como mãe, muita preocupação.* ***(PROFESSORA B.).***

Não obstante, o amor não está somente na ordem do prazer, da alegria, da surpresa, mas do desprazer em uma tensão ambivalente de amor e ódio, de vida e morte, pois, em meio aos choros e apelos, a professora nem percebe algo que lhe incomoda, agarrando-se ainda mais para prover consistência ao seu trabalho permeado do carinho, do abraço e do cuidado e do desprazer da angústia preocupante com o futuro dos bebês, ainda que tal preocupação deva ocupar um lugar do presente no imaginário das professoras e no campo social, de modo que esse presente seja ausência ou presença no percurso de vida dos bebês, ingressantes no mundo da cultura, do Outro. Assim, o amor perpassa diversas significações com seu viés prazeroso, erótico, caridoso, de bem maior e belo.

> Quando o desejo, que não é dirigido pela razão, esmaga em nossa alma o desejo do bem se dirige exclusivamente para o prazer que a beleza promete, e quando ele se lança, com toda a força que os desejos intemperantes possuem, o seu poder é irresistível. Esta força todo-poderosa, irresistível chama-se Eros ou Amor (FEDRO, 2011, p. 70).

Platão, em sua obra “o banquete”, evoca o amor em sua dimensão de Bem Supremo, de beleza magistral entre o amante e o amado que favorece a vida e à imortalidade do homem. O banquete, em grego, significa um sympósio. Para este, os convivas eram chamados a conversarem e beberem juntos, ou seja, um lugar da palavra, um banquete de palavras de amor, de elogio a Eros, deus ou uma entidade intermediária entre deus e os homens, um amor pelo conhecimento, sabedoria e pela beleza na rubrica da Filosofia. Neste banquete vários personagens se dispõem a narrar sobre o amor, sendo Fedro aquele que inicia tal narrativa demarcando que o amor é divino, ou seja, quando amamos nos divinizamos, nos sacrificamos pelo outro, objeto amado. Para ele, tal é a força do amor que leva Orféu a descer aos infernos para resgatar sua amada. As professoras declamam um amor, um cuidado, uma proteção aos bebês reportando à sua experiência da mãe ao sacrificar-se e dar a vida por seus filhos, porém, a sua função maternante é circundada pelo campo do Imaginário e do Simbólico, o que diferencia do desejo pulsional da mãe.

> Menina não sei como vcs aguentam coco e xixi...as outras dizem...não tem nojo? Gosto de lavar as mãos, mas não tenho nojo, já acostumei...naturalmente...no almoço faz o coco, solta o prato e vai lá limpar eles... muita gente diz como aguentam?....(**PROFESSORA A.).**

> Tenho um pouco de preocupação com os bebês, tenho carinho, quero bem, ficar naquele olhar...eu não sinto o que sinto pelos meus filhos...eu quero proteger os bebês, mas um pouco... Sou capaz de mover montanhas pelos meus filhos..não quero ver meus filhos sofrerem...(**PROFESSORA B**.).

As professoras suportam com alegria e naturalidade o cuidar dos bebês **G., E., O.** e **V.** em suas necessidades físicas no cotidiano da creche e demarcam que outras colegas da profissão não se veem nesse lugar de disposição em atender as demandas do bebê, vista como atividade de sacrifício, como uma prática diminuída e pejorativa. Nessa direção, a professora B., em certa medida, parece transferir o mover das montanhas em relação aos seus filhos para os bebês quando se preocupa com eles e tenta protegê-los em seu devido limite, pois

não pode ocupar o lugar de Outro primordial, como a mãe ou substituta, mas pode continuar e sustentar o laço entre mãe-bebê.

Assim, no deleite do Banquete, Sócrates aparece com a quase palavra final trazendo a figura de uma mulher, Diotima, para dizer que o amor é uma força astuta e carente de completude e que Eros comporta o desejo de imortalidade e o desejo pelo conhecimento para chegar ao plano das ideias demarcando o verdadeiro caráter filosófico do amor. Sócrates quase terminará o deleite da palavra, porque diante de uma voz de uma flautista e um barulho como de foliões, Alcebíades, embriagado, entra na cena do Banquete e solicita a Agatão, o anfitrião, para lhe ofertar uma coroa tufada de hera e violetas. Nesse momento, se depara com Sócrates e inicia seu elogio ao Amor dirigindo ao filósofo um louvor atravessado de imagens, como a de uma estatueta de sileno, que quando aberta vê-se o brilho dos deuses e, por isso, não são consideradas ridículas, mas baseadas em uma verdade com palavras amorosas de reconhecimento, admiração, fascínio, mas também de ódio, vergonha, decepção e desilusão. E, com isso, denuncia Sócrates ressaltando a Agatão que tenha cuidado com ele, pois se mostra sábio, mas é um enganador. No entanto, Sócrates se defende e desvela o discurso amoroso de Alcebíades, deixando claro que evoca tal amor, não para ele, mas para o próprio Agatão que acaba confirmando tal demanda, quando percebe que o amante Alcebíades queria afastá-lo de Sócrates.

Lacan (1960) retoma o Banquete de Platão em seu Seminário sobre a Transferência na cena analítica e assinala a relação amante (érastès) e amado (érôménos) no par Alcebíades/Sócrates, sendo o primeiro o sujeito do desejo, faltante e o segundo aquele que tem alguma coisa, como o brilho, um agalma, objeto galante escondido na estátua de sileno que Alcebiádes a compara a Sócrates, porém, este o desvia de sua demanda, deixando claro não possuir tal objeto para suprir a sua falta, ao escutar que a direção do elogio do amor é para Agatão e não para ele, por isso, o amor é definido por Lacan (1960) como dar o que não se tem para alguém que não pede. Com isso, a cena de amor transferencial nesse sympósio ocupa um eixo primordial, pivô e mola da

Psicanálise.

Nesse enredo, o amor é presentificado na paridade de um encontro com uma imagem no outro, do outro e com o outro o que faz sua incursão pelo Real, Simbólico e Imaginário de Lacan. Na esteira do Imaginário se configura numa ilusão, em um engano e, assim, demarcado como narcísico, posto como imagem refletida, ou seja, busca-se amar nessa imagem o que o sujeito idealizaria ser como o Eu Ideal.

Lacan (1954) evoca o amor-paixão como o amor transferencial, elencado por Freud (1895; 1915) em seu discurso sobre o que move a relação analista-analisando, tendo como pêndulo o processo de resistência. O analisando se apaixona pelo analista para encobrir o que pode emergir do inconsciente, resistindo aos avanços do processo analítico configurando a transferência como equivalência do amor.

> Também, desde sempre, a questão do amor de transferência esteve ligada, muito estreitamente, à elaboração analítica da noção de amor. Não se trata do amor enquanto Eros - presença universal de um poder de ligação entre os sujeitos, subjacente a toda realidade em que se desloca a análise – mas do amor-paixão (LACAN, 1954, p. 152).

Com isso, Lacan aborda a transferência simbólica tendo como fonte o ato da palavra plena e autêntica entre o par amante/amado permitindo que algo mude na natureza desse encontro, pois os efeitos da transferência se passam a partir do campo da fala e da escuta na dinâmica psicanalítica estendido para outros lócus, a exemplo da escola, como espaço de experiência de afetos prazerosos e desprazerosos entre os pares nela inseridos, tal como a professora/bebê. Dessa forma, a transferência perpassa o laço entre os sujeitos, de modo que cada um ocupe o seu devido lugar. Ela pode instaurar-se a partir da instância do inconsciente na relação professor/aluno, médico/paciente e em outras esferas sociais, de modo a deixar emergir a subjetividade no ato da fala.

> A relação transferencial na sala de aula tem uma intenção: revelar que este construto é fundante para uma escuta do que acontece na escola, nos enlaces feitos, desfeitos e refeitos na relação professor-aluno. Esses sujeitos transferem entre si afetos, prazerosos e desprazerosos, que, se bem trabalhados, podem

> contribuir para a análise das formas e cores desenhadas nos pergaminhos do projeto pedagógico. [...] “Transferência” é uma palavra de origem latina, composta pela predisposição *trans*, que quer dizer *além de* e pelo verbo *ferre*, que significa *levar* ou *trazer* ou *transportar* e *suportar* (ORNELLAS, 2017, p. 16).

Assim, pela via do amor, a professora A. suporta os avatares e vicissitudes do xixi e do cocô do bebê para poder fazer um laço com ele em um misto de amódio em sua práxis educativa, como pontua Lacan (1960) ao ressaltar a junção dos afetos de amor e ódio do prazer e desprazer, da pulsão de vida e de morte na experiência analítica. A partir dos objetos (fezes, xixi) o enlace acontece. Mas qual o brilho desses objetos oferecidos pelo bebê à professora no momento do cuidar, do educar e do brincar na creche para que uma transferência se instaure nesse lócus? Um brilho ofuscante, não-todo e representado pelo lugar de falta, de resto, na perspectiva do estilo que a professora pode ocupar em sua práxis com os bebês.

Interessante notar que a relação das professoras com os bebês, especificamente, os que remontam a um impasse constitutivo mais visível, segundo a fala delas, é constituída de um olhar, escuta, falas e silêncios, de um saber não todo, não sabido, da mesma forma dos outros bebês que não chamam a atenção delas em alguma dificuldade, demarcando o elo transferencial como via de acesso ao escondido no inconsciente.

> “A gente tem um amor pra todos, eu não faço nenhuma diferenciação... é claro que cada um tem o seu jeito... mas eles são só bebês, dependentes, que precisam que a gente cuide deles, então eu me preocupo com todos, mas tem aqueles que a gente fica com aquele pensamento do que pode acontecer com eles no futuro, como E.” (**PROFESSORA B.).**

Entretanto, as bebês **V. e E.**, em seu modo singular e com suas vicissitudes evocam as professoras em sua práxis, quando estas expressam seu amor pelas bebês, através do cuidar e educar, porém, é um amor balizado e permeado pelas ausências das bebês quando não participam de forma ativa das propostas de atividades ou não respondem às solicitações das referidas

atividades, ressaltando uma falta de acompanhamento em detrimento da participação dos outros bebês. As professoras precisam lidar com esse pêndulo da ausência-presença no berçário que deixa um resto de angústia por perceberem que não estão fazendo o mesmo percurso que os outros bebês.

Assim, o laço transferencial de amor é perpassado pelos (des)encontros da professora com o bebê, através da via do estilo, como saber fazer, saber lidar com as vicissitudes que abarcam o cotidiano da creche. Nesse enredo, os bebês também supõem um sujeito nas professoras de modo que possam atender suas demandas. Um exemplo disso é o que a **professora A.** verbaliza:

> "é interessante como eles, também, interagem com a gente. E. no momento do almoço, todos os dias, olha para mim como quem está me pedindo que eu chame ela para almoçar...aí eu já sei que ela querendo mesmo comer...".

A professora pode assumir o lugar de Sujeito Suposto Saber (SsS)[24] na cena educativa de modo a estabelecer a transferência, mola propulsora para o advir do sujeito-bebê, pois ambos irão se sustentando com o aporte do desejo como falta e os impasses do bebê em sua constituição.

Diante disso, em certa medida, a transferência é presentificada, através do amor entre as professoras e os bebês regido pela presença/ausência. Ou seja, um amor que no imaginário delas emerge como verdadeiro, fazendo-as pulsar em sua práxis com os bebês, ao acreditar que estão sendo importantes e fazem parte da construção de um *futuro feliz* para os *infans*. Esse amor pode permitir a travessia para um mundo melhor, no entanto, amar, conforme dito anteriormente, é dar o que não se tem a quem não pede, na esteira da falta constitutiva, sendo por isso, fundante que esse amor não seja pensado em prol do futuro, mas do presente, enquanto o que está por vir ainda não chegue.

[24] Correlato do sujeito do inconsciente cujo saber o analisante atribui ao analista (QUINET, 2009, p. 17).

4.4.3 CAPULHOS DE ALGODÃO DAS RODAS FLUTUANTES

Roda Flutuante – um dispositivo de colheita que demarca o espaço de fala e da escuta dos atores da escola, dentre eles, as professoras que no cotidiano necessitam verbalizar suas tensões, angústias, conflitos como também suas alegrias, avanços e conquistas através de seu laço com os pares, inclusive os bebês. A roda institui uma cadeia de significantes perpassada pelo saber-fazer, permitindo no ato da palavra, o desejo advir e o sujeito se haver com suas escolhas, com sua práxis regida pela ética do bem-fazer.

A nomeação roda flutuante designa um encontro com as duas professoras e a pesquisadora formando uma tríade enredada pelo desejo, saber e conhecimento que ao permitir a presença da fala na espontaneidade e liberdade, tal roda não seja fixa, sem movimento, mas que flua no dizer, no olhar e o sujeito possa advir.

> Fazer falar é provocar possíveis equívocos ou falhas de discurso através de lapsos de linguagem, de lembranças encobridoras, de risadas ou choros inesperados, de silêncios reflexivos, de repetição de significantes, de fantasias, de pulsões ou de associações aparentemente estranhas ao falante (PEREIRA, 2016. p. 85).

Portanto, nesse espaço de fala coletivo, os resíduos latentes e manifestos podem vir à tona e serem colocados às claras, na esteira do inconsciente. É fundante que o pesquisador propicie uma escansão, ficando um pouco atrás, na lentidão de tomar a palavra para que o sujeito ocupe seu lugar falante.

Foram seis encontros de roda flutuante, entre 30 e 45 minutos, marcados previamente, com as professoras, no horário que estavam na creche. Elas se mostraram receptivas para realização das rodas procurando ajustar o momento propício para solicitar uma auxiliar, a fim de observar os bebês enquanto ficávamos enodadas pela prosa. A fala teve como ponto de partida, a questão: o que significa viver a experiência com bebês na creche? E, a partir disso, vários fios de algodão foram se soltando dos capulhos a seguir:

4.4.3.1 (Des)valorização da educadora de bebês: cocô e nada!

4.4.3.2 O Saber-fazer da professora de bebês

4.4.3.3 Creche: proteção, angústia e prazer

4.4.3.1 (Des)valorização da educadora de bebês: cocô e nada!

Em um dos momentos da roda flutuante as professoras evocam em suas falas o seu lugar de educadora de bebês no espaço da creche: *"sou uma educadora que se preocupa com o futuro desses bebês. Eu quero que eles cresçam e se tornem bons cidadãos*". **(PROFESSORA B.).**

Nessa fala é demarcada a preocupação e o cuidado da professora que se coloca como agente ao vislumbrar um futuro ideal e feliz para os bebês, especialmente, **G. e E.,** que segundo ela, precisam de um olhar atento e diferenciado pelas condições de seu desenvolvimento físico, motor, afetivo e sócio-cultural. Pensar o futuro dos bebês, no campo do Imaginário, enquanto vivencia um tempo presente com eles, pode ser um modo de deixar marcas e inscrições psíquicas que pelo olhar, tocar, falar na ambiência e ambivalência dos afetos permitem o advir do sujeito-bebê em seu impasse constitutivo.

Por outro lado, as professoras também acrescentam em suas falas que terminará sua carreira de educadora de bebês pegando em cocô, porque literalmente, no final acaba tudo em nada, pois tem uma profissão e trabalho sem reconhecimento monetário e de direitos a uma aposentadoria digna de sobrevivência. Aqui, mais uma vez, a desilusão e a frustração norteiam o horizonte das professoras que se veem no lugar da desvalorização profissional.

Como apontado no *Styllus* II desta pesquisa, os professores da creche carregam no exercício de suas funções a sobrecarga de trabalho e a desvalorização de sua práxis por trabalharem com bebês, tomados como seres em desenvolvimento que precisam somente de cuidados corporais (ROSEMBERG, 2015; OLIVEIRA e SILVA, 2008) "*As pessoas pensam que a gente*

não educa, não faz nada na creche, é tudo uma brincadeira, um faz de conta" **(PROFESSORA A.).**

Não obstante, é por fazer tudo como uma brincadeira e um faz de conta que sua práxis, na ambiência do estilo, torna-se primordial para o sujeito-bebê que necessita, em seu processo de constituição, do brincar para enlaçar-se com os pares. Dessa forma, *o fazer nada na creche* tem uma significação encoberta de um nada que pode ser quase tudo, não todo, dividido, que ofusca um brilho, faz fenda como um estilete de marfim, um estilo, uma falta.

Essa experiência faltante, tão cara para o campo da Educação Infantil, que visa a plenitude do desenvolvimento do bebê e da criança pequena pode ser instaurada e vista com o aporte da Psicanálise nos meandros da Educação que ao formar um par (des)encontrado permite ao sujeito conhecer, escutar e falar de sua práxis, imbuída de diversos avatares, mas permeada por um estilo, um modo singular de encontro com a própria falta e desejo.

Assim, a ambivalência se presentifica na práxis das professoras quando se valorizam em seu ato, mesmo não sendo valorizadas pelo campo social, pelo Outro. "*Não me incomoda, estar no momento do comer e parar para limpar e pegar no cocô",* verbaliza mais uma vez, a **professora A.** como já havia dito no momento das entrevistas. Embora seja um dejeto, um resto, a professora o coloca em outro lugar em seu fazer, não permitindo que esse ato do cuidar os bebês seja um empecilho para que o laço e o encontro professora-bebê aconteça no cotidiano da creche.

Nisso, as professoras revelam uma preocupação que perpassa seu trabalho quando presenciam, por exemplo, a **bebê E.** chegar com certa frequência, resfriada e às vezes com problemas de evacuação, entretanto essa atenção preocupante não torna seu ato atravessado pela queixa e incômodo de ter que limpá-la constantemente, mas por um saber-fazer ambivalente, permeado pelo cuidado, proteção, alegria, pela surpresa, pelos (des)encantos, pelo olhar, por sua definição inexplicável do que é um bebê, pelo amor, pela instauração da lei e

do limite, significantes que delineiam e circunscrevem sua carreira de educadora de bebês.

As professoras também valorizam entre si sua práxis. *“Somos todas professoras aqui na sala, né... tem que haver um consenso as duas, combinar tudo”.* ***(PROFESSORA A.).*** O enlace entre as duas professoras é um aporte para valorização de seu ato. O trabalho conjunto, coletivizado e de trocas de experiências permite que os bebês sejam ancorados por um dizer ambivalente, pois as professoras não são iguais, que os sustentem quando do enredamento na linguagem, na cultura.

Portanto, ainda que não haja uma valorização social da professora da creche, pode fazer-se presente-ausente, a partir de seu estilo no enlace com sua diáde, companheira de todos os dias, e construir um percurso, seja no campo pedagógico das atividades, seja no cuidar, no olhar, no brincar e educar que vise o advir do sujeito em constituição, seguindo uma linguagem singular com ritmos e pausas diferentes.

Nesse contexto ambivalente de (des)valorização emerge a pergunta: o que quer o professor em sua práxis? O que o Outro quer de mim? São questões basilares indicativas da posição singular e de desejo da professora em seu ato histérico de buscar uma valia, um reconhecimento no campo do Outro, ao mesmo tempo que consegue demarcar e firmar-se como uma professora que exerce uma profissão, uma função em sua práxis com o bebê em impasse constitutivo. Vejamos a seguir como se desdobra, no rastro do estilo, o saber-fazer da professora de bebês.

4.4..3.2 O saber-fazer da professora de bebês

O que sabe e ensina uma professora de bebês? Voltolini (2018, p. 81) ao tratar do componente pulsional na formação dos professores ressalta que o saber da experiência não é um saber sobre a experiência, pois o da experiência comporta o vivido, o “fazer com ele” alguma coisa. Nisso, o saber se enlaça ao fazer, não obstante, os dois verbos estão separados por uma barra para frisar que

entre essa díade há uma hiância, uma pausa retirando-os de uma condição de determinação de um verbo sobre o outro, mas que pareados revelam a instância do inconsciente. Nesse contexto, Porge (2013, p. 51) diz:

> [...] o *savoir-faire* se aproxima do risco, de uma possível falha, a aproximação e o fracasso, dimensões ligadas ao ato analítico. Nesse sentido, o *savoir-faire* é exatamente o contrário da aplicação prática de uma regra teórica universal. Ele não enaltece o saber e não equivale a nenhuma habilidade técnica que seja, mesmo se tratando de algo bem-vindo.

Com isso, o saber-fazer da professora de bebês pode comportar o estilo como essa sutura, falha quando se depara com a experiência de nem tudo saber do bebê e atender suas exigências e demandas tomando-o como um sujeito inexplicável e em constituição*. "A responsabilidade começa daqui... precisamos fazer a nossa parte na base...fazer acontecer..."(***PROFESSORA B.).**

Ao analisar a fala da professora B. em seu tom e ritmo expressivo, podemos frisar que o saber-fazer pode ser presentificado na (respons)habilidade que não é técnica, mas responsável, comprometida e implicada, na esteira do estilo, para com o bebê no aqui do chão da creche, lugar de vida e morte, a partir de um tempo, começo, acronológico como kaíros, um devir lógico, não perpassado pela linearidade do tempo, mas por uma base fundadora da constituição do sujeito, elaborada na tecitura com o outro emergindo o acontecer, o tecer com o bebê em uma capoeira de algodão. Nisso, o saber-fazer é amalgamado pelo insconciente, instância fundante do laço constitutivo do sujeito-bebê com o outro. Soler (2018) aborda a dificuldade de tratar sobre o tema do saber e do saber-fazer na Psicanálise e pontua:

> Por definição, um saber-fazer [*savoir-faire*] é um fazer pelo qual nenhum saber responde, o que não é a aplicação de um saber, diferentemente das técnicas. É verdade também para o saber lidar [*savoir y faire*], aliás. Ele é exercido em campos diferentes, e o saber-fazer no campo da fala não é equivalente aos saberes-fazer práticos. Estes são adquiridos, mais ou menos, aliás, por meio da aprendizagem e do exemplo (p. 19).

O saber não quer dizer conhecer, conhecimento de algo ou de alguma coisa. O saber é transversalizado pelo desejo inconsciente, é um saber de si, da

verdade não toda do sujeito. Dessa forma, saber e conhecimento se amalgamam e perpassa a experiência cotidiana da creche. Nesse sentido, vejamos a fala das professoras:

> ...cada idade tem uma maneira de educar e cuidar... assim, no ponto de meu conhecimento...o olhar para os bebês é diferente de olhar para o adulto... o adulto tem mais compreensão..., mas mesmo com essa idade, quando você fala sério com eles, eles obedecem e quando fala mais maleável, eles nem aí... **(PROFESSORA B.)**
>
> Eu olho assim... e já sabem...só no olhar eles entendem...**(PROFESSORA A.)**

A professora precisa ter o conhecimento acerca do corpo dos bebês, das práticas pedagógicas a eles direcionadas, mediante a faixa etária atrelada ao desenvolvimento físico, motor, social e cultural como também conhecer a sua história e a do outro com quem divide os seus dias de trabalho no espaço da creche e suas vicissitudes institucionais. Sobre esses campos, o conhecimento tem seu lugar fundante, por representar o Imaginário amalgamado ao Simbólico da palavra, da instauração da lei e linguagem e ao Real do indizível, ou seja, do escapável nos interstícios da práxis da professora. "*é assim aqui...por mais que a gente planeje uma atividade, às vezes não dá certo, eles chegam mais agitados, não ficam quietos, como se alguma coisa não tá bem...*" **(PROFESSORA B.).**

O saber-fazer das professoras é atravessado pela função paterna com a instauração da lei, estruturante para a constituição psíquica do bebê em seu advir como sujeito. Nesse contexto, o conhecimento e o saber também se amalgamam permitindo que o educar, o cuidar e brincar se entrecruzem em uma trilogia fundante no espaço da creche. Como também, as professoras supõem um sujeito em se tratando dos bebês, pois demarcam que mesmo com a pequena idade se enredam na linguagem de entender o que pode e não pode fazer, até onde podem ir sob o seu olhar, configurando um limite em suas experiências no brincar, no conhecer o mundo e os objetos, em encontrar-se com o outro e fazer laço.

Supor um sujeito é permitir o advir, a travessia constitucional para que o bebê se instale e adentre a trama da linguagem. Dessa forma, o saber-fazer regido por uma ética do bem-dizer, do estilo como corte, furo e fenda estruturante pode ser presentificado nos espaços institucionais quando o desejo, a falta, o prazer, o desprazer, a alegria e a surpresa emergem através da trilogia do cuidar, do educar e do brincar.

Importa ressaltar que o saber é da ordem do inconsciente traduzido nos atos falhos, no sintoma e no processo de transferência vivenciado pela professora com os bebês na ambiência da creche. É um saber-fazer que comporta o estilo como saber lidar com o sintoma, conforme demarca Quinet (1999, p. 04): "[...] o estilo é a forma, o jeito, a maneira que cada um escolhe viver [...]. O estilo pode, portanto ser considerado como a maneira que o sujeito lida com seu sintoma, essa maneira passando pelo bem dizer", ou seja, quando bem elabora suas questões ou em seu encontro com o outro. Nesse interim, **a professora B.** verbaliza em uma das rodas flutuantes:

> "escolher aonde está depende de cada um...se eu estou aqui, é porque escolhi...às vezes escolhe estar no lugar errado...eu sempre trabalhei com gosto e prazer mesmo limpando cocô, aqui é o meu lazer, fazendo eles aprenderem...vejo que estou contribuindo, compartilhando para o futuro deles".

A professora reconhece que fez uma escolha ambivalente, regida pelo prazer e desprazer e que pode reverberar e contribuir para o futuro dos bebês. Um futuro traduzido no tipo de vida alcançados por eles; se serão aceitos pela sociedade e conseguirão crescer profissionalmente na vida, no entanto, não há uma clareza por parte dela, no campo do conhecimento, de sua contribuição como agente primordial na constituição psíquica dos bebês. *"Interessante isso, nunca pensei nessa parte que podemos deixar marcas no bebê, mesmo eles tão pequenos"* **(PROFESSORA B.).**

A professora assume um estilo ao ressaltar a sua escolha profissional desdobrada em sua vida pessoal como mãe que ama e tenta proporcionar uma vida idealizada aos filhos, desejo esse, transposto para os bebês **G., E., O. e V.**

quando almeja que sejam protegidos e bem cuidados na creche para se lançarem ao mundo. Assim, o saber-fazer da professora é permeado pelo Imaginário, mas enodado com a palavra da lei, da marca e com a lacuna e o vazio de nem tudo poder ofertar. Ou seja, esse enodamento pode exercer uma posição de agente primordial para os bebês em impasse constitutivo.

Próximo à finalização dos momentos das rodas flutuantes, as professoras começam a verbalizar, com prazer e surpresa, os saltos e passos que os bebês conseguiram realizar nos últimos meses do ano letivo da creche. *É uma alegria muito grande, você vê* ***E.*** *já consegue sentar, porque no início, ela só vivia correndo, se movimentando...e hoje já olha pra gente quando chama pelo nome dela...****(PROFESSORA A.)***

A bebê E., após um período de iniciação da pesquisa, começou a me convocar para brincar com ela de achou/escondeu, de modo que eu tocava o rosto dela com as mãos e logo as retirava, como também, escondia meu rosto com as mãos e dizia: achou! e ela me olhava e sorria. Dessa forma, todos os dias quando eu chegava fazíamos esse contato, ao menos os dias que ela não comparecia por motivo de saúde. Esse ato foi tornando-se contínuo e alargando-se, ao ponto de comerçarmos a brincar de roda e a bebê me mostrar algum objeto ou brinquedo que ela estava nas mãos. Com isso, as professoras observavam essa aproximação da bebê para comigo, mas não verbalizavam nada, às vezes, olhavam e sorriam como forma de aprovação da cena da qual presenciava.

Podemos analisar que o brincar flexível, espontâneo e ambivalente do achou/escondeu ou apareceu/escondeu permite a inscrição de marcas psíquicas que fazem o sujeito-bebê advir e convocar o Outro. Dessa forma, o saber-fazer da professora quando enredado ao ato ambivalente, seja no brincar, no cuidar, educar e olhar os bebês permite essa convocação e a realização de saltos e passos constitutivos pelo bebê.

As professoras alegram-se pelos avanços e contribuições que puderam ofertar aos bebês durante o seu encontro com eles na creche. A bebê **E**. continua

estendendo sua convocatória para as professoras que demarcam os saltos dados por ela durante o ano, chegando ao final, uma bebê que apresenta algumas limitações, como, por exemplo, não se expressa verbalmente, é sempre demandando às professoras pelo olhar e pela mão, porém deixando sua presença e ausência marcada no saber-fazer das professoras.

A seguir, mais um capulho, uma unidade de análise retirada das rodas flutuantes demarcando a creche como lugar subjetivante no qual o saber-fazer da professora se presentifica como em uma tecitura de algodão.

4.4.3.3 Creche: proteção, angústia e prazer

A creche, considerada na etimologia da palavra como um presépio com uma manjedoura para suportar, abrigar e sustentar a família de Nazaré (Jesus, Maria e José) traz em sua dimensão instituinte o lugar da proteção, da angústia, do prazer, da vida e morte. Não obstante, como instituição se ateve a proteger, a cuidar e a dar assistência ao corpo, desde seu tempo inaugural, no século XIX, tendo hoje uma visão mais plural do enodamento entre o cuidar, o educar e o brincar, trilogia estruturante para o advir do sujeito-bebê.

As professoras, em suas falas flutuantes, no momento da roda deixam emergir o prazer e o desprazer de viver a experiência da creche com os bebês **G., E., V., e O**. conforme descrito abaixo:

> "É uma dedicação, todo dia um aprendizado, um olhar diferente...cada dia uma experiência, você nunca viu tudo...cada bebê, um olhar diferente...é uma alegria muito grande quando eles estão dando retorno. Por exemplo: com o olhar, já identifica o outro...ele reconhece a si e ao outro...ele não fala, mas no olhar, ele diz...muito gratificante ver a evolução e aprendizado deles...eu tô deixando alguma coisa boa...eles já sabem quem eu sou"! **(PROFESSORA A.).**

> "À noite quando paro, lembro em casa dos bebês... do que vou fazer e preparar para o outro dia. A UEI é um espaço muito bom, quando estou aqui, vivo só aqui...não tenho vontade de encerrar... gosto de estar aqui e fazer o que faço...na madrugada acordei e pensei neles brincando...esses bebês não saem de mim..." **(PROFESSORA B.).**

Nessas expressões falantes, as professoras A. e B., em alguns momentos, silenciam, seus olhos brilham, o corpo se movimenta com o sorriso em seus lábios para demonstrar o seu encantamento, a sua surpresa e o prazer em poder contribuir e serem agentes primordiais para o bebê no cotidiano de sua práxis.

O bebê referido pela professora A. é O. que para ela, desde o início, se apresentava distante, não interagia com as professoras e tinha um olhar triste, segundo sua fala em uma das entrevistas, mas com o passar do tempo, chegando ao final do ano, diz percebê-lo mais interativo, fazendo, inclusive, algumas demandas. Interessante notar o saber da professora em se tratando do olhar do bebê O., ou seja, é um olhar que diz e fala algo, reconhecendo-a como também aos outros bebês pelo nome.

A professora também evoca o inusitado de cada dia ser uma nova experiência que é não-toda, não é possível ver tudo na creche, porém o novo, o diferente pode estar presente e ausente no ato de cuidar, educar, brincar e aprender. Entretanto, é preciso uma dedicação, ou seja, uma implicação do professor chamada de estilo, pois em Lacan (1998), pode ser tomado como efeito ou produção de uma implicação, ou seja, é preciso que o sujeito coloque algo de si em seu ato. O estilo é uma via primordial para o acesso à práxis da subjetividade e singularidade do sujeito para que o bebê não somente evolua, se desenvolva, mas advenha como sujeito do desejo em sua travessia constitutiva (SANTOS, 2015).

Com isso, o prazer e o júbilo da professora remete ao campo do Imaginário, no sentido do olhar-se no espelho do Outro. “Eles já sabem quem eu sou” como em um reconhecimento de si através do Outro, o que pode acontecer com o bebê na fase do estádio do espelho na qual se reconhece, através da imagem do outro quando anuncia: “Este é você!” propiciando uma azáfama jubilatória pela imagem investida da ordem simbólica (LACAN, 1985; BONI JUNIOR, 2010).

Assim, no dizer da professora B. os bebês povoam seu imaginário acompanhando-a em outros momentos de sua vida, como em sua casa. Interessante notar que o lugar do presépio no qual se alojou a família nazarena era bem distante de sua casa, ali fora um lugar improvisado para o menino Jesus nascer, mas que remetia a uma vida, a um brilho ofuscado pela presença do boi e do burro, pelas palhas ao seu redor, conforme Rosa (1985) anuncia em seu poema. Dessa forma, é possível evocar os afetos ambivalentes que permeiam o estilo, ou seja, o saber-fazer da professora regido pela pulsão de vida, pelo prazer de estar presente e ausente na creche, mas carregando em si a imagem dos bebês e os encarnando em seu corpo, de modo libidinal quando verbaliza que eles não “saem” dela.

Entretanto, o presépio denota também um lugar permeado pela angústia e pela morte determinada pelo Rei Herodes aos bebês, do sexo masculino, que nascessem em sua região de domínio. Os pais de Jesus fugiam do crivo de Herodes e passaram momentos difíceis nessa estrebaria. Portanto, a creche também se configura em lugar subjetivante permeado de dores e amores, de vida e morte, atravessada pela angústia, “pão-nosso de cada dia do educador”, conforme pontua Azenha (2006). A seguir as falas das professoras que retratam sua angústia no viver da creche:

> *“Quando ocorre algo com o bebê que cai, é mordido, se machuca...muita preocupação em casa, fico lembrando...A.. e agora?* ***(PROFESSORA A.).***
>
> ***“****Como se a gente tá aqui só pra olhar, cuidar e guardar pra nenhum mal acontecer a eles...* ***(PROFESSORA B.).***

A angústia das professoras está entrelaçada ao olhar dos pais sobre sua práxis na creche. Elas demarcam em suas falas o lugar dos pais no enredo cotidiano da creche, deixando emergir que há algumas lacunas na parceria com a família. Sentem-se olhadas e cobradas, devido à grande responsabilidade ética no seu fazer. Tal cobrança significa o maior desafio e problema para elas gerando, em certa medida, momentos de angústia, pois a tensão e preocupação para que nada aconteça com o bebê G. em seu ato mordedor e inquietude; a bebê E.

também inquieta estando sempre em movimento; a bebê V. com seu grande lençol carregando em seus braços, podendo cair enroscada nele. É uma angústia atravessada pelo (im)possível, pois nem sempre podem dar conta de que nada vai acontecer e tudo irá bem com os bebês.

A relação entre os pais e as professoras é de um lugar de ausência e presença, da fala e do silêncio, perpassado da confiança de que os bebês serão bem cuidados e protegidos. Segundo as professoras, a família não pensa no aprendizado de atividades pedagógicas oferecidas aos bebês, mas no cuidado e proteção de seu corpo o que significa, para elas, uma certa (des)valorização de sua profissão, causando-lhes angústia.

Não obstante, a angústia é um afeto que permeia o sujeito falante em seu encontro com o Outro. É estruturante na constituição psíquica do sujeito do desejo e para além das condições adversas de trabalho, das lacunas e impossibilidade de exercer sua profissão, a angústia estará presente, devido à falta constitutiva do ser falante.

Um momento de fala e escuta, entre ambos os sujeitos, pais e professoras, precisa ser elaborado e concretizado em um ato regido pela ética do bem-dizer e do bem-fazer para que os olhares se cruzem e possam formar uma parceria de trabalho e de experiências que propiciem e dê lugar à continuidade do laço mãe-bebê, função que a professora poderá realizar em seu saber-fazer, ou seja, com seu estilo de operar e estar no mundo com o Outro.

Nesse enredo, o significante proteção, amalgamado pelo tom da angústia também emerge, de forma recorrente, nas falas das professoras durante as rodas flutuantes:

> *Eu quero bem a eles... precisam ser protegidos desse mundo...você não sabe como a gente se preocupa com essas crianças...com o futuro deles...aqui eles estão protegidos. Seria bom a gente não se preocupar, porque não adianta, só Deus que sabe o destino... Meu Deus, se não fizer um acompanhamento com E., como as pessoas irão aceitar ela? (**PROFESSORA B.**).*

A creche para a professora é tomada como lugar de proteção, abrigo e de acolhimento contra as vicissitudes que permeiam o campo social. Historicamente, foi criada com essa finalidade para atender as demandas das camadas mais pobres da população, especialmente, as mães que precisavam trabalhar e entrar no mercado de trabalho (HADDAD, 2002). Hoje continua com a educação dos bebês respaldada nos dispositivos legais (BRASIL, 1988; LDB, 1996) que permitem uma visão mais ampliada do cuidar, educar e do brincar na creche.

Importante analisar que a preocupação da professora amalgamada por uma angústia de ver as impossibilidades diante o destino da bebê E., ultrapassa um lugar social, mas que pode ser via de encontro e do enlace com seu saber-fazer e a bebê em seu impasse constitutivo. É uma (pre)ocupação que pode deixar marcas no bebê quando a professora se ocupa previamente de olhar, de escutar e de falar sobre e com a bebê E. no cotidiano da manjedoura, lugar de proteção, de afetos ambivalentes.

As professoras também desejam que os bebês sejam protegidos do mundo sem limites. Vejamos as falas das professoras:

> *"Temos que colocar limites... não devemos deixar eles fazerem o que querem...acho que estamos fazendo o certo."* **(PROFESSORA A.)**
>
> "É *preciso colocar um limite para o bem deles. A gente vive na sociedade do ter... só quer o celular mais novo... tudo desenfreado"* (**PROFESSORA B.)**

Analisando as falas das professoras, escutamos que o limite se enoda com a instauração de uma lei paterna, presente na experiência educativa da creche, conforme apontou Mariotto (2009). Uma lei estruturante e que faz parte da constituição psíquica dos bebês, traduzida como eixo operador de entrada no mundo da cultura, do encontro e desencontro com os pares.

Assim, o bebê precisa do limite para que em seus impasses e passos constitutivos possa ir se organizando e estruturando, fazendo a travessia da alienação para a separação, sendo o limite, o limiar, o horizonte para que ele chegue em seu destino (JERUSALINSKY, 2007).

Dessa forma, a instauração da lei na creche foi bem perceptível no momento da pesquisa. As professoras tinham uma rotina com a primazia das regras, do que pode e não pode fazer, visando o bem e um futuro promissor para os bebês, especialmente o bebê G. que sempre estava em movimento de subverter o combinado e as ordens das atividades propostas pelas professoras.

Lebrun (2004) anuncia o fim do limite, da necessidade de aprender a perder, a renunciar, configurando a deslegitimação da figura do pai, do professor na contemporaneidade. Os objetos de consumo assumem um lugar ilusório de completar a falta e que, por isso, não há mais tempo para perdas, sendo preciso aproveitar ao máximo o que nos é ofertado pelos imperativos de gozo na sociedade.

A questão “porque devo dizer não?” norteia o discurso social dos pais, professores e fragiliza o encontro com o Outro levando a uma evitação do conflito. Para não haver conflito cada um deve ocupar seu lugar privado, solitário nos espaços institucionais da família, da escola, da creche (LEBRUN, 2004). Assim, os bebês também são abocanhados nesse contexto da negação da falta e da experiência conflituosa. Um exemplo disso são os aparatos tecnológicos que estão presentes em seu cotidiano como forma de paralisar e anestesiar seu encontro com o Outro.

Nesse interim, a creche como espaço público que recebe os bebês em sua travessia do lugar privado da família pode operar como agente da lei, através da ausência e presença da professora. Entretanto, essa operação do limite não deve ser pensada e restrita a uma imposição de regras que condicionam o bebê em seu ato de brincar e viver a experiência da creche, pois, esta como instituição se vale das regras para funcionar, mas em contrapartida há um consentimento daqueles que precisam e demandam seus serviços para seguir as regras, havendo um paradoxo anunciando, em certa medida, uma liberdade. Não obstante, no mundo sem limites, esse consentir também se apresenta lacunado, frouxo, conforme demarca Dufour (2008, p. 133):

> O que faz com que consintamos, o que faz com que prossigamos...? [...] há também, a coerção que instaura uma instituição, como a escola, relativa ao fato do que é necessário que haja um que consinta, que, no momento – isto não vai durar – ele sabe um pouco menos do que o outro. Ele vai poder discutir, objetar, lutar, etc. Há todas as garantias democráticas...Mas esse consentimento com a regra constitutiva dessa instituição frequentemente é colocado em dúvida e perigo nas nossas instituições escolares atualmente.

Dessa forma, o declínio da lei paterna se presentifica nas instituições contemporâneas com a dessimbolização do mundo, advinda da primazia do Imaginário, do especular que permeia as relações entre os pares, tornando-as efêmeras e, cada vez mais, líquidas (DUFOUR, 2005; BAUMANN, 2001). As professoras em suas falas anunciam essa experiência da falta do limite no mundo contemporâneo e o quanto isso as afetam, as angustiam em seu encontro com os bebês em seus impasses constitutivos, que em sua visão são tomados pelas vicissitudes em seu enredo familiar. Portanto, é preciso que haja uma transmissão aos bebês de como falhar, de como perder em mundo sem limites (LEBRUN, 2004), pois nem tudo se pode ter, e, com isso, o processo de separação aconteça e o sujeito possa advir.

Assim, a proteção permeada pela instauração de um limite em mundo sem limites visando o bem e o futuro dos bebês se entrelaça com a angústia e prazer de viver a experiência da creche como um presépio que remonta também a liberdade dos seus agentes como o boi, o burro, o menino na manjedoura e seus pais em sua experiência ambivalente de alegria e dor, de surpresa e espanto, de liberdade e fuga, de vida e morte, ambivalência estruturante para o sujeito em sua dimensão de falta.

A seguir, a tabela 3 demonstra os dispositivos de coleta e dados e suas respectivas unidades de análise, elencadas nessa investigação, para que sejam trianguladas, demarcando as aproximações e distanciamentos dos capulhos semeados e colhidos da capoeira de algodão:

Dispositivos de Coleta de Dados	Unidades de Análise
Observações	Cuidar mecânico Ato de brincar Educar rígido e flexível Olhar/ Escópico
Entrevista	Função maternante: “padecer no paraíso” Amor versus Transferência
Roda Flutuante	(Des)valorização da educadora de bebês: cocô e nada O Saber-fazer da professora de bebês Creche: proteção, angústia e prazer

Tabela 3 – Dispositivos de coleta de dados e unidades de análise

4.5 Triangulação dos Dados: tempo da colheita na capoeira de algodão

É chegado o tempo (crono)lógico de colher os capulhos que desabrocharam entre os espinhos e o florir da capoeira de algodão em sua dimensão de campo atravessado pelo processo de semear, de irrigar na base de um conta/gota, de modo que a terra e o algodoeiro não fiquem enxertados de água e ao final seja colhido.

As unidades de análise foram entrelaçadas numa trama que comportou duas macros unidades de análise: Ambivalência e o Saber-fazer da professora de bebês, ambas demarcam um entrecruzamento que as aproximam e distanciam na investigação sobre o estilo do professor(a) no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo na ambiência da creche, conforme ilustração abaixo:

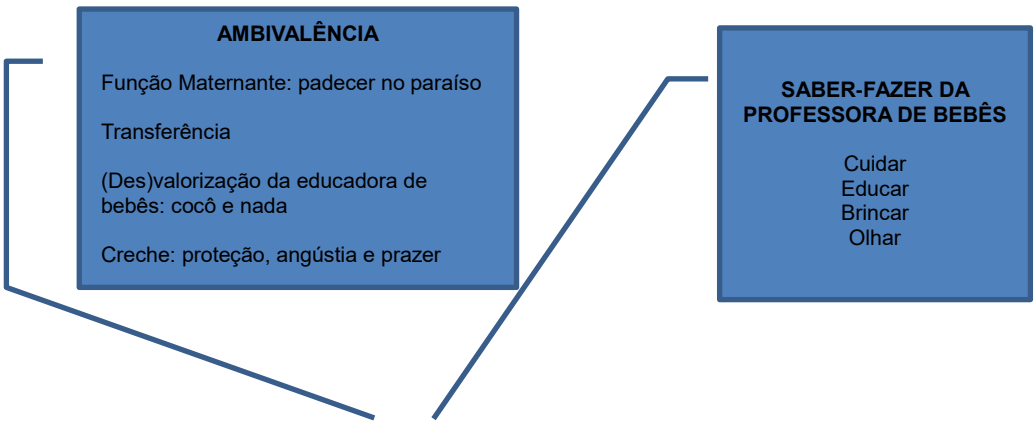


Figura 8: Triangulação dos dados

Elaboração da autora

O termo ambivalência foi elaborado por Bleuler (1920), em seu Tratado de Psiquiatria, como ambivalência afetiva, depois, desenvolvido por Freud, em sua segunda tópica, como fenômeno psíquico que representa a fusão incompleta das pulsões de vida e de morte, no qual o amor acompanha o ódio e também um pode se transformar no outro, de modo simultâneo.

Dessa forma, a ambivalência atravessa a relação com o outro nos espaços institucionais da família, da escola em sua dimensão de conflito, de ambiguidade na (dis)junção do amor com o ódio, da ausência e da presença, inerentes na trama constitucional do sujeito a advir.

A creche em sua hiância institucional como lugar de vida e de morte, de dores e amores, prazer e desprazer na rubrica do inusitado, da surpresa, da alegria, do grito, do choro, da separação, do colo, acolhimento, do discurso da igualdade para todos e da diversidade, das lacunas na instauração da lei, dos ideais de pleno desenvolvimento em detrimento da falta constitutiva é vivificada pelos agentes que fazem parte de seu cotidiano dando-lhe corpo, autenticidade e marca de um lócus regido pelos afetos ambivalentes.

A ambivalência nesse contexto é estruturante para a constituição do sujeito-bebê em impasse constitutivo que permeia esse espaço em um tempo precoce na contemporaneidade ao fazer uma travessia do recinto privado da família para o público da creche, no sentindo de atender uma demanda social de entrada no mercado de trabalho das mães e/ou o substituto do exercício da função materna e paterna para o bebê. A ausência e presença, o corte, os furos institucionais e das professoras em sua dimensão de sujeito do desejo, da fala e da falta permeiam a creche e a faz de um presépio subjetivante para o bebê em seu advir como sujeito como também para a professora que, com seu estilo, ocupa uma posição de agente primordial para o bebê em impasse constitutivo.

Com isso, a creche como presépio revestido de proteção, angústia e de prazer composta pela figura do professor, dos bebês, do boi, do burro, do brincar, educar e cuidar e demais atores é atravessada pelo movimento ambíguo, ambivalente do viver e de estar no mundo. A professora experiencia a função maternante na ambiguidade de padecer no paraíso, porque ora se sente mãe dos bebês, mas sabe que não é, vivenciando esse ato na angústia da incerteza do futuro dos bebês e não de poder fazer tudo por eles, mas somente um pouco, deixando as marcas das fissuras e da falta em seu encontro com o bebê em impasse constitutivo. *“Se eu pudesse eu protegeria eles... como será o futuro deles? Aqui eu sei que estão protegidos...sinto um amor de proteger, de querer o melhor, o bem para eles”* **(PROFESSORA B.).** Nessa fala, a professora demarca sua impossibilidade e impotência de tudo fazer pelos bebês G., E., V. e O. quando, na entonação de sua voz, diz que se pudesse os protegeria, almejando o melhor e o bem social e que tenham um futuro promissor, ocupando, com isso, o lugar imaginário da sua função maternante na constituição psíquica dos bebês. Como aponta Jerusalinsky (2017), a professora não deseja como a mãe, mas quer, na via do Imaginário operada pelo Simbólico, que os bebês progridam, deem saltos na vida.

Assim, a continuidade do laço mãe-bebê se prefigura na creche com o exercício da função maternante ancorada na ambivalência dos afetos e da

experiência de viver o padecimento no paraíso de ser e não ser mãe e professora de bebês. Padecer no paraíso traduzido também nas condições adversas de exercer sua práxis no rastro da (des)valorização profissional ao dizer que, no final de tanta luta, tudo acaba em cocô e em nada.

Concordamos que há uma (des)valorização social, acerca da práxis, da labuta diária das professoras ao cuidarem dos bebês, quando da presença de uma visão socialmente construída de que são cuidadoras a pastorear, diante dos adornos do presépio, o menino na manjedoura. No entanto, importa frisar que a práxis das professoras não se restringe a um cuidar materializado somente do corpo em suas necessidades de alimento, de banho, de sono, mas é amalgamada pelo laço transferencial que permite ao sujeito advir, através do estilo, nas lacunas e fissuras do saber-fazer.

Essa função primordial de enodar o sujeito-bebê em sua travessia constitucional com o laço transferencial em seu teor ambivalente, pois antes do amor, já existia o ódio, pode ser desconhecida e velada, em certa medida, pelo campo social, das políticas públicas, dos próprios atores da escola, da creche e dos espaços institucionais, permitindo que a Psicanálise peça licença e adentre os espaços, no sentido de contribuir para um novo olhar acerca do sujeito do desejo que se faz ausente e presente em seu cotidiano.

Assim, a ambivalência configurada na vida e morte, no amor e ódio, na ausência e presença comporta o saber-fazer, ou seja, o estilo da professora de bebês em seu impasse constitutivo na ambiência da creche, lócus de proteção, (des)prazer, de angústia, medo, incertezas, dúvidas, mas também de amor, de proteção, surpresas, do inusitado e de viver a experiência de padecer no paraíso.

Nesse enredo, o saber-fazer enodado na ambivalência dos afetos traduz o estilo da professora que, tomado ao pé da letra, como implicação de si na esteira da falta, da queda do objeto *a* como demarca Lacan (1998), pode permitir que sua posição de agente primordial se presentifique na creche nos interstícios do cuidar, educar, brincar e olhar os bebês em impasse constitutivo.

O cuidar embrenhado da rotina que ora se faz mecanizada, devido ao escasso tempo cronológico para realização das atividades pedagógicas, do banhar-se seguido da troca de fraldas, do alimentar-se atrelado ao número de bebês no berçário também é perpassado por um olhar a mil, como dizem as professoras referindo-se ao bebê G. que em seu movimento de morder os outros bebês precisa de um olhar atento, cuidadoso e perspicaz ao tentarem escutar sua demanda, seu dizer quando de seu ato mordedor. No entanto, é um olhar atravessado pelo campo visual, de modo que nem tudo podem ver, carecendo em alguns momentos de uma prótese, de um olho biônico que parece dar uma visão mais ampla e alargada da realidade.

Nessa posição, o estilo pode emergir entre o olhar apurado, que tenta saber qual o dizer e a demanda do bebê com sua mordida e a visão advinda dos olhos como órgão do corpo que tenta, de fato, enxergar o momento do ato mordedor do bebê para com o outro, na expectativa de não se machucarem. Nessa hiância, o estilo que podemos chamar de escópico se presentifica e as professoras podem assumir um lugar de agente primordial para o bebê necessitado desse olhar para constituir-se sujeito do desejo. Ou seja, o estilo escópico da professora pode sustentar ou acompanhar o bebê G. em seu impasse quando busca no movimento contínuo de morder, dizer de si ou que algo não vai bem consigo, de modo que no final do ano letivo, o bebê G. diminui sua feitura de morder o outro.

O estilo escópico das professoras também faz marca no bebê O.. Em seu olhar viam cintilar uma certa tristeza, como se fosse um olhar vago, distante que não interagia com elas, mas que depois, nos últimos meses do ano letivo, o bebê começa a solicitar-lhes algo, através do choro e pedindo o colo e aconchego, inclusive indo em direção à professora B. para abraçá-la e beijá-la no rosto. As professoras enfatizam esses largos passos em meio aos impasses do bebê O. com prazer e surpresa.

O olhar permeia o saber-fazer das professoras na creche seguindo os passos do brincar, norteado por uma preocupação para que os bebês não caiam e

não machuquem a si e aos outros, ficando o brincar ora enodado por essa (pre)ocupação, ora pelo investimento das professoras nesse ato. Isso permite emergir um estilo brincante, considerado uma implicação de si em direção ao sujeito-bebê que em seu impasse constitutivo tem como aporte o ato do brincar para dizer de sua angústia e enlaçar-se com o Outro no campo do Imaginário, do Simbólico e do Real. O estilo brincante possibilita à professora supor um sujeito, através do brincar do bebê, conforme a fala abaixo:

> Eu pensei muito nessa noite... estava até comentando de G. no burro. Aqui dentro tem um burro inflável... aí vinha trazendo e G. viu e ficou atrás olhando...eu trouxe pra cá e só ele ficou com esse animal, esse burro e pulava, virava o burro pra frente, caia pra lá, botava o burro nas costas e pulou, pulou, pulou, depois, ficou em pé, encima do burro, aí deu aquele pulinho, abriu as pernas e sentou-se no burro. Achei tão interessante aquele menino ter feito aquilo! Deixei ele bem à vontade...os outros queriam, mas eu disse: deixe ele brincar um tempinho... Ah! G....uma coisa incrível! Não dá pra entender as coisas de G., ele faz coisas de adultos. **(PROFESSORA B.).**

A narração do brincar feita pela professora evoca o burro do presépio na creche com sua função de objeto vivificante do ato de brincar do bebê permitido pela professora e amalgamado em seu imaginário, uma vez que a brincadeira continuou em sua lembrança e é narrada com detalhes, surpresa, prazer e espanto. A professora enredada pelo olhar supõe um sujeito no bebê G. mesmo não entendendo como ele consegue realizar o ato brincante, mas deixa-o em seu desejo enlaçar-se com o burro que também nada sabe, segundo o poema de Rosa (1985). Não obstante, com sua ausência-presença, a professora e o burro permitem ao sujeito advir e continua a demarcar que o bebê tem um dizer, uma fala presentificada, através do corpo, do olhar, do chorar e do brincar: *Talvez as pessoas pensem que eles não têm condições de fazer as coisas como guardar um brinquedo, juntar o que é deles... são coisas pequenas, mas importante...**(PROFESSORA A.).***

Com seu estilo brincante a professora A. também pôde convocar a bebê E. para sair de si mesma e entrar no enredo do saci com o Outro e, depois em outros momentos, a bebê é quem convida a professora para brincar de roda.

Assim, através do brincar investido e espontâneo, traduzido no estilo da professora, a bebê E. pode dar alguns passos constitutivos para o advir do seu desejo em meio aos seus impasses.

Com isso, as professoras conseguem verbalizar alguns avanços em seu encontro com o Outro. A bebê E. começa a fazer algumas demandas no momento da alimentação, convoca as professoras para brincar, deixa de andar nas pontas dos pés e consegue olhar quando é chamada pelo nome. Abaixo uma fala da professora A. sobre E. em seus avanços na creche: *"ela colocou um negócio como se fosse um sapato alto...pegou duas peças, uma amarela e outra verde, colocou o pé dentro e saiu segurando na parede e andando...Aí eu disse: olha aí tá de sapato alto..."* Um avanço traduzido na suposição de um sujeito pela professora que se vê surpresa, segundo seu olhar, escuta e interpretação com a iniciativa da bebê em brincar andando de sapato alto.

Nesse entrecruzamento do jogo do olhar, do cuidar e do brincar se embrenha no saber-fazer das professoras, o educar considerado como marca simbólica tecida pelo Outro no sujeito-bebê em seu percurso constitucional psíquico. As professoras ressaltam sua função maior de educar os bebês, no sentido de terem um limite em mundo sem limites, prefigurando um educar rígido, embora flexível, pois é ofertado no rastro da ausência e da presença, da função maternante cunhada no amor ambivalente de ser e não ser a mãe, regido pelo prazer e desprazer o que faz com que ocupem uma posição estilosa de educar nessa ambiência de um estilo rígido e flexível ou maternante, conforme suas falas abaixo:

> Sempre trabalhamos juntas com essa metodologia, se assim posso chamar, uma metodologia... tem a hora de sentar, voltar, brincar, comer, escutar a TV, fazer as atividades pedagógicas...nós fomos criando essa metodologia... nós temos a liberdade... a gente trabalha em conjunto e vê que está dando certo... O importante aqui para nós é a criança. É você trabalhar com a criança de uma forma que ela vá aprender, desenvolver, que tenha a possibilidade de desenvolvimento. **(PROFESSORA B.).**
>
> Aqui eles brincam e fazem o que bem quer...**(PROFESSORA B.).** Bem quer, entre aspas, na regra... cada hora tem seu momento,

> tudo na rotina... eu acho muito importante isso, porque eles já sabem o tempo determinado...vamos juntar os brinquedos...eles vem e juntam. **(PROFESSORA A.).**

Assim, a fala da professora B. se desliza na ênfase de que a criança precisa desenvolver-se e aprender, significantes enodados aos propósitos e objetivos da Educação e que a Psicanálise em sua interlocução com o campo educacional acrescenta que o desenvolvimento e o aprender são transversalizados pelo inconsciente em suas manifestações no corpo falante do bebê. Nesse contexto, a ambivalência ressoa nas falas das professoras quando para a professora B. o brincar está permeado pela flexibilidade do fazer o que bem quer, no entanto, a professora A. a interpela, ao colocar as aspas, para demarcar a existência de uma lei, um limite desse querer, pois cada momento tem um fazer imbuído pela rotina da creche.

Outrossim, o estilo maternante da professora A. é presentificado em seu encontro com a bebê V.. No início não conseguia largar seu grande lençol amarelo e que aos poucos, através da fala e do olhar da professora ao solicitar que ela deixe o objeto no berço da sala quando começar o momento da roda, com isso, atende seu pedido e entra em um processo de separação, deixando o lençol no momento das rodas e quando vai ao parquinho.

A **bebê V.** deu alguns passos constitutivos ao desligar-se de seu lençol, tornando-se mais falante, interagindo mais com os outros bebês e as professoras, embora continuou recusando o alimento sólido da creche, preocupando as professoras que a via, cada dia mais, um pouco sem forças, a exemplo do momento da hora do sono, ao dormir mais, a ponto de não acordar sozinha. Assim, a bebê V. vivencia seus impasses dando passos que a faz seguir em direção à sua travessia constitucional, mas também, em alguns momentos pode recuar ou não fazer o passo completo para chegar em seu destino.

Portanto, nessa triangulação dos dados colhidos na capoeira de algodão, os fios do algodoeiro se entrelaçam formando uma tecitura alinhavada pelas

mãos, pelo corpo falante e desejante da professora de bebês que, com seu estilo, traduzido na falta, na hiância e ambivalência de viver a experiência do cuidar, educar, brincar e olhar na creche permite ao sujeito-bebê em impasse constitutivo advir em sua condição de desejo e seguir seu destino, após passar pelas marcas simbólicas instauradas pelo Outro, agente primordial para sua constituição psíquica.

(In)conclusão ao Stylette de Bronze

De tempo somos

Somos seus pés e suas bocas

Os pés do tempo caminham em nossos pés

Cedo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo, apagarão as pegadas.

Travessia do nada, passos de ninguém?

As bocas do tempo contam a viagem.

Galeano

No momento (in)conclusivo desta escrita, com estilete de bronze, traço algumas bordas consistentes sobre a arquitetura da tese *Estilo: capulho de algodão no colo do sujeito-bebê em impasse* constitutivo que teve como **objetivo geral** investigar de que maneira o professor, com seu estilo, ocupa uma posição de agente primordial para o bebê em impasse constitutivo, com vistas ao advir do sujeito na ambiência da creche. E como **objetivos específicos**: identificar o estilo de professor(a) em seu trabalho com o bebê em impasse constitutivo no espaço da creche; explicar em que medida o estilo de professor(a) reverbera na posição de agente primordial para o sujeito-bebê, quando de seu ato educativo; apreender o estilo de professor(a) como dispositivo para o emergir do sujeito do desejo na cena educativa.

Demarco que os referidos objetivos, em certa medida, foram alcançados, pois, a pesquisa doutoral permitiu uma travessia pela subjetividade e pela singularidade do sujeito, através de terras áridas e férteis, na via da Psicanálise e Educação, apontando que a posição estilosa de professor(a), agente primordial para o bebê, quando atravessada pela ambivalência e pela falta permite ao sujeito em impasse constitutivo, advir na cena educativa da creche.

Esta é uma investida e aposta pautada na báscula do meu desejo como pesquisadora com imersões no campo da Psicanálise e Educação durante minha trajetória de vida pessoal e profissional que regida pela ética do bem-fazer e do

bem-dizer me debruço nesta empreitada com afinco no desejo que meu compromisso de pesquisar possa propiciar relevantes contribuições para a comunidade acadêmica e científica, para a escola, a sociedade e o lugar que o sujeito ocupa na cena contemporânea.

A minha formação acadêmica e experiência profissional no campo da Educação, especificamente, na escola pública, desde minha infância, sempre me aguçou e instigou a um olhar diferenciado e crítico, por vezes, angustiado diante dos dilemas que esse campo vivencia em seu percurso histórico e, além disso, com as diversas lacunas, em se tratando das condições mínimas de frequentar e vivenciar o lugar chamado escola, regido pelos afetos ambivalentes constitutivos do sujeito. Perpassar por essas vicissitudes e outras ao longo da minha história me faz “continuar a continuar” como diz Berman (2007), na busca de algo que não se encontra.

Nos últimos anos, em meu exercício na área da psicopedagogia institucional em uma Rede Municipal de Ensino no Estado de Sergipe me deparei com questões e dilemas acerca da inclusão, das dificuldades no aprender, violência e indisciplina de crianças na escola regular. Escutar os professores e atores da escola sobre essa temática me fez abarcar as demandas advindas no cotidiano escolar e pensar nas (im)possibilidades de uma intervenção, de um estudo mais aprofundado que pudesse fazer alguma torção e mudança de posição de minha práxis e dos profissionais da escola.

Nesse interim, já sabia que as demandas vindas da escola do Ensino Fundamental inicial tinham sua gênese na Educação Infantil, pois, também, recebia queixas das dificuldades dos professores em lidar com crianças pequenas que apresentavam alguma deficiência ou dificuldade no aprender e no comportamento, porém, devido às condições adversas da gestão escolar, não tinha as mínimas condições de exercer sozinha, meu ofício, em toda Rede Municipal de Ensino, sendo delegada e designada a trabalhar com as demandas dos alunos, professores e pais do Ensino Fundamental de uma escola, chamada de piloto, para que fosse (im)possível fazer alguma coisa.

A designação se deu nesse nível, por apresentar um número bem maior de demandas do que na Educação Infantil e a escola, em sua ânsia e angústia, por buscar, de forma recorrente, o ideal de Educação, pretendia que o único profissional da sua rede fosse elidir, em parte, seus entraves. No entanto, a partir da minha angústia, do meu olhar e escuta apurada, acerca dessas questões na escola, sabia da necessidade de um trabalho psicopedagógico institucional na Educação Infantil e, com isso, foi articulada a possibilidade de início de uma intervenção nesse nível de ensino, naquela Rede Municipal, porém, não sendo efetivada, devido minha aprovação, em concurso público, para o exercício na área técnica da Universidade Federal de Sergipe. Para Diniz (2017), fazer pesquisa é prestar contas com o passado e hoje me sinto nessa condição, pois, acabei delineando o projeto de pesquisa doutoral e minha escritura da tese, especificamente, com os professores e bebês em impasse constitutivo no espaço da creche.

Nesse percurso, sendo esta escritura, em pedaços ou em esferas descontínuas, como a Galatea de Dalí, sem pretensão de completude e formalização, demarco uma das hiâncias e furos presentes nessa travessia de minha tese: o momento fundante da qualificação. Certa noite sonhei estar sendo qualificada; na imagem do sonho aparecia uma mulher que me questionava sobre vários pontos do meu texto e eu perplexa tentava respondê-la, pois qualificação, do latim, *qualificare* refere-se “ato ou efeito de qualificar algo, avaliar, classificar, considerar algo apto” (HOUAISS, 2008), como também apreciar, contemplar e autorizar, ou seja, depois do sonho guardei esse último significante referente ao momento avaliativo, no qual ao partir do olhar do Outro com suas fundantes e valiosas contribuições, pela maturidade de sua práxis, posso fazer uma travessia, um passe para minha autoria.

Em minha leitura e proposição vislumbro o âmago desta pesquisa no rastro dos estudos de Kupfer (2007, 2014), Bernardino (2014, 2016), Mariotto (2009, 2014) quando demarcam o lugar primordial do professor ao exercer uma função maternante na creche, em seu encontro com o bebê, porém, o meu desejo

como pesquisadora é adentrar de que maneira, pela via do estilo, o professor pode ocupar essa função.

Nesse enredo, em alguns momentos, solitário, apático, desanimado, mas também confiante em sua prática regida pelos afetos do prazer e desprazer, o professor, com seu estilo de ensinar e aprender pode exercer uma função de agente primordial para o bebê em impasse constitutivo possibilitando um olhar, uma troca simbólica da palavra num instante em que o mundo cerca os dois olhares – o professor e a criança – ambos sujeitos de uma fala e escuta constitutivas do desejo (ORNELLLAS, 2005).

Portanto, quais os limites dessa empreitada dual, levando em consideração, as condições de trabalho na creche e seu esteio histórico no processo de (ex/in)clusão social e a vivência entre os pares nesse lócus, a partir dos afetos manifestos e latentes pela via do inconsciente? O professor conhece seu estilo de operar no ato educativo e quais as implicações disso em sua práxis? Como o professor se posiciona, com seu estilo, diante de um bebê em impasse constitutivo? O que pode fazer um professor para contribuir com o advir do sujeito na ambiência da creche? E o lugar dos pais e/ou responsáveis nesse enredo? Essas são questões que nortearam esta investigação, de modo que não pretendo respondê-las por inteiro, mas adentrar em suas entrelinhas.

O eixo teórico que escolhi para desembaralhar essas questões se delineia nos quatro capítulos, denominados de *stylus*, por se tratar de uma escritura cunhada ao stylette de marfim e de bronze e, por isso, esburacada, faltante e em pedaços como a composição da arte de Dali, em Galatea. No stylus I, trata-se do estilo de professor e as implicações da sua formação na (im)possibilidade de ocupar esse lugar e posição estilosa. No stylus II, o crivo inicial de pensar as (im)possibilidades da trilogia do cuidar, educar e brincar no espaço da creche como lugar constitutivo e de intervenção com a presença-ausência de seus atores dentre eles, os pais. No stylus III, a constituição do sujeito, a partir da Psicanálise, demarcando o impasse constitutivo do sujeito-bebê. No stylus IV é desenhado o estilo metodológico da pesquisa com a introdução do objeto de estudo e sua

problemática, bem como o marco teórico e a operacionalização da pesquisa em campo.

Dessa forma, quanto ao campo teórico elencado à minha pesquisa, vejo-o, em certa medida, delineado e aprofundado em se tratando dos eixos primordiais, a partir das pistas e apontamentos elencados pelas bancas de primeira e segunda qualificação, que com agalma deixaram tesouros, em vasos denominados, na antiguidade, de estilo. Não obstante, a entrada na pesquisa de campo foi uma incógnita para realização do trabalho, pois, uma grande questão permeou esse momento singular, ou seja, de adentrar o campo e confrontar a teoria com os limites da prática, uma vez que, esta pesquisa atravessou os muros da creche para uma escuta e olhar diferenciado do que não vai bem com o bebê, no momento de entrada precoce nesse espaço, em seu encontro com o professor que com seu estilo pode ser um agente primordial em sua constituição.

A pesquisa revelou que mesmo com as adversidades do processo de proletarização e desvalorização da professora de bebês, no rastro histórico do surgimento da creche, existe uma implicação, na via do estilo, ou seja, do saber-fazer da professora de bebês ao propiciar algo de si aos bebês em impasse constitutivo, mediante suas (im)possibilidades.

Nesse enredo, o campo empírico, na visada da fala e da escuta, demonstrou que as professoras conhecem o seu estilo de operar na ambiência da creche. Para uma, estilo de rotina, rígido e do limite; para outra, um estilo flexível, pendular, ou seja, significantes que emergiram quando interpeladas acerca do que sabiam ou conheciam acerca de seu estilo, porém, no início da pesquisa, não se davam conta das implicações de seu estilo no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo. Foi preciso os momentos de falas, escutas, silêncios, olhares, impasses, risos e lágrimas, na travessia da capoeira de algodão, nas observações, nas entrevistas e rodas flutuantes para que pudessem se haver com seu estilo e falta.

Portanto, ao finalizar a travessia pela capoeira de algodão na creche, em se tratando da empiria, podemos frisar os avanços encontrados nesse percurso. Quanto aos bebês, as professoras verbalizaram que o ato mordedor do bebê G. deixou de ser uma angústia e preocupação em sua práxis, pois, foi se evanescendo. O olhar distante do bebê O. tornou-se presente no encontro com a professora, ao ponto de começar a fazer algumas demandas e a bebê V. começou a dar alguns passos de separação de seu grande lençol amarelo, tornando-se, com isso, mais participativa em seu encontro com as professoras. A convocação da bebê E., através do olhar, para brincar na roda e se alimentar se presentificou, como também, o atendimento da chamada de seu nome pela professora. Interessante notar que essa bebê, por volta da metade do tempo da pesquisa começou a lançar o seu olhar sobre mim, convocando-me para brincar com ela, o que fez as professoras escutarem essa possibilidade de convocação pela bebê que chegou na creche sem fazer demandas, sem olhar para o outro, ficando sempre em movimentos desorganizados.

A investigação também sinalizou que as professoras puderam fazer uma escuta de sua práxis, nos momentos das entrevistas, das rodas flutuantes, das falas durante as observações ao se atentarem sobre a (im)possibilidade de poderem ocupar uma posição de agente primordial, ao deixar marcas psíquicas ou constitutivas no bebê e que essa contingência não se passa somente pela ambiência da formação do professor, mas de uma elaboração e torção dos discursos na escola, para se fazer girar, afetar e desejar em sua práxis, a partir do saber-fazer, seu estilo. Dessa forma, é no amalgamento do poder de subjetivação ao estilo, como marca singular do sujeito, que o lugar e posição de agente primordial pode se presentificar no encontro com o outro na ambiência escolar.

Por outro lado, insisto que o cuidar na creche, ainda precisa ser mais norteado pelos afetos prazerosos. As condições adversas de trabalho das professoras como o tempo das atividades pedagógicas, a quantidade de bebês no berçário pode restringir, em certa medida, o ato de prazer no cuidar, tornando-o mecanizado, rápido e automático. O brincar também, cada vez mais, deve ser

demarcado como mola propulsora da Educação Infantil, ou seja, a experiência da creche deve ser enredada pelo ato brincante, desde a hora da chegada até a partida dos bebês. As professoras, ao final da pesquisa, compartilharam a importância desse ato e o quanto precisam avançar em elaborá-lo e construí-lo junto aos bebês, ainda que em meio às adversidades. Como também ratificaram que a Secretaria de Educação estava mobilizando os professores da Rede Municipal, através de um trabalho de formação continuada, a realizarem as atividades com base no brincar.

Nessa esteira, a pesquisa revelou que a parceria entre a creche e a família precisa ser elaborada e vivenciada entre os pares. As professoras demarcaram, em suas falas, silêncios e olhares, o quanto é pertinente uma escuta e fala mais apurada, em se tratando dos impasses dos bebês e do olhar dos pais sobre sua função na creche, por vezes, permeada pelo imaginário de que estão sendo cobradas e (des)valorizadas em sua práxis. Existe uma posição de saber sobre os bebês, por parte das professoras, em detrimento do saber da mãe, ambos fundantes para constituição psíquica do sujeito-bebê, mas que precisa de um processo de elaboração da fala, da escuta e do olhar para serem enodados pela tripartição do imaginário, simbólico e real, ou seja, pelo desejo da mãe e da professora, agente primordial, no advir do sujeito-bebê.

Portanto, espera-se que esta investigação amalgamada na subjetividade, na fala, e escuta do professor, possa contribuir para a abertura de possibilidades de criação e resistência às vicissitudes contemporâneas vivenciadas, no fazer educativo com bebê em impasse constitutivo, e que o sujeito seja chamado a advir, a partir do lugar e posição do professor, marcado por um estilo de ensinar e aprender. Para Kupfer (2007), a escola de Educação Infantil pode fazer esse percurso ao receber bebês e crianças pequenas demandadas de cuidados e de uma educação que considere a sua constituição psíquica, através de um trabalho interdisciplinar com profissionais atentos aos impasses constitutivos da primeira infância.

Pretendo com esta tecitura doutoral, retornar à creche para realização de uma devolutiva da pesquisa e de proposituras referendadas por momentos de falas e escutas, acerca do encontro primordial da professora com o sujeito-bebê em seu impasse constitutivo, na ambiência da Educação Infantil. Pela fundante relevância desta investigação para os espaços institucionais como a escola, almejo, ainda, a publicação desta escritura e uma continuidade pós-doutoral, no sentido de aprofundar as diversas questões, como a da ética do bem-dizer e fazer na Educação, que permearam essa travessia de doutoramento.

É uma pesquisa escrita em uma conjuntura de tempos incertos em que o estado de governo é marcado pelos afetos inquietantes, borrosos e permeados pelo vazio, tenta-se uma pesquisa que retira véus e, se assim for, aposta na resistência para que possamos ir na contramão do visível.

Torna-se fundante assinar o lugar da falta e do desejo, porque me constituo no lugar da incompletude. Como pesquisadora vejo nessa díade, professora-bebê, um encontro flamante e me pergunto: o que se repete do que observei e escutei? E o que insiste? Escrever exige folha despida e tento aqui vestir em cada uma dela, na tentativa de desvelar o enigma contido no meu objeto de pesquisa e sustentar a ética do bem-dizer ao imprimir algo que o leitor poderá decifrar para fazer desejar.

A escrita da tese acerca do estilo de professor(a) no advir do sujeito-bebê em impasse constitutivo na ambiência da creche é embrenhada pelo desejo de adentrar os interstícios desse lócus subjetivante que é o presépio da creche e encontrar com a professora de bebês, desenhada e pintada como a Galatéa das Esferas de Dalí (1952) em sua aparência, de várias esferas descontínuas que permitem me reportar aos capulhos de algodão encontrados no campo empírico.

Como em uma pesquisa não se encontra uma resposta absoluta, mas pedaços e rebotalhos que vão se alinhavando para a elaboração e produção de um tecido, como o de algodão, insisto a perguntar: de que maneira o professor, com seu estilo, ocupa uma posição de agente primordial para o advir do sujeito-

bebê em impasse constitutivo na ambiência da creche?

Três imagens perseguiram essa questão no ato desta escritura: a de Galatéa, a do presépio e da capoeira com os capulhos de algodão, tripé que nos reporta a Trindade de Agostinho (2015), um enigma, longe de ser decifrado e por isso, sustentado em três verbos: *existir, conhecer e querer,* seguindo Lacan (1975) em sua Trindade do RSI, na qual o Pai, encarnado na Lei Simbólica é representado por Galatéa com seu desejo e estilo, o Filho no Imaginário da manjedoura do Presépio na creche, lugar do conhecimento e o Espírito Santo como o Real que ex-siste na capoeira de algodão, campo vasto no qual na beleza do capulho se esconde um espinho que aparentemente não se vê revelando o indizível do belo.

O estilo é uma marca cunhada no sujeito como as esferas de Galatéa, compostas por uma linha em forma de um círculo demarcado por um furo, um vazio que faz um movimento disperso, descontínuo, não estático, apresentado em tons dissonantes como na pintura de Dalí.

Nessa perspectiva, a professora, Galatéa das esferas e agente primordial tem em seu saber-fazer algo fluido, incapturável, de modo a congelar, solidificar e a paralisar sua práxis. Portanto, o estilo pode ser considerado um receptáculo, banhado em seu (ex)interior pelo agalma de um tesouro representado pelo professor, que em seu enlace com o bebê na creche, pode assumir uma posição falante, faltante e desejante.

O estilo pode ser atrelado ao capulho de algodão, envoltório em que se presentifica um espinho revestido pelo algodão maduro, representando a ambivalência e o saber-fazer da professora em seu encontro com o bebê em impasse constitutivo. Tal capulho se embrenha nos interstícios desse encontro que acontece no cuidar, através do corpo, com o tocar, o banhar, em dar o colo, como também no educar, brincar e olhar em um amalgamento, de modo a advir o fruto do algodão, o sujeito-bebê, em seus passes, passos e impasses constitutivos.

Assim, a pesquisa demonstrou que o estilo se presentifica no cuidar, educar, brincar e olhar, nomeado como brincante, escópico e maternante, regido pelos eixos constitutivos do sujeito, utilizados na Metodologia IRDI, como a ausência e presença, a função paterna, o estabelecimento da demanda e a suposição de um sujeito, ambos instaurados pela ambivalência, traduzida na função maternante da professora, no laço transferencial entre a professora e o bebê, no lugar do nada e de quase tudo poder ofertar, em se tratando dos limites, encarnado na transmissão de uma lei e proteção dos bebês em mundo sem limites, demarcando que ao assumir uma posição ambivalente e de falta, como agente primordial, na esteira do estilo, a professora pode permitir ao sujeito-bebê em impasse constitutivo advir e possa experienciar um destino na trama do desejo.

Portanto, a arquitetura dessa tese sustenta que o estilo de professor(a) traduzido como objeto que cai, a partir de um furo, de uma fenda, do espinho do capulho de algodão e, por isso, ancorado na falta permite que o sujeito-bebê em impasse constitutivo possa advir e continuar sua travessia na capoeira de algodão ou no presépio da creche, enlaçado na presença e ausência do Outro. Nesse contexto, o estilo de professor(a), marca singular do sujeito deve ser enodado pela trilogia do cuidar, do educar, do brincar acrescida do olhar, significantes inscritos na ambivalência dos afetos e nas experiências vividas na creche.

Outrossim, importa continuar a seguir outras pistas e percursos na capoeira de algodão e em outros presépios ou creches da Educação Infantil para investigar como a falta constitutiva se presentifica, através do inconsciente e da cisão do sujeito, nesses espaços institucionais e de que maneira pode suscitar um novo movimento e olhar sobre o sujeito-bebê em impasse constitutivo em sua travessia precoce do mundo privado para o público.

A Psicanálise em seu (des)enlace com a Educação pode contribuir para que novas torções discursivas possam ser feitas permitindo ao professor, agente primordial, realizar seu ato, de maneira estilosa, na rubrica do desejo, da fala e da falta, significantes que podem ser guardados em vasos de tesouros como o estilo.

Para (in)concluir, evoco a imagem de Leonardo da Vinci “A Virgem, o menino e Santa Ana”, retratada no início desta escritura, como a figura da mãe em seu enlace com o menino, o bebê, sob o olhar da professora da creche, agente primordial para o sujeito-bebê em impasse constitutivo, formando uma trilogia amalgamada pela hiância dos (des)encontros dessa tríade na esteira do estilo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios.* Chapecó: Argos, 2009.

AGOSTINHO, S. *Confissões.* Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, C. da S. e ANDRÉ, M. E. D. A. de. *A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.*

36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em 12/06/2019.

ANGERMULLER, J. *Análise de Discurso Pós-Estruturalista: as vozes do sujeito na linguagem em Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e Sollers.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

AQUINO, L. M. L. de e VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In VASCONCELLOS, V. M. R. de. (org.) *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTOTELES. *A arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: tecnoprint, [sd].

AZENHA, C. (La)angústia do discurso pedagógico. In: LEITE, N. V. de A. (org.) *Corpolinguagem: angústia: o afeto que não engana*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BALEEIRO. M. C. Brincar: aquém e além do carretel. In*: Cogito*, v. 8, Salvador, 2007.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

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

BATISTA, R.; ROCHA, E. A. C. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. In: *Revista Zero-a-seis*, v.20, n.37, p.95-111, jan/jun 2018.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura*. Obras Escolhidas. v. 1. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidad*e. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERNARDINO, L. M. F. *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. A creche, o professor e o desejo. In: VOLTOLINI, R. (org.) *Crianças públicas, adultos privados*. São Paulo: Escuta, 2016.

_____. O Papel Fundamental da Escrita na Educação Inclusiva. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H.; VOLTOLINI, R. (orgs). *Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras.* São Paulo: Escuta, 2017.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceira. In: *Psicologia: Teoria e Prática*. Jan-Abr, vol. 18, n.1, 2002, pp. 63-73.

BLEICHMAR, S. *Nas origens do sujeito psíquico: do mito à história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação***:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora,1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. nº19, 2002.

BONI JÚNIOR, J. de O. *O estádio do espelho de Jacques Lacan: gênese e teoria*, 2010, 216p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, D. B. dos S. R.; KUPFER, M. C. M. *A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. Psicologia USP* (Impresso). v. 25, p. 276-283, 2014.

_____. *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo:*

alcances e limites, 2016, 223p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BRANDÃO, J. L. Arqueologia da Léxis. In: PERES, A. M. C..; PEIXOTO, S. A.; OLIVEIRA, S. M. P. de. (orgs) *O estilo na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

_____. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CABAS, A. G. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

CARONE, M. Da Loucura de Prestígio ao Prestígio da Loucura. In: SCHREBER, D. P. *Memórias de um doente dos nervos*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

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

CATANI, D. B. Estudos de História da Profissão Docente. In: FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000, p. 585-599.

CATÃO, I. *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo: Langage, 2009.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.* São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORDIE, A. *Os atrasados não existem*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORREIA, J. A. Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. In: *Trabalho e Educação*, vol17, n.2, Maio/ago 2008.

CRESPIN, G. *A escuta de crianças na educação infantil*. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

DIAS, I. de S. *A relação educadora-bebê: laços possíveis*. 2010. 95p. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DOLTO, F. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A causa das crianças*. São Paulo: Idéias & Letras, 2005.

DUFOUR, D-R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.* Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

_____. O que é uma instituição? In: LEBRUN, J-P. *O futuro do Ódio.* Porto Alegre: CMC, 2008.

FIGUEIREDO, L. C. As províncias da angústia (Roteiro de viagem). In: *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, vol.2, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 1999.

FINGERMANN, D. Apresentação e debate em torno da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. In: KUPFER, M. C. M. e LERNER, R. (orgs) *Psicanálise com crianças: clinica e pesquisa.* São Paulo: Escuta, 2008.

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

FLESLER, A. *A Psicanálise de Crianças e o Lugar dos Pais.* Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FREUD, S. (1891) *Sobre a concepção de Afasias: um estudo crítico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. Rascunho E. Como se origina a angústia. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. I, [S/D]. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1895) Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica denominada "Neurose de Angústia". *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1895) Projeto para uma Psicologia Científica. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1896) A Carta 52. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1900) A Interpretação dos Sonhos. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1911) Notas Psicanalíticas sobre um Relato Autobiográfico de um Caso de Paranoia (Dementia Paranoides). *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914) Sobre o narcisismo: uma introdução. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1915) Vicissitudes da Pulsão. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1920) Além do princípio de prazer. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925) Inibição, Sintoma e Angústia. *Edição Standart Brasileira das Obras completas*. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1940) Esboço de Psicanálise. *Edição Standart Brasileira das Obras completas.* Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FONSECA, P. F. *Psicanálise e Educação: inquietações políticas – Um debate a partir do encontro da psicanálise com a Educação Infantil no Brasil* (2017) Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 156p.

GARCIA-ROZA, L. *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *As afasias de 1891*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

GATTI, B. A..; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GELLIS, A.; ULIANA, M. Angústia na obra freudiana relacionada ao processo de formação da neurose. In: *Clínica e Cultura*, v4, n.II, dez/2015, p. 44-53.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1396-1413 out/dez, 2017.

GRANGER, G. *Filosofia do Estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRIMAL, P. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

HARARI, R. *O Seminário A "Angústia" de Lacan: uma introdução*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetivo, 2008.

IANNINI, G. *Estilo e Verdade em Jacques Lacan*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

JERUSALINSKY, A. *Seminários II.* São Paulo: USP/Lugar de Vida, 2001.

_____. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

_____. *Psicanálise do Autismo*. São Paulo: Langage, 2012.

_____. Psicanálise com Bebês: prevenção versus medicalização – A Lei 13.438 aprovada no Brasil em maio de 2017 e suas articulações com o IRDI (Indicadores de Risco Psíquico para o Desenvolvimento Infantil. In: PARLATO-OLIVEIRA, E..; COHEN, D. (orgs.) *O bebê e o outro: seu entorno e suas interações.* São Paulo: Langage, 2017.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.* Tradução de Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. In*: Revista Brasileira de Educação.* Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000.

KUPFER, M. C. M.. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. Françoise Dolto, uma médica de educação. In: *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. VI, n. 02, set/2006, pp. 561-574.

_____. e LERNER, R. (orgs) *Psicanálise com crianças: clinica e pesquisa.* São Paulo: Escuta, 2008.

_____. A Educação Terapêutica: uma nova abordagem das relações entre Psicanálise e Educação. In *Educação e Realidade*. V. 35, n.1, p.265-281, jan/abr. 2010.

_____.;BERNARDINO, L. M. F..; MARIOTTO, R. M. M. (orgs). *De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches.* São Paulo: Escuta, 2014.

_____.; BERNARDINO, L. M. F. IRDI: um instrumento que leva a psicanálise à polis. In: *Revista Estilos da Clínica*. v. 23 n. 1, 2018, pp. 62-82.

LACAN, J.(1953-1954) *O Seminário,* livro 1*, Os Escritos Técnicos de Freud.* Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____.(1955-1956) O Seminário, livro 2, *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____.(1960-1961) O Seminário, livro 8, *A Transferência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____.(1962-1963) O Seminário, livro 10, *A angústia.* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. (1964) O Seminário, livro 11, *Os Quatro Conceitos da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. (1967) O Seminário, livro 15, O Ato Psicanalítico, (Inédito).

_____.(1969-1970) *O Seminário,* livro 17, *O Avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____.(1974-1975) O Seminário, livro 22: R.S.I. (Inédito).

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Os complexos familiares na formação do indivíduo, ensaio de análise de uma função em Psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. (1949) O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud – para repensar as aprendizagens*. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do Saber*. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LAZNIK, M. C. *A hora e vez do bebê*. São Paulo: Langage, 2013a.

_____. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Agalma, 2013b.

LEBRUN, J-P. *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social.* Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LIMA, M. C. A. *Creches.* Dissertação Inaugural. Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Porto: Tipographia Oriental, 1878.

LOPES, E. M. T.. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a "criança problema". In: KUHLMANN Jr., M.; FREITAS, M. C. de. (orgs.) *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio**,** 2000.

MALLALIEU, H. *História ilustrada das antiguidades*. São Paulo: Nobel, 1999.

MANDELSTAM, Ó. A Era. In: *Poesia Russa Moderna*. Trad. de Boris Schnaiderman, Augusto e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2019.

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

_____. Algumas Contribuições da Psicanálise à Educação a partir dos Conceitos de Transferência e Discurso. In: *Educar e Revista*, Curitiba, n. 64, p. 35-48, abr./jun. 2017.

MENEZES, E. J. Educação e Psicanálise: quando o saber faz a travessia do desejo. In: ORNELLAS, Mª L.S. (org.). *Psicanálise & Educação: impasses subjetivos contemporâneos.* Salvador: Quarteto, 2011.

_____. *O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borroméicas.* Dissertação de Mestrado. 2014. Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLETTI, C. K. I. (2017). *Formação por meio dos IRDI com pais e professores. Uma parceria possível na Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORAES, V. As Borboletas. In: *A arca de Noé*. São Paulo: Sabiá, 1970.

NASIO, J-D. *A criança magnífica da psicanálise: o conceito de sujeito e objeto na teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. In: *Estudos Feministas*, Ano 8, 2º semestre 2000.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora,1991.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico***.** Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Creche No Brasil: Mapeamento de uma Trajetória. In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 14, n.1, p. 43-521, 1988.

OLIVEIRA, D. A. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA e SILVA, I. de. *Educação Infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORNELLAS, M. de L. S. *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. *[Entre]vista: a escuta revela.* Salvador: EDUFBA, 2011.

_____.(org.). *Afetos: que queres de mim?* Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PARLATO-OLIVEIRA, E. O bebê que nos fala. In: TREVARTHEN, C.; AITKEN, K. J.; GRATIER, M. *O bebê nosso professor*. São Paulo: Langage, 2019.

_____.; COHEN, D. (orgs.) *O bebê e o outro: seu entorno e suas interações*. São Paulo: Langage, 2017.

PARDAL, M. V. de C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In VASCONCELLOS, V. M. R. de. (org.) *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASSONE, E. F. K.; MOMMA-BARDELA, A. M. Políticas Públicas de Educação Infantil e o Direito à Educação. In: *Laplage em Revista*, vol 1, n.1, jan-abr. 2015, p. 17-35.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PEREIRA, M. R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

_____. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PESARO, M. E., & KUPFER, M. C. M. Consequências das falhas na instalação da função paterna: uma leitura a partir da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F. & MARIOTTO, R. M. M. (Orgs). *Psicanálise e ações de*

prevenção na primeira infância. São Paulo: Escuta, 2012.

PERES, A. M. C. *Revisitando o estilo: por uma travessia na escrita? Ensaio de Literatura e Psicanálise*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

_____.; PEIXOTO, S. A.; OLIVEIRA, S. M. P. de. (orgs) *O estilo na contemporaneidade.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PISSETA, M. A. A. de M. Sujeito, Objeto e Linguagem no Brincar. In: *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 22, n.1, jan./abr. 2017, 100-112.

PLATÃO. *Fedro*: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2011. Coleção a obra prima de cada autor.

PLATÃO. *O Banquete*: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2011. Coleção a obra prima de cada autor.

PLON, M. Je suis, donc je doute. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (org.). *Corpolinguagem: Angústia: afeto que não engana*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

PORGE, E. O inapanhável objeto do *savoir-faire* na análise. In: *Estudos de Psicanálise*, Belo Horizonte, v. 40, dez/2013, 49-62.

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUINET, A. O olhar como um objeto. In FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. O estilo, o analista e a escola. In: SCHERMANN, Eliane.; POLLO, Vera. *Comunidade analítica de Escola*. Rio de Janeiro: Marca d'água Livraria e Editora Ltda, 1999, p. 227.

_____. *A estranheza da psicanálise - A escola de Lacan e seus analistas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

QUINTANA, M. Entomologia. In: *Caderno H*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

ROCHA, Z. A ontologia Heideggeriana do cuidado e suas ressonâncias clínicas. In*: Síntese: Revista de Filosofia*, v. 38, nº120, 2011.

ROCHA, P. S. *Curso Metodologia IRDI*. Aula do dia 02/02/2018. Lugar de Vida, São Paulo/SP.

ROLDÃO, M. do C. N.. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos

ensinos superior e não superior**.** In: *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

RONA, P. M. *O significante, o conjunto e o número: a topologia na psicanálise de Jacques Lacan*. São Paulo: Annablume, 2012.

ROSA, J.G. O burro e o boi no presépio. In: *Ave palavra.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSEMBERG, F. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. de (orgs). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *A família em Desordem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor* (p. 63-92). Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, L. C. *O sujeito encarnado: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas*. Ijuí: editora Unijuí, 2011.

SANTOS, H. L. L. *A noção de estilo em Lacan*. 2015. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAYÃO, D. T. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche*. (2005) Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos: In. NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação & Realidade,* v. 20(2), jul./dez/1995, p. 71-99.

SPITZ, R. A. *O Primeiro Ano de Vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SOLER, C. *Seminário de leitura de texto ano 2006-2007: Seminário A angústia, de Jacques Lacan*. São Paulo: Escuta,2012.

_____. Saber e saber-fazer na Psicanálise. In: *Wunsch,* n. 17, fev/2018.

SOUSA, J. S. I. de; PEIXOTO, A. M.; TOLEDO, F. F. de. *Enciclopédia Agrícola Brasileira.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

SOUZA, A. A. O. de. *A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico*. 2014. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

STAKE, R. E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. e MOSCOVO, J. N. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. In: *Cadernos de Pesquisa*. vol. 48 nº.168, São Paulo Abr./Jun 2018.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes In: PREAL*. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: San Marino, 2004. p. 67-80.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. In: *Educ. Soc., Campinas*, vol28, n.99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VASQUES, C. K. - *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*. 2008. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIEGAS, A. M. Conceitos de Estilística. In: *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura.* Belo Horizonte, UFMG, n. 7, ano IV, dez/1982.

VERAS, L. L. *Matemática Aplicada à Economia*. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, M. A. *Nota sobre a criança, de Jacques Lacan: uma leitura*. Aulas ministradas no curso organizado por Silas Nascimento no Hospital São Zacarias, 2005. Disponível em: http://www.litura.com.br/curso_repositorio/uma_leitura_de_nota_sobre_a_crianca_de1.pdf. Acesso em 14/02/2018.

VIOLANTE, M. L. V. Pesquisa em Psicanálise In: *Ciência, pesquisa, representação e realidade em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VITÓRIA, T. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. In: *Revista Zero-a-seis*. V. 19, n. 36 p. 308-327, jul/dez. 2017.

VITTA, F. C. F. de; CRUZ, G. de A.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. In*: Horizontes*, v.36, n.1, p.64-73, jan./abr. 2018.

VORCARO, A. M. R. *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2004.

_____. O jogo ou o ponto de imbricação entre educação, psicanálise e linguística. In: *Anais 3 Col. LEPSI IP/FE/USP*, 2002.

VOLTOLINI, R. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. In: *Revista Estilo da Clínica*, n.1, v.17, 2012.

_____ e Cols. *Psicanálise e Formação de Professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018.

_____. Impasses na Constituição do Sujeito. In: *Revista Estilo da Clínica*, n. 2, v. 23, mai/ago. 2018a, 221-223.

WELLEK,R. e WARREN, A. *Teoria da Literatura*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1942.

Winnicott, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

_____. *Textos selecionados - da pediatria à psicanálise.* Rio de Janeiro: Imago, 2000.

ZANETTI, C. E. *Corpo, Representação e o Domínio do Real: a constituição do conceitode realidade psíquica em Freud*. (2006). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

ZIZEK, S. *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

ANEXOS

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Departamento de Educação –DEDC I
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC
Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Conhecer e observar os espaços e a rotina da creche – (chegada, início das atividades, hora das refeições, hora do brincar, hora do banho, hora do sono, saída...).

2. Observar a chegada dos bebês com os pais ou responsáveis na sala de aula.

3. Observar a interação da professora nas atividades do brincar e do cuidar com os bebês.

4. Observar a interação dos bebês junto à professora no momento das atividades pedagógicas.

5. Observar o modo singular, o estilo da professora em seu saber-fazer na sala de aula e nos outros espaços da creche, através de sua fala, seus gestos, seu corpo, seus silêncios, seus olhares.

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Departamento de Educação –DEDC I
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC
Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

1. Aspectos históricos e de identificação: nome, idade, sexo, onde reside, aspectos de sua biografia pessoal, estrutura familiar, dinâmica social, amizades, acesso a bens simbólicos, lazer, preferências, desejos, sonhos...
2. Ser professora, educadora, docente – exercício de outra profissão ou função além da docência
3. Escolha da profissão, formação inicial e continuada docente, tempo de docência em geral e no trabalho em creches com bebês
4. Representação imaginária do bebê pela professora no espaço da creche
5. O educar, cuidar e o brincar na creche – o saber-fazer da professora diante desse tripé
6. O estilo de professora – conhece o modo singular de operacionalizar seu ato educativo na creche
7. A presença do Outro no cotidiano da creche (bebês, pais, outros professores, coordenadores, diretor, cuidadores, pessoal de apoio)
8. Relação afetiva com os pares no entorno da creche
9. Dificuldades e impossibilidades em sua práxis no espaço da creche
10. As estratégias para superar as dificuldades
11. Adoecimento físico e/ou mental relacionado ao trabalho na creche
12. Conquistas e avanços no seu saber-fazer na ambiência da creche
13. As expectativas em relação ao trabalho docente na creche

Obs: a entrevista não seguirá necessariamente à ordem numérica acima descrita.

Referência Bibliográfica:
ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (2011). *[Entre]vista: a escuta revela.* Salvador: EDUFBA.

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Departamento de Educação –DEDC I
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC
Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA

1. Momento previamente acordado com a coordenação e direção da creche para encontro de professores, cuidadoras e demais atores que queiram participar.

2. Abertura de espaço de fala espontânea sobre a experiência de viver o trabalho da creche com bebês e crianças pequenas.

3. O saber-fazer com bebês no espaço da creche.

4. As alegrias, as conquistas, o riso, o prazer de trabalhar na creche

5. Os dissabores, as angústias, os medos, as dificuldades, as vicissitudes, as frustrações, o desprazer de trabalhar na creche.

6. As expectativas, os ideais, o que espera, o que pode fazer pelos sujeitos, alunos(as), bebês que no cotidiano da creche se presentificam.

7. A experiência e o laço com os pais e a família

8. A formação do(a) professor(a) acerca da constituição psíquica dos bebê-sujeitos com os quais trabalham em seu cotidiano.

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação Campus I
Colegiado de Pedagogia
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade no: _____ Sexo: F ( ) M ( )
Data de Nascimento: / /

Endereço: _____Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: __ CEP: Telefone: ( ) /( ) ___ /

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:.

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Estilo de professor(a) frente ao desenvolvimento psíquico do sujeito-bebê: vicissitudes na ambiência da creche, de responsabilidade da pesquisadora Eliana de Jesus Menezes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar de que maneira o(a) professor(a), com seu estilo, ocupa um lugar de agente primordial para o desenvolvimento psíquico do bebê-sujeito na ambiência da educação infantil.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios na práxis cotidiana do(a) professor(a) em relação ao cuidar e educar o bebê-sujeito, bem como o favorecimento da inclusão deste no espaço da creche. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado(a) com o dispositivo de gravação em áudio, será observada a sua prática cotidiana com os bebês no espaço da creche (sala de aula, pátio) e participará de rodas de conversa pela aluna Eliana de Jesus Menezes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Devido à coleta de informações o senhor poderá ser inquietado por falar de questões subjetivas e de dificuldades em sua práxis que podem gerar angústia e desconforto. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o(a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

Endereço: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1° andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Estilo de professor(a) frente ao desenvolvimento psíquico do bebê-sujeito na ambiência da creche , e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : http http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável (orientador)

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação Campus I
Colegiado de Pedagogia
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

_____

Documento de Identidade no: _____ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: / /

Endereço:

_____Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: __ CEP: Telefone: ( ) /( ) ___ /

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **:** Estilo de professor(a) frente ao desenvolvimento psíquico do sujeito-bebê: vicissitudes na ambiência da creche, de responsabilidade da pesquisadora Eliana de Jesus Menezes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar de que maneira o(a) professor(a), com seu estilo, ocupa um lugar de agente primordial para o desenvolvimento psíquico do sujeito-bebê na ambiência da creche. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios na práxis cotidiana do(a) professor(a) em relação ao

cuidar e educar o bebê-sujeito, bem como o favorecimento da inclusão deste no espaço da creche. Caso o(a) Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será observado(a) diretamente na sala de aula, no brincar, nos cuidados e educação oferecidos a ele(a) no espaço da creche pela aluna Eliana de Jesus Menezes do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Devido à coleta de informações seu filho poderá se sentir incomodado inicialmente com a presença de uma pessoa estranha em seu ambiente na creche. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555,

Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: http http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável (orientador)