



BEBÊS NA ESCOLA INFANTIL PÚBLICA: A ESCUTA E AS PALAVRAS NOS ANOS INICIAIS DA VIDA

Noeli Valentina Weschenfelder

Resumo

Este trabalho propõe interrogar as relações existentes entre as educadoras e os bebês de zero a três anos na Escola de Educação Infantil, a partir da observação em uma turma de Berçário I em uma escola pública municipal situada na periferia urbana no interior do Rio Grande do Sul. Com referenciais metodológicos inspirados nas pesquisas de Bondioli (2004), foi possível perceber que educar bebês não é a aplicação de técnicas, ou seguir um currículo prescrito, tampouco, tomá-los apenas como corpo a ser higienizado, alimentado e protegido. Constatamos que o que se faz presente entre educadores e bebês são as relações que provocam e estruturam o desenvolvimento da subjetividade. Partindo da análise de cenas do cotidiano vivenciadas na Escola de Educação Infantil, as referências psicanalíticas permitem concluir que dirigir palavras e escutar as manifestações do bebê é tarefa importante do educador, pois são os processos de subjetivação que se fazem presentes nas relações cotidianas da Escola.

Palavras Chaves: bebês, Educação Infantil, subjetividade,

Quando chegam ao mundo, os bebês necessitam de um longo período de atenção e cuidados exclusivos para se desenvolverem. Se, durante muitos anos, o entorno de um bebê era caracterizado pela presença das figuras familiares, hoje, em nossa sociedade, o olhar para com as pequenas crianças não é mais exclusividade das famílias. A tarefa de se ocupar com bebês é compartilhada com outras pessoas e instituições, sendo uma delas as Escolas.

No Brasil, historicamente, o atendimento à criança pequena foi marcado por um trabalho assistencial que visava proporcionar a ela condições que, supostamente, faltavam em seu lar. Esse era o objetivo básico das instituições até poucos anos atrás, quando então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, número 9.394, de dezembro de 1996, determinou que a Educação Infantil fosse entendida como um direito de toda criança e que fizesse parte da educação básica. Dessa forma, ocorre uma mudança significativa de enfoque da Educação Infantil, que deixa de ser apenas necessidade da família e passa a ser importante para a criança. Então, o objetivo da Escola Infantil é proporcionar um trabalho visando o desenvolvimento integral da criança, que começa a ingressar no espaço escolar cada vez mais

precocemente. Em consequência disso, supõe-se haver um grande desafio para as escolas quanto à questão do cuidar e do educar, bem como à importância que esta instituição tem na constituição psíquica de uma criança. Em todo o país, várias reflexões vêm sendo desenvolvidas no intuito de debater a identidade e as práticas pedagógicas da Educação Infantil de zero a três anos. Diante disso, esta escrita visa contribuir para o debate, sublinhando o papel fundamental do outro e das palavras nos anos iniciais da vida.

Nesta escrita apresentamos um recorte da pesquisa de campo realizada em uma turma de Berçário I, freqüentada por onze bebês em uma Escola de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul. Partindo da escuta dos bebês e das educadoras dessa instituição, foi possível marcar as articulações entre o cuidado funcional e a educação para bebês, pois o cuidado funcional, enquanto prática necessária para com os pequenos, se entrelaça ao educar. Tal entrelaçamento é debatido nesta escrita, apreendendo o cuidado e a educação enquanto possibilidade de subjetivação que aqui é entendida, tomando os diferentes processos necessários para que o bebê se torne uma pessoa, como nos informa Golse (2003, p.12-15). A questão é de que esse processo de subjetivação somente se dá no cotidiano das relações da instituição infantil, na medida em que os bebês encontrem outro que, através das palavras e dos gestos, opere marcas. Esse outro educador promove a constituição do sujeito, ao apostar que ali exista alguém que deseje, reconhecendo as manifestações dos bebês, interpretando-as e atribuindo sentidos. Também é conferir ao bebê a posição de interlocutor, fazendo intervalos ao dirigir-se a ele, alternando presença e ausência, como situa Jerusalinsky (2002).

A partir do referencial teórico da psicanálise com crianças, argumenta-se sobre como um sujeito se constitui subjetivamente e como o entorno se faz cargo desse processo, sublinhando que são as marcas recebidas nos primórdios da vida que possibilitam ao sujeito aventurar-se em um caminho de exercício desejante. Entende-se que o entorno que circunda a vida de um bebê não se constitui somente das figuras parentais, aponta-se para o debate da função estruturante dos educadores que acolhem esses bebês na escola de Educação Infantil, argumentando que, em uma perspectiva teórica psicanalítica, educar é subjetivar, pois, como sinaliza Lajonquière (2009, p.138), “educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante”.

Para a realização das observações na Escola de Educação Infantil utilizamos o referencial metodológico proposto por Bondioli (2004), a partir do qual foi organizada uma ficha de observação sobre as atividades rotineiras da escola, junto com a observação e escuta dessas, que culminou em um diário de campo, onde anotamos tudo o que percebemos. O

diário de campo foi composto por cinco eixos de observação que remetem a episódios do dia a dia educativo dando conta do objetivo da pesquisa, exposto no início do texto.

O primeiro eixo de análise consistiu no registro da forma como os bebês são acolhidos pelos adultos, como ele reage a essa separação e como a educadora conduz esse primeiro episódio do início do dia. Entendendo que a separação de um bebê das figuras familiares, por mais que seja por um tempo restrito, não se dá sem angústias, tristezas e perdas, para fazer frente a isso, a escola oferece uma acolhida à criança, substituindo, naquilo que for possível, o corpo familiar que fica do lado de fora do portão.

O segundo eixo consistiu no registro de como as educadoras manipulam e estimulam o corpo do bebê. Segundo Bergès (1998, p.51-56), o corpo é o primeiro lugar de inscrições das marcas do outro, no sentido de que é falado por quem o manipula. Assim, foram observados de que forma o toque, as palavras dirigidas e o aconchego dado aos bebês, por exemplo, são importantes marcas de subjetivação feitas pelas educadoras. Nosso olhar se reportou para as atividades de higiene e alimentação, no intento de perceber se são apenas ações técnicas ou se a educadora põe palavras nesse ato de manipulação do corpo do bebê.

Um terceiro eixo de observação consistiu em registrar como os bebês são colocados para dormir, pois essa é uma atividade comum no Berçário. Para tanto, foram observadas as estratégias criadas para essa atividade, o ambiente que favorece esse ato, enfim, de que forma é conduzido esse momento.

O quarto eixo consistiu na observação e no registro de como são propostas as brincadeiras aos pequenos, como esses são convocados a realizá-las e se nessas atividades a atenção da educadora é individualizada ou apenas ela dirige atendimento mais focado quando solicitada e como os bebês são convocados a participar dessas situações de aprendizagem pelo brincar. Estimular o bebê a realizar determinadas atividades é uma convocação necessária, como afirma Jerusalinsky (2002, p.133), quando aponta que, “para que um bebê possa brincar algum dia, para que possa chegar a pôr ativamente seu desejo em jogo, é preciso que, num primeiro tempo, um Outro não anônimo tenha feito o jogo, tenha apostado na suposição de um sujeito”.

O quinto eixo consistiu na organização dos espaços onde foi realizada a investigação, para verificar a disposição dos brinquedos e dos demais objetos, bem como quais são os espaços por onde as pequenas crianças circulam e se socializam.

Partindo dos eixos condutores da observação, foi possível analisar como estão se dando as práticas das educadoras e como as relações que essas estabelecem com os bebês

refletem em impressão de marcas subjetivas. É nesse circuito de um bebê se relacionando com um outro, o qual não pode ser anônimo que a subjetividade se constitui. Então, é nessa relação intersubjetiva¹ que a pesquisadora focaliza suas observações do cotidiano escolar. O que orienta essa escrita não são descrições comportamentais, ou percepção das fases do desenvolvimento dos bebês, mas sim as relações presentes na escola de Educação Infantil entre os adultos tutelares e os bebês, acreditando que são essas relações que impulsionam o desenvolvimento infantil.

Na turma de Berçário I, foram observados onze bebês de faixa etária entre quatro meses a dois anos, com eles interagem duas adultas que acolhem os bebês, ali chamadas de monitora e operária. Essa nomenclatura é utilizada pela prefeitura para nomear esses dois cargos. A monitora relata que está há cinco anos trabalhando no Berçário dessa Escola e que já trabalhou em outras turmas e pensa que resultado de seu trabalho nessas outras turmas “era mais claro, pois dava para fazer trabalhinhos e ali no Berçário não faz muita coisa”. A operária trabalha há vinte anos na Educação Infantil do município e na turma de berçário dessa escola há dez anos. Ela diz: “Já fiz de tudo um pouco, já poderia estar aposentada, mas não quero, adoro estar aqui”. A operária é chamada por todos de “tia” e se nomeia para os bebês assim, já a monitora é chamada de “profe” e por vezes se nomeia assim e outras por seu nome próprio, que, para efeitos desta análise, denominaremos de Clara².

Quanto à operária, há vinte anos atrás, quando a Educação Infantil era ligada à assistência social, chamada de creche e servia de depósito de crianças que não tinham onde ficar, essa funcionária foi contratada para realizar serviços gerais, dentre eles cuidar de crianças. Assim era visto o trabalho de quem se ocupava dessas funções nesse município, era uma auxiliar de serviços gerais, uma operária. Poderia tanto varrer e lavar, quanto cuidar de crianças. A fala inicial dessa profissional quando a pesquisadora pergunta qual é o seu cargo é esta: “Sou operária, estou na turma de berçário porque trabalho há vinte anos com crianças e

¹ Relação intersubjetiva: De acordo com a psicanálise trata-se de relações entre sujeitos, onde a subjetividade, a história, as vivências e particularidades de cada um estão envolvidas.

² No decorrer desta escrita utilizaremos o termo “educadora” quando nos referirmos à monitora e “auxiliar” quando vamos nos referir a operária. Entendemos que esses termos vêm ao encontro dos argumentos de que hoje a função das escolas de Educação Infantil é educar, porém não no sentido de transmitir conhecimentos e sim de subjetivar. Quando se tratar da reprodução das falas da monitora, utilizaremos o nome fictício de Clara, pois torna-se importante nomear, já que ela própria utiliza-se de seu nome próprio para convocar os bebês. Quando forem reproduzidas falas da operária, chamaremos de “tia”, pois é dessa forma que ela se nomeia. A utilização de nome fictício vai ao encontro da ética proposta por essa pesquisa em manter sigilo quanto aos envolvidos.

já criei muitos netos, tenho experiência”. Fica interessante marcar que essa funcionária é aquela que “fica de olho”, que ajeita a sala, que cuida da higiene, da alimentação, mas pouco brinca com os bebês.

Quanto aos bebês da turma do Berçário I, todos vivem em ruas próximas à Escola na comunidade local. Conforme a diretora trata-se de uma população carente de recursos materiais, inclusive com impossibilidades referentes à aquisição de suplementos básicos de alimentação. As famílias, em sua maioria, têm seu sustento em atividades de baixa remuneração, com os homens trabalhando na construção civil, trabalhos autônomos e as mulheres em serviços domésticos. A participação dessas famílias na escola não é frequente, somente quando solicitados para eventos de datas comemorativas.

A faixa etária variante dos bebês exemplifica os diferentes cuidados para cada um. Alguns conseguem se movimentar sozinhos, pois já caminham ou engatinham, apenas três são bebês de colo e precisam ser manuseados diretamente por um adulto. Cinco bebês frequentam a escola em turno integral e seis em meio turno. A especificidade dessa faixa etária não se reflete apenas em nível de maturação orgânico-fisiológica, pois, além de necessitarem de um adulto que lhes ofereça os cuidados vitais de alimentação, higiene e locomoção, necessitam também de um outro que lhes dê suporte para seu desenvolvimento psíquico.

Os sujeitos da pesquisa assim caracterizados são os protagonistas das relações do universo escolar. Entendo que, conforme Kupfer (2007, p. 124), o sujeito, para a psicanálise lacaniana, não responde à lógica do sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco ao sujeito-organismo de Piaget, por isso esta escrita se alicerça na compreensão de que o sujeito se constitui pela linguagem. Portanto, trata-se de bebês que não podem ser apreendidos por manuais, tampouco por técnicas de adestramento que vêem uma criança mecânica, regida por uma lógica de ações esvaziadas de todo o reconhecimento de singularidade.

Com o olhar da psicanálise o que está em jogo nos anos iniciais da vida é a subjetividade. Será, por tanto, pela inserção do sujeito no universo da linguagem, que as marcas subjetivas vão se desenhando. Lacan (1996) aponta essa perspectiva ao trazer o conceito de inconsciente como uma instância psíquica que se constitui na relação com o Outro, ou seja, alguém do entorno que introduzirá a criança no campo simbólico da linguagem, das leis da cultura. O homem está inserido em um universo que fala, em um universo de linguagem. Mas o sujeito somente existe, ou melhor, somente tem notícias de sua existência, na medida em que é falado pelo outro, só existe *no* e *pelo* discurso do outro.

Seguindo as ideias de Lacan, Dolto (2004) afirma que o ser humano é um ser de linguagem. Contudo, faz-se necessário pensar como a incidência da palavra atua na

constituição da subjetividade e convoca os bebês a aventurar-se em tramas subjetivas que irão inscrevê-lo como sujeito desejante. Sendo a incidência da linguagem o que concede ao humano o estatuto de sujeito, é a partir da escuta das diferentes vozes do cotidiano escolar que essa escrita é desenvolvida, sublinhando a importância da palavra nos anos iniciais da vida.

A Instituição de Educação Infantil em cenas: palavras que subjetivam

“Janela, janelinha, porta, campainha, plim!”

Essa cantiga foi realizada pela educadora enquanto tocava o rosto de cada um dos bebês que estavam no chão à sua volta, empoleirados em suas pernas, muito curiosos e atentos ao som de sua voz. Cada um que recebia esses gestos junto com a cantiga – quando a monitora dizia “janela”, tocava a orelha do bebê. Quando dizia “janelinha”, tocava o olho, “porta”, tocava a boca, “campanhinha” tocava o nariz, “plim” voltava a tocar o nariz – sorriam, como se houvesse muito prazer nessa brincadeira. Registramos essa cena nos primeiros dias de observação, quando foi possível perceber como o toque e as palavras do *outro* recobrem o corpo do bebê

Um bebê é depositário de tão grandiosas esperanças de realização, ao mesmo tempo em que está absolutamente despreparado para viver. Temos aí uma desproporção e é diante de tal desproporção que a infância transcorre: entre a insuficiência das condições reais do bebê e o que já aparece para ele antecipado como potência a partir da estrutura, sem que tenha ainda condições simbólicas e reais para realizá-la (JERUSALINSKY, 2002, p. 80). Conforme a autora é o corpo do bebê dominado por reflexos arcaicos que está em cena e precisa ser marcado com gestos e palavras para ser subjetivado. Nessa perspectiva, recobrir o corpo da criança com marcas subjetivas também está implicado no trabalho das educadoras.

As músicas infantis eram constantemente cantadas pela monitora. Em uma cena registrada a educadora sentando-se no chão e começando a cantar. No momento em que iniciava as cantigas, os olhares dos bebês se dirigiam a ela. Os que conseguiam caminhar, engatinhar ou se arrastar iam em sua direção. Havia um bebê no berço que também dirigia seu olhar para ela. Foi observado um encantamento dos bebês pela voz da professora. É a voz que dá suporte à palavra.

A palavra parte de um sujeito se dirigindo para outro e da demanda que ela transmite. A voz é convocante para os bebês. E não é uma voz qualquer, é a voz da professora. Ela

mesma conta animada: “Se vou conversar na cozinha, eles me escutam e já ficam me chamando, conhecem minha voz”. Sobre a voz que encanta, Catão (2008, p.34) assevera que:

O que interessa à pequena criança na voz do outro cuidador, mais que o sentido das palavras que ela ainda não compreende, é uma certa entonação, uma certa música da voz (...) a voz porta um investimento libidinal que o Outro materno faz no bebê. Em um engano necessário e estruturante, o bebê se toma pelo objeto do interesse do cuidador. Ele se toma pela causa do espanto e do prazer que escuta na voz do outro (Outro). E isto é fundamental para que ele aceite o convite a participar, alienando-se, no campo da linguagem.

Para a autora, a voz que encanta é a daquela que também escuta, empresta sentido aos sons que vêm da criança. Também é daquela que sabe calar-se para que o bebê se manifeste. É nessa alternância que se produz o sujeito, incluindo-o no campo da linguagem. Mas não basta somente a linguagem operar. Faz-se necessário o olhar. Palavras jogadas ao ar sem direção a outrem não tem efeito subjetivante.

Sobre a voz que escuta, em uma cena no refeitório correspondente ao segundo eixo de observação, a educadora está alimentando um bebê e diz: “Está gostosa a sopa né, Pedro?”. Em seguida, ela faz uma pausa e o bebê, logo a seguir, produz uma fonação: “Bá-bá-bá”, e a educadora completa: “Sim, tia Clara, eu adoro sopa de legumes”. Essa cena nos mostra que, para que algum dia o bebê se torne um ser falante, é necessário que o outro lhe dê a palavra, entendendo suas vocalizações como um enunciado. Quando o adulto se dispõe a esse diálogo, toma o bebê como interlocutor, abre uma brecha, um intervalo para o sujeito.

Um bebê estava em pé em um dos berços que fica embaixo da janela. Olhando para fora, o bebê começa a sorrir e gritar. A educadora então diz: “Olha só, a Maria viu que está um dia lindo e quer brincar lá fora, vamos sair todos para o pátio”. Essa cena nos mostra que a monitora faz uma suposição quanto ao que a criança quer, supondo assim que ali há um sujeito que deseja. Essa suposição é o que produz a comunicação entre o adulto e o bebê que ainda não fala.

Registramos a seguinte fala da educadora: “- aqui a gente não tem muito que fazer, quando eu trabalhava no jardim podia fazer trabalhos com os alunos. Gosto de fazer trabalhos com EVA, mas aqui com eles não dá”. Em seguida, a educadora vai até o armário da sala mostrando para a pesquisadora um caderno decorado com EVA. Aponta, também, que grande parte das imagens que decoram as paredes da escola foi ela quem fez. O não reconhecimento da Educação Infantil se evidencia nessa fala, onde o educar é entendido como ensinar algo. Esse não reconhecimento tem um caráter histórico da dicotomia entre o cuidar e o educar e do que se entende por educar. No entendimento da educadora, o cuidado seria a

prática cotidiana do Berçário e a educação seriam os momentos em que se realiza alguma atividade envolvendo materiais, culturalmente associados ao aprender, tais como lápis, papel e “trabalhinhos”.

Nesse sentido, Pence, Moss e Dahlberg (2003) nos mostram os diferentes discursos em torno da educação para com crianças que perpassam o contexto escolar. Os autores observam que, na contemporaneidade, cresceu a demanda pelos cuidados prestados às crianças por pessoas que não sejam seus pais. Diante disso, tem-se reconhecido a importância da aprendizagem inicial, vista como um momento onde a criança se apresenta como iniciando uma vida a partir do nada. Essa criança deve ser equipada com os conhecimentos necessários para aprender, estar pronta para o ensino obrigatório.

Visto sob esse ângulo, a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior. É o início de uma jornada de realização, de incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não-consumado para um recurso humano economicamente produtivo. A criança está no processo para se tornar um adulto e representa um capital humano em potencial, esperando a realização através do investimento. (...) O progresso na jornada de realização é indicado pela aquisição de habilidades adequadas, o cumprimento de estágios ou marcos sucessivos e uma autonomia crescente: a metáfora é a subida da escada (PENCE; MOSS E DAHLBERG, 2003, p. 65).

Essa é a linguagem dominante nos discursos pedagógicos, que se evidenciou na escola de Educação Infantil observada. Por repetidas vezes, a educadora oferece instrumentos culturalmente caracterizados como de aprendizagem, como lápis, papel. Por outro lado, quando afirma “Aqui não se tem o muito o que fazer”, está evidenciando que a escola primária tem que operar com as adaptações das crianças ao ensino obrigatório. O que está em jogo é a cognição.

Cabe salientar, que por mais que por um expressivo tempo do dia os bebês fiquem livres no chão para brincar, ocorreram cenas em que as atividades são pré-elaboradas, quando a monitora convoca os bebês a realizá-las. A educadora estende um papel pardo no chão e oferece canetões para os bebês desenharem e diz “Desenhem ali”. Os bebês que conseguem fazer o movimento de pinça e segurar o canetão atendem à solicitação da monitora rasbicando o papel, enquanto ela diz “Isso mesmo, que lindo!”. Os bebês começam a pôr o canetão na boca e rasgar o papel. A educadora se dirige à pesquisadora e fala: “Essa atividade dá certo até que eles começam a comer o canetão e o papel”. Então, a monitora, ao perceber que as crianças começam a sorrir ao rasgar o papel, guarda os canetões e começa a brincar junto de rasgar papéis. Essa cena elucida a seguinte afirmação de Guimarães (2009, p.103):

Nesse contexto, entende-se como atividade pedagógica e educacional aquela que o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com tinta apropriadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos indicados e provocados pelos adultos. Esse é um movimento importante, mas é preciso pensar sobre o que invade toda a cena e tudo o que é reconhecido como educacional ou pedagógico.

Como o já dito anteriormente, a educadora é tomada pela ideia de que se deve fazer tarefas e atividades, pensando que educar é estimular a cognição, sem perceber que, em se tratando de bebês, o que está em jogo é a construção subjetiva e que uma das formas de outorgar marcas para essa constituição é pelo brincar. O brincar pode ser tomado como ferramenta pedagógica do educador, pois estimula-se o desenvolvimento cognitivo e, também, é estruturante de outras funções, contanto que o educador não fique apático a ele.

Em uma nova cena, no dia seguinte, a educadora organiza os bebês no chão, recorta papéis pardos de cores diferentes e faz um adereço, entregando um para cada bebê e mostrando como se maneja. Ela diz: “Olha, é assim que se faz”. Chacoalha o adereço solicitando que os bebês façam o mesmo. Alguns bebês a imitam, mas logo perdem o interesse em movimentar o adereço, colocando-o na boca. Nessa nova cena, evidencia-se o esforço da educadora em realizar alguma atividade programada em que se utilizem materiais escolares, não somente brinquedos.

Registramos uma cena em que a educadora está sozinha com os bebês, pois a auxiliar chegaria naquele dia mais tarde na Escola. Após o lanche, ela inicia a troca de fraldas dos bebês. Os bebês estavam bem ativos, no chão sobre o tapete da sala, engatinhando, alguns brincando com alguns objetos e o mais pequenino estava acomodado em almofadas observando e rindo das ações dos maiores. Então, como não conseguia vigiar todos, colocava os que já havia trocado no berço. Havia colocado dois que choraram muito ao serem retirados das brincadeiras elaboradas por eles próprios no chão da sala. A educadora, enfática, dizia: “Agora fica aí e espera um pouco”. A sensação dessa cena era de que o berço funcionara como uma contenção. Conforme Guimarães e Kramer (2009), o espaço da Escola de Educação Infantil tem muito a nos dizer, assim como os objetos neles existentes. Nessa cena fica evidente que o berço que acolhe também é o que prende, pois, como diz a auxiliar que chegou nesse momento em que transcorria a cena: “Letícia, você está presa aí, depois eu te solto”.

Já quando os bebês ficam livres na sala com alguns objetos espalhados, a exploração livre parece ser bem mais prazerosa para eles. Os bebês interagem entre si, se escondem

embaixo dos berços, os menores tentam se movimentar de formas diferentes, enfim, exploram o ambiente e seu corpo.

Um bebê de cinco meses está deitado no berço de barriga para cima com um móvel por cima dele colocado para auxiliar a uma distância que ele não consegue tocar os bichos que estão pendurados na armação meia-lua. O bebê experimenta vários movimentos corporais a fim de conseguir tocar os objetos que estão pendurados a uma altura que permite esse toque, porém a uma distância abaixo de sua linha abdominal. A educadora que, casualmente, observa o fato diz: “Quer pegar o ursinho, né João? Vamos força você consegue”. Após muito se mover e com a ajuda da monitora que o arrasta para baixo, ele consegue tocar os objetos do móvel e sorri muito com seu feito. A possibilidade de reconhecer que o bebê desejava algo e, ainda, de tomar esse fato como uma brincadeira regada pelas palavras da monitora. “Vamos, João” aponta para necessidade de que o outro cuidador olhe para o bebê tome suas manifestações como demanda de algo, como no caso demanda de tocar, de brincar.

Na última semana da observação, um novo bebê chega ao berçário. Nesse dia, a educadora diz: “Agora é assim, vem e largam aqui”. O acolhimento desse novo bebê foi marcado por tentativas de fazê-lo parar de chorar. Não ocorreu nenhum trabalho de adaptação. Uma criança pequena encontra empecilhos em adaptar-se a uma nova rotina, a uma nova filosofia, a uma nova pedagogia, pois, como vimos nesta escrita, nesse primeiro tempo é o olhar parental que evidencia uma relação dual com a figura materna que está em questão.

Na chegada dos demais bebês à escola, também essa separação se faz cargo. Esses momentos de acolhida dos bebês pertencem ao primeiro eixo de observação quando observamos como os bebês reagem a esse momento e como as educadoras os conduzem. Com a maioria dos bebês, tratou-se de um momento tranquilo em que a educadora toma o bebê em seu colo, beija, pede para dizer tchau para a mãe ou pai, e sublinha: “Agora você fica aqui comigo, depois a mãe/pai vem buscar”. Mesmo após a saída da pessoa que veio trazer o bebê, as educadoras seguem falando sobre esse momento. A educadora que segurava Maria no colo se reporta a mim e fala com voz suave: “Viu, tia, minha mãe foi para trabalhar e eu fico feliz em ficar na Escola com tia Clara”. O bebê sorri enquanto ela o embala e fala com ele, dizendo que havia ficado com saudades dele desde o dia anterior.

Sobre a separação, Freud (1920), observando uma criança, seu neto de dezoito meses, brincar, faz uma descoberta significativa. Tratava-se de uma brincadeira com um carretel, na qual, de maneira repetitiva, o menino repetia a ação de lançá-lo para longe e puxá-lo de volta dizendo “foi” e “aqui”. O autor assim descreveu a cena:

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 com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo em que o menino proferia seu expressivo “o-o-o-o”. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre da. Essa então era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno (FREUD, 1920 p. 26).

Observando a brincadeira, Freud verificou que a criança dizia *fort –da* que no alemão significa foi embora e ali, consecutivamente. Ao analisar a brincadeira, Freud conclui que essa era a maneira pela qual a criança, através do brincar, tentava controlar a angústia da ausência da mãe. Através do brincar, a criança expressa uma falta que procura suportar. Em uma determinada cena na escola, observei dois bebês estão embaixo de um berço, bem no canto, de cócoras. Nesse momento, a auxiliar pergunta: “Onde estão Carlos e Henrique?”. Ambos ficam eufóricos e aparecem para auxiliá-la. Após, provocam novamente ela, aparecendo à sua frente e seguindo a seus esconderijos. Porém, não se prossegue a brincadeira, o que faz com que os bebês solicitem meu olhar. Então, com expressões faciais, respondo à solicitação e começo a brincar. A auxiliar refere que essa brincadeira eles fazem sempre e chega até a “enjoar” dela brincar disso.

A interpretação dada por Freud ao jogo do *fort-da* trata de uma encenação do desaparecimento e retorno de objetos que se relaciona com as cenas de saída da mãe. Assim, a criança assume um papel ativo frente à separação que antes havia sofrido de modo passivo. Pelo brincar a criança representa a apropriação psíquica de uma separação anteriormente sofrida de forma passiva com a figura materna. Pelo brincar, a criança se coloca em atividade frente ao abandono. Por isso, o brincar é uma atividade simbólica, pois contém desdobramentos de uma experiência psíquica.

São esses jogos que vão permitir o engate da criança com o outro, situando-a em um endereçamento. Assim, é nos cuidados dirigidos aos bebês, nos jogos colocados em cena com ele, que está presente a estrutura da linguagem, na qual podemos situar a suposição de um sujeito no bebê. Podemos perceber que os bebês brincam e que esse brincar é estruturante. Os bebês brincam, no entanto, seu brincar tem particularidades, depende, inicialmente, de quem se ocupe dos cuidados para com o bebê o reconheça e legitime.

Considerações finais

A partir dessas considerações, podemos perceber que a constituição das subjetividades está inscrita nas práticas para com os sujeitos da Educação Infantil. Oportunizar um espaço para que se produza a infância, como se propõem as Diretrizes Pedagógicas, é dispor de uma organização onde os elementos da constituição da subjetividade estejam em jogo, pois percebe-se que educar bebês não se reduz a simples aplicação de técnicas ou ao cumprimento de um currículo prescrito. O que está em jogo na Educação Infantil, e que se sobrepõe aos aspectos cognitivos são as relações que, conseqüentemente, provocam a estruturação e o desenvolvimento dos sujeitos protagonistas desse espaço.

Para continuar o debate com as professoras, monitoras, com as adultas das escolas infantis da rede pública, através das cenas trabalhadas, podemos afirmar que são a escuta, os gestos, as canções e as palavras que subjetivam os bebês. A rede municipal de Educação Infantil não é um simples espaço composto por diferentes sujeitos onde opera-se o cumprimento de um programa ou de técnicas de estimulação. Trata-se de um espaço que produz subjetividades e identidades. É através da relação com adultos e com outros bebês que a criança pequena vai se constituindo enquanto sujeito.

Jerusalinsky (1987) nos ajuda a pensar nessas questões ao afirmar que não conseguimos ensinar nada a um bebê e, sim, transmitir. Os seres humanos necessitam da linguagem para ser alguém, pois, diferentes dos animais, temos um déficit instintivo. Nosso instinto não é suficiente para que possamos definir com que objeto obterá a satisfação de nossas necessidades. É a transmissão que está em questão quando falamos de bebês. Transmitir no sentido de operar, através da linguagem, de modo que o outro se aproprie das marcas da cultura. Transmitir marcas que somente se faz possível na Educação Infantil se o educador olhar para o bebê e enxergar ali alguém. Alguém que o provoque. Alguém que o convoque. Alguém que o inquiete. Assim, o ato de atribuição subjetiva ao bebê é primeiro, antes de tudo, uma questão referente ao desejo do educador.

Referencias Bibliográficas:

BERGÉS, Jean. O corpo e o olhar do outro. In: *Escritos da criança*. 2.ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de POA, 1988a. N.2. P. 51-65.

BONDIOLI, Anna. A Observação do Contexto Educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: _____. *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas e estudo de caso*. Tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Pachol Meira. São Paulo: Cortez, 2004. P.19-29.

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

CATÃO, Inês. Bebês órfão, abandonados e adotivos: um outro olhar sobre a questão. In: KUPFER, Maria C. e TEPERMAN, Daniela (Orgs.). *O que os bebês provocam nos psicanalistas*. São Paulo: Escuta, 2008. P. 31-41.

DOLTO, Françoise. *A imagem inconsciente do corpo*. Tradução: Noemi Moritz e Marise Levy. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. Vol. XVIII.1996. P.12-80.

GOLSE, Bernard. *Sobre a psicoterapia pais-bebês: narratividade, filiação e transmissão*. Tradução: Inês Catão, Maria Auxiliadora Fernandes, Júlia Castilho e Regina Aragão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009. P.95-108.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sônia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009. P. 82-9.

JERUSALINSKY, Alfredo. Falar uma criança. In: *Escritos da Criança*. 2 ed. Porto Alegre Centro Lydia Coriat de POA, 1987a, P. 9-23.

JERUSALINSKY, Julieta. *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador: Ágalma, 2002. Coleção Calças Curtas. N. 3.

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

LACAN, Jacques. *O seminário: os escritos técnicos de Freud*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

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

PENCE, Alan; MOSS, Peter e DAHIBERH, Gunilla. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.