

Experiência Institucional

A escuta psicanalítica na educação infantil: um relato de experiência

Rita de Cássia dos Santos Canabarro; Ivy de Souza Dias

Resumo. A escola de educação infantil, pela particularidade de trabalhar com crianças que se encontram no período de estruturação psíquica, pode comparecer tanto como fator favorável quanto desfavorável à constituição psíquica das crianças. Neste relato, a partir de cenas de intervenções desenvolvidas em duas escolas de educação infantil, nós tecemos articulações entre as contribuições que uma escuta orientada pela psicanálise pôde oferecer a estes locais. Conclui-se que a oferta de um trabalho voltado para a prevenção de riscos psíquicos no âmbito dessas instituições configura-se fundamental para que comportamentos normais às etapas do desenvolvimento deixem de ser tratados como patológicos e endereçados a serviços especializados. O serviço demonstrou-se essencial para que os educadores encontrem amparo no exercício de funções que se apresentam tão instituintes e constituintes quanto as funções parentais.

Palavras chave: psicanálise; educação infantil; interdisciplinaridade; relato de experiência.

La escucha psicoanalítica en la educación infantil: un relato de experiencia

Resumen. La escuela de educación infantil, por su peculiaridad de trabajar con niños que se encuentran en el período de estructuración psíquica, puede comparecer tanto como factor favorable como desfavorable a la constitución psíquica de los niños. En este relato, a partir de escenas de intervenciones desarrolladas en dos escuelas de educación infantil, tejemos articulaciones entre las contribuciones que una escucha orientada por el psicoanálisis puede ofrecer a estos lugares. Se concluye que la oferta de un trabajo volcado hacia la prevención de riesgos psíquicos en el ámbito de esas instituciones se configura fundamental para que comportamientos normales a las etapas del desarrollo dejen de ser tratados como patológicos y enviados a servicios especializados. El servicio se demostró esencial para que los educadores encuentren amparo en el ejercicio de funciones que se presentan tan instituyentes y constituyentes como las funciones parentales.

Palabras clave: psicoanálisis; educación infantil; interdisciplinaridad; relato de experiencia.

* Psicóloga. Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicóloga do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: canabarro.rita@gmail.com

** Psicóloga e psicanalista. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro da equipe clínica do Centro Lydia Coriat/ POA, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: ivydias@gmail.com

Psychoanalytical listening in early childhood education: an experience report

Abstract. Early childhood schools, due to the particularity of evolve children in a period of psychic structuring, can appear both as a favorable or unfavorable factor to the psychic constitution of children. In this report, based on scenes of interventions developed in two early childhood schools, we articulate the contributions that a listening guided by psychoanalysis could offer to these places. We concluded that offer a listening focused on the prevention of psychic risks within the institutions is essential for normal pattern of the development stages to stop being treated as pathological and addressed to specialized services. This service proved to be essential for educators to find support in the exercise of functions that are as institutive and constituent as parental functions.

Keywords: psychoanalysis; child education; interdisciplinarity; experience report.

L'écoute psychanalytique dans l'éducation de la petite enfance: un récit d'expérience

Résumé. L'école de la petite enfance, en raison de sa particularité de travailler avec des enfants en période de structuration psychique, peut agir à la fois comme facteur favorable et défavorable à la constitution psychique des enfants. Dans ce récit, à partir des scènes d'interventions développées dans deux écoles de la petite enfance, nous tissons des articulations entre les contributions qu'une écoute guidée par la psychanalyse pourrait offrir à ces espaces. On en conclut que la fourniture d'un travail visant la prévention des risques psychiques dans le cadre de ces établissements est essentielle pour que les comportements considérés comme normaux aux stades du développement cessent d'être traités comme pathologiques et recommandés à des services spécialisés. Ce service s'est avéré fondamental pour que les éducateurs trouvent un appui dans l'exercice des fonctions aussi institutives et constituantes que les fonctions parentales.

Mots-clés: psychanalyse; éducation de la petite enfance; interdisciplinarité; récit d'expériences.

A psicanálise nos ensina que tanto o nosso desenvolvimento físico quanto a nossa constituição subjetiva são inteiramente dependentes das relações travadas nos primórdios de nossa existência. Em diferentes momentos de sua obra, Freud enfatiza a condição de prematuridade orgânico-biológica e de desamparo a que nós, humanos, estamos submetidos quando de nosso nascimento, de forma que dependemos inteiramente de um outro para sobrevivermos, desenvolvermo-nos e nos constituirmos subjetivamente. Conforme o psicanalista, não existe constituição solipsista do psiquismo, uma vez que a subjetividade constitui-se a partir da alteridade, ou seja, da existência de um outro que se apresenta como eixo fundamental para a constituição do sujeito (Freud, 1921/1996). Patente está, portanto, que desde os primórdios da vida, o bebê humano é incapaz de satisfazer, por conta própria, suas necessidades vitais, de modo que, conseqüentemente, o mundo externo real passa a ter uma influência determinante sobre o recém-nascido, apresentando implicações importantes para seu desenvolvimento psíquico (Freud, 1926 [1925]/1996).

Nesse sentido, podemos afirmar que as experiências de vida têm efeitos constituintes para o bebê. Tais experiências não dizem respeito apenas à experimentação que um bebê pode fazer com os diferentes objetos do mundo, mas se referem, essencialmente, à relação e ao laço que a criança estabelecerá com aqueles que exercerão as funções parentais para ela (Jerusalinsky & Yañez, 2003), isto é, aqueles que serão os responsáveis por seus primeiros cuidados. Conforme Jerusalinsky e Yañez (2003), é somente a partir desse laço afetivo que se estabelecerá um sentido simbólico para a existência do bebê. Ao chegar ao mundo em um estado de prematuridade biológica e sem possuir recursos instintivos, tais como os dos animais, o bebê humano precisará de um outro que o cuide, supra suas necessidades vitais e o insira no universo linguageiro, outorgando-lhe um lugar no tempo e no espaço da família e/ou local de seu advento.

Nos primórdios da vida, conforme Jerusalinsky (2014),

as inscrições constituintes do psiquismo do bebê se produzem em um contexto determinado pelo laço do bebê com o agente que exerce a função materna (seja ou não a mãe biológica). A mãe, por sua condição desejanse em relação ao bebê, é quem primeiramente se vê arrastada a encarnar, *a ocupar realmente o lugar do Outro*. O Outro implica a estrutura da linguagem anterior e exterior ao sujeito, mas é preciso que um Outro encarnado a porte e materialize, endereçando um desejo não anônimo ao bebê, para que este possa vir a se constituir como *falasser (parl'être)* a partir dessa estrutura (Jerusalinsky, 2014, pp. 14-15, grifos da autora).

Por tal característica, a mãe, no que se refere a sua função, é aquela que sustenta para a criança a possibilidade de seu reconhecimento (Jerusalinsky, 2004). Nesse contexto, “o exercício da função materna implica instaurar um funcionamento corporal subjetivado nos cuidados que realiza na relação com o bebê” (Jerusalinsky, 2014, p.15). Cabe salientar que como a função materna não se exerce a partir de um saber instintivo, tampouco existe uma relação natural entre a mãe e o bebê, o que pode vir a se estabelecer aí é um laço (Jerusalinsky, 2014), uma relação mãe-bebê. Tal relação não se estabelece de forma simétrica já que, de início, não existem dois sujeitos psiquicamente constituídos (Jerusalinsky, 2014). De um lado, encontramos o cenário fantasmático de uma mulher que pode, inconscientemente, acolher ou descartar o recém-nascido como seu bebê e, de outro, temos as aptidões do bebê ao nascer, que podem favorecer ou fazer grave obstáculo ao estabelecimento dessa relação.

Ao abordar a questão das respostas da criança nesse jogo relacional entre mãe e filho, Jerusalinsky (2012) esclarece que, no início da vida, as manifestações do bebê ocorrem por força da atividade reflexa, pela atividade espontânea e pelas expressões de seu tônus muscular e gestualidade. Serão a viabilidade e as condições dessas manifestações na criança que realimentarão um circuito emocional que possui seu centro de determinação na mãe. Esta retroalimentação, diz o autor, poderá gerar mudanças na posição da mãe com relação à criança, as quais serão capazes de modificar o lugar simbólico que o filho ocupa e o valor que significa.

Com isso, Jerusalinsky (2012) pontua que as reações daqueles que cuidam do bebê diante das manifestações deste irão, sutil e progressivamente, modulando as respostas da criança, de modo que o que era uma reação automática passa a se tornar um elemento de comunicação entre o bebê e seu cuidador. Desse modo, segundo o autor, pode-se afirmar que a mãe informa seu filho sobre a confiabilidade de seus esquemas para articular-se com o mundo que o rodeia, da mesma forma que o filho também informa a mãe, através de suas respostas, acerca do nível de adequação da atividade materna a seu estado interno e as suas sensações. Sendo assim, a relação entre pais-bebê ocorre de forma dinâmica e se dá em uma via dupla, sendo o bebê também agente nesta relação (Laznik, 2013).

A constituição da subjetividade depende, portanto, “de um gesto simbólico inaugural, a partir do qual há enlaçamento do real do organismo à rede discursiva que não apenas o implica nos ideais sociais, mas também num desejo que não seja anônimo” (Dias, 2010, p. 154). Conforme a autora, a família é agente dessa transmissão, uma vez que os pais ocupam o lugar de primeiros representantes do Outro simbólico para a criança. Deste modo, o sujeito não pode ser causa de si mesmo, mas o efeito de uma operação simbólica que o inscreve em uma filiação e o situa em relação a um desejo que o antecede. Daí decorre a importância, para todo o desenvolvimento e constituição psíquica, das primeiras relações estabelecidas entre o bebê e aqueles que se ocupam dele nos primórdios de sua vida.

Em um contexto social caracterizado pela chegada de crianças cada vez mais novas às escolas de educação infantil, cabe questionarmos qual é o papel exercido pelos cuidadores e professores que atuam nestas instituições em suas relações com os alunos. Como assinala Mariotto (2009), desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorrida em 1996, as creches, instituições até então responsáveis pelo cuidado de pequenas crianças, vêm passando por uma mudança de estatuto – do assistencial para o educacional. Embora as creches tenham sido transformadas em escolas de educação infantil, a marca assistencial ainda se mostra bastante forte nas atividades diárias dessas instituições. Nesse sentido, tais instituições têm presenciado uma série de intensas transformações internas para se adequarem às novas diretrizes, o que tem acarretado, por sua vez, “mudanças relacionadas a aspectos metodológico-curriculares e que exigem do profissional que disso se ocupa uma reflexão sobre sua função e sobre o seu lugar nesse sistema institucional” (Mariotto, 2009, p. 16).

Ao considerarmos que o trabalho com a criança pequena apresenta a particularidade de se referir ao trato com um ser que se encontra no período de estruturação psíquica, vemos que a escola de educação infantil comparece como um importante fator que pode ser tanto favorável quanto desfavorável à constituição psíquica do *infans* (Ferrari, Fernandes, Silva & Scapinello, 2017). Nessa perspectiva, Kupfer, Bernardino, Mariotto e Taulois (2016) questionam-se sobre qual é o espaço concedido, nos dias atuais, pelas escolas de educação infantil à promoção de saúde mental. De acordo com as autoras, uma boa educação é aquela que engloba a consideração de um cuidado com a saúde psíquica das crianças.

Por se ocupar de seres tão jovens, pode-se considerar que o trabalho no espaço da creche implica, então, além da educação, o cuidado e a prevenção (Mariotto, 2009). Dessa forma, os educadores que atuam em escolas de educação infantil acabam por ocupar um papel decisivo no estabelecimento da prática de detecção e encaminhamento precoces diante de riscos psíquicos na primeira infância (Dossena, Nascimento, Mariotto & Bernardino, 2010). Partindo dessas considerações, este artigo apresenta um recorte da experiência profissional de uma das autoras como psicóloga da Secretaria de Educação de um município do interior do Rio Grande do Sul, mais especificamente de sua atuação junto às escolas de educação infantil da cidade. A partir de cenas do trabalho de intervenção desenvolvido sobretudo com as educadoras que atuavam nestas instituições, o presente estudo objetiva apresentar as repercussões que uma escuta orientada pela psicanálise desencadearam no funcionamento das escolas.

Da demanda inicial à reformulação da demanda

No serviço especializado onde a psicóloga atuou, junto a uma equipe multidisciplinar, por um período de nove anos, as demandas iniciais de trabalho eram oriundas das escolas da rede municipal de ensino e chegavam por meio de encaminhamentos, feitos via formulário específico, de alunos que apresentavam algum problema e/ou dificuldade na sua instituição de origem. Ao receber o formulário, era discutido em equipe qual profissional faria a primeira escuta e, então, era agendada uma entrevista com a criança encaminhada e com seu responsável. A partir dessa primeira entrevista, decidia-se se a criança ficaria em atendimento no local ou se seria encaminhada para atendimento em outro serviço. Em muitos casos, as questões resolviam-

se em um curto período de tempo, por meio da realização de intervenções pontuais com a família e com a escola da criança.

Nesse período inicial do trabalho, a cidade contava apenas com uma escola municipal de educação infantil (EMEI), a qual atendia crianças de um ano e quatro meses de idade até cinco anos. Logo em seguida, foi aberta outra EMEI que dispunha de uma turma de berçário e recebia crianças com idade a partir de quatro meses de vida. Eram frequentes os encaminhamentos, oriundos das EMEIs, de crianças com menos de três anos de idade que apresentavam “resistência à adaptação escolar”, que eram consideradas “desatentas” porque tinham “dificuldades para permanecer em uma mesma atividade”, que apresentavam problemas “para seguir regras” e que “faziam birra” quando contrariadas.

Em virtude desses encaminhamentos, que demandavam um atendimento especializado de questões que constituem o desenvolvimento normal de qualquer criança em idade pré-escolar, foi dado início a um projeto de assessoria às EMEIs. O projeto foi batizado de “Assessoria Psicológica às EMEIs” e consistia na ida periódica da psicóloga até às escolas de educação infantil e consequente participação nas rotinas diárias de cada instituição.

Ao estar no interior das escolas, tornou-se perceptível que devido às mudanças, ocorridas nas últimas décadas, nas políticas que envolvem a educação infantil no país, muitas professoras não possuíam uma formação específica para atuarem com a faixa etária atendida, uma vez que o município ainda não havia realizado concurso exclusivo para as EMEIs. Além de nem todas as professoras possuírem formação para atuar na educação infantil, muitas auxiliares de educação infantil tinham apenas o ensino médio completo, formação mínima exigida para o cargo. Entre as profissionais que não apresentavam formação em educação infantil era comum o surgimento de dúvidas quanto ao que era ou não esperado das crianças nas faixas etárias com as quais trabalhavam, bem como o questionamento acerca de qual seria o seu papel diante de alunos tão jovens. Ou seja, tratava-se de uma falta de conhecimento, por parte das educadoras, sobre o desenvolvimento e a estruturação psíquica de crianças tão pequenas.

O papel pedagógico atribuído à escola parece estar bem mais claro para as professoras que têm formação e atuam no ensino fundamental. No âmbito da educação infantil, em função do histórico das creches como locais mais vinculados à prestação de serviços assistenciais do que educacionais (Mariotto, 2009), e também devido à peculiaridade do trabalho com bebês, que demanda, para além da educação, um exercício de cuidado, os limites daquilo que compete aos educadores ficam borrados. Conforme afirmam Brandão e Kupfer (2014), nos dias atuais, os bebês ingressam no sistema educacional muito cedo e permanecem por longos períodos em espaços públicos e coletivos, o que faz com que convivam, muitas vezes, mais com as educadoras do que com suas próprias famílias. Sendo assim, os educadores podem acabar participando do campo do Outro para o bebê, trabalhando “para a manutenção de alguns eixos da função materna” (Brandão & Kupfer, 2014, p. 276).

Nesse borramento de funções, entre o materno e o educar, fez-se mister a abertura de um espaço para que as professoras e as auxiliares de educação infantil pudessem falar sobre suas dúvidas e incertezas, a partir dos casos trazidos por elas. O caso, neste contexto, referia-se àquela criança, aluna da escola, que estava sendo motivo de preocupação das educadoras e as interrogava em seus fazeres cotidianos. A partir do relato das educadoras e da participação na rotina das escolas, foi possível dar início a discussões do que poderia ser esperado de cada criança, conforme sua faixa etária e história de vida; o que caberia às educadoras, em termos de intervenção, e o que seria trabalhado em conjunto com a família da criança; bem como quais alunos necessitariam de uma intervenção especializada realizada fora do ambiente escolar.

O desenvolvimento do trabalho resultou na reivindicação, junto à Secretaria de Educação, de que as auxiliares de educação infantil também participassem das formações pedagógicas que até então eram ofertadas apenas para as professoras. Após alguns anos de trabalho, essa reivindicação foi atendida. A participação nas formações qualificou as auxiliares e as autorizou a tomarem a iniciativa de, por conta própria, procurarem a assessoria para falar sobre algum aluno. Inicialmente, mesmo com as visitas às escolas ocorrendo regularmente e, apesar de serem as auxiliares a passarem mais tempo com as crianças, eram as professoras que preenchiam o formulário de encaminhamento, quando julgavam que algum aluno estava com dificuldades, e o entregavam à direção. Era a direção que repassava a situação como um caso a ser atendido para a assessoria. Com o tempo, as educadoras permitiram-se fazer um contato mais direto com as famílias dos alunos, quando entendiam que algo não ia bem com algum deles, deixando de delegar, exclusivamente, essa função à direção da escola ou ao serviço de assessoria.

Tal modificação nos modos de trabalho gerou uma alteração na formulação do que era entendido como uma demanda para um serviço especializado. Muitas das questões surgidas nas EMEIs passaram a ser resolvidas no próprio contexto escolar, com intervenções junto às educadoras e às famílias dos alunos, sem a necessidade da realização de encaminhamentos para outros serviços. A questão do aluno que “faz birra”, por exemplo, que antes era encaminhada para atendimento especializado, passou a ser discutida em termos do que poderia estar implicado nas cenas da criança e nas respostas das educadoras, de forma que se tornou possível a construção de manejos vinculados à relação estabelecida entre determinada educadora e determinado aluno e que não eram, necessariamente, extensíveis a todas as situações semelhantes. A oferta de uma escuta e a abertura de espaços de discussão com os agentes que atuam nas EMEIs acarretou a diminuição no número de encaminhamentos para serviços especializados, demonstrando que muitas das situações surgidas no âmbito escolar podem ser resolvidas no próprio contexto institucional desde que haja disponibilidade para tanto.

Dos diferentes ofícios da educação infantil

“O que eu vou fazer com crianças tão pequenas? Eu não sei o que trabalhar com crianças dessa idade!” diz uma professora que acabara de assumir uma turma de maternal. A formulação dessas, e de outras questões semelhantes, eram comuns nos primeiros anos da segunda escola de educação infantil fundada no município. A escola foi pensada para ser “*uma escola modelo*”, como afirmou a secretária de educação da época. Diferentemente da primeira EMEI, que funcionava em uma antiga casa e tinha o histórico de ter sido uma creche vinculada à Secretaria de Assistência Social, a nova EMEI foi planejada e construída para atender, em termos de estrutura física, as necessidades de pequenas crianças, desde o berçário até à pré-escola. Contudo, apesar de todo o planejamento, a incerteza sobre o papel que os educadores deveriam ocupar em suas relações com a primeira e a segunda infâncias eram constantes, uma vez que se sabe que quando se fala de desenvolvimento e de constituição subjetiva não se está referindo a locais adequados/planejados/construídos para o exercício das relações, a questão que se apresenta é de outra ordem.

Tais incertezas demonstram ter relação com o fato de se trabalhar com seres tão jovens. Devido à pouca idade com que as crianças chegam às escolas de educação infantil atualmente,

os educadores dessas instituições acabam sendo responsáveis, mesmo que não queiram, por operações psíquicas que “sustentam o início da subjetividade a partir de um lugar Outro que não o organismo” (Brandão & Kupfer, 2014, p. 276). Cabe lembrar, como sustenta Mariotto (2009), que o educador da creche é um ser de linguagem e, portanto, deve ser visto como um ser de desejo que também imprime marcas no pequeno *infans*, de modo que as funções da escola de educação infantil acabam por ser ainda mais alargadas. Nas palavras da autora,

Se tradicionalmente ela [a escola] se configura como lugar onde se oferecem: a) os cuidados básicos, b) um ambiente estimulador para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor e c) lugar de trocas afetivas, deve-se localizar a creche também como elemento simbólico no devir psíquico da criança (Mariotto, 2009, p. 43).

Por participar dos tempos precoces de subjetivação da criança, Mariotto (2009) expõe que a creche deve ser reconhecida como um espaço que opera no processo constituinte do bebê e que, portanto, pode ser considerada um “lugar instituinte”. Nesse sentido, Brandão e Kupfer (2014) trabalham com o conceito de “função maternante” para designar o trabalho exercido pelas educadoras em suas relações com as crianças. De acordo com as autoras, a função maternante está em continuidade com a função materna, mas não se confunde com esta, uma vez que o *infans*, quando chega à escola, já chega referenciado a um Outro Primordial que estabeleceu, em um período primeiro, a função materna para ela.

Brandão e Kupfer (2014) esclarecem, contudo, que os educadores que trabalham com educação infantil exercem a função maternante somente quando podem atuar como “auxiliares na promoção de saúde mental de crianças” (p. 277) e operam de forma subjetivante. Conforme as autoras, ao atuarem de tal forma, os educadores acabam por desempenhar uma função que é materna, mas que, ao mesmo tempo, desencadeia ações diversas daquelas desempenhadas pelas mães.

Por sua vez, Mariotto (2009) considera que o professor da educação infantil comparece “como significante que transita mais pela via da função paterna” (pp. 19-20), uma vez que, ao fazer laço, enlaça também separação e não apenas alienação, oferecendo, assim, condições de inscrição do novo ser no discurso e na cultura. Segundo a autora, o espaço da creche pode consolidar-se, então, na condição de terceiro, que se insere tanto na vida do bebê como na da mãe, demonstrando que sua função vai além de se constituir em um mero substituto materno.

Foi Lacan quem melhor desenvolveu os conceitos de alienação e separação, estabelecendo suas funções na constituição do sujeito. Como sabemos, a criança humana, no início da vida, é inteiramente dependente de um outro que seja capaz de cuidá-la e de suprir suas necessidades. É através da sua intervenção que esse outro vai situando a criança em um universo semântico e em um universo de discurso, constituindo-se, desse modo, em outro privilegiado para ela. Esse outro privilegiado eleva-se à posição de Outro para a criança e a assujeita ao universo de seus próprios significantes. Tal processo foi denominado por Lacan (1964/2008) de *alienação* e explícita que o sujeito surge primeiro no campo do Outro. Tão importante quanto o processo de alienação é o processo de *separação*, também estabelecido por Lacan como necessário à assunção do sujeito. Na dialética do sujeito com o Outro, a separação é postulada por Lacan (1964/2008) como segunda operação fundamental à qual o sujeito é conduzido. Segundo o psicanalista, na convocação feita pelo Outro, o sujeito começa a deparar-se com as falhas e com a falta no discurso daquele, de forma que tem início um processo de diferenciação que culmina com a construção de respostas, por parte do sujeito, ao enigma do desejo do Outro. Aquele que exerce a primeira função de Outro Primordial para a criança, alienando-a aos seus significantes, é aquele que desempenha a função materna para ela, do mesmo modo que o responsável pelo

desempenho da função paterna é aquele que exerce a função de separação, interpondo-se como terceiro entre o sujeito e o Outro e que opera, por consequência, a entrada e a inscrição do sujeito na cultura.

Neste contexto, Barbosa (2010) afirma que a escola ocupa a posição de Outro social, que não substitui o Outro Primordial para a criança, mas que faz com que as educadoras, no âmbito da educação infantil e naquilo que concerne ao exercício de suas funções, promovam condições capazes de possibilitar o desenvolvimento físico e psíquico dos bebês. Sendo assim, conforme a autora, esse Outro assume relevância para a criança na medida em que cumpre a função de complementação e expansão das funções parentais. É nesse sentido que Cavaggioni, Oliveira & Benincasa (2018) afirmam que, atualmente, não cabe mais somente às famílias a função de inserir seus filhos na cultura, uma vez que essa função também tem sido exercida pelos centros de educação infantil, tendo em vista a idade precoce com que as crianças têm chegado à escola.

Com base nessas considerações e tendo em conta as diferentes funções que a escola de educação infantil pode assumir para os alunos de quem se ocupa, é possível que se pense o cuidado, a educação e a prevenção, tal como postula Mariotto (2009), como funções que se articulam e que são fundamentais no trabalho dos profissionais que integram tais lugares. Como forma de ilustrar o quanto essas funções encontram-se articuladas de maneira indissociável na educação infantil e têm efeitos no processo de constituição subjetiva das crianças, relatamos duas vinhetas de situações que foram acompanhadas em uma das EMEIs durante o período da assessoria.

Vinheta 1

José¹ chega à EMEI com um ano e dez meses de idade. É a primeira vez que vem à escola. Até então, havia sido cuidado, em casa, dos quatro aos onze meses de idade por babá, visto que a mãe e o pai trabalhavam. Como sua babá ficou doente, dos doze aos dezessete meses José foi cuidado pela mãe, que havia saído do trabalho para dedicar-se ao filho. A mãe refere que “*se entediou*” da rotina diária com as tarefas domésticas e, em função disso, decidiu voltar a trabalhar. José ficou mais alguns meses com outra babá até conseguir vaga na escola. Ele é o primeiro filho de um jovem casal. Sua gravidez foi de risco, a mãe desenvolveu hipertensão gestacional e já havia tido duas gestações prévias que resultaram em abortos espontâneos. Na escola, José pouco interage com os colegas e com as educadoras, demonstra interesses restritos, preferindo “brincar” com objetos que apresentam letras e números, fala pouco e quase não responde ao seu interlocutor ao ser indagado.

Quando José ingressa na escola, no início do ano, o trabalho da assessoria ainda não havia começado, em função do meu período de férias. As educadoras, que na época já tinham o hábito de dialogar com as famílias de maneira mais próxima e sistemática, manifestam para a mãe suas preocupações com o comportamento de José. Devido à preocupação das educadoras, a mãe decide levar o filho para uma avaliação com um médico neuropediatra. Naquele ano, quando teve início o trabalho de assessoria na EMEI, José já havia passado pela avaliação neuropediátrica, tendo sido encaminhado para acompanhamentos psicológico e fonoaudiológico, em função dos indicadores de risco psíquico para autismo.

¹ O nome do aluno foi alterado como forma de preservar sua identidade.

A mãe decide, então, sair do trabalho para permanecer por mais tempo com o filho. José, diferentemente dos demais colegas, frequenta a EMEI apenas em um turno diário. Mesmo tendo iniciado os acompanhamentos psicológico e fonoaudiológico, na escola, José não consegue estabelecer laços com os colegas. Sua atenção fica muito centrada na forma e nas cores dos objetos, em números e nas letras do alfabeto. Os colegas que se aproximam do menino logo acabam por se afastar dele, uma vez que seus interesses são muito diferentes. Os colegas ainda não conhecem as cores e tampouco diferenciam letras de números. As educadoras manifestam angústia por não saberem como chamar a atenção de José para outras atividades e por não conseguirem incluí-lo nas atividades que desenvolvem com a turma. Certo dia, em observação na turma, falo com as educadoras no distanciamento entre os interesses de José e dos colegas e lembro do relato da mãe de que o filho gosta muito de música. Discutimos a importância das educadoras procurarem convocar José para as atividades desenvolvidas com a turma, e uma das educadoras, que tem o hábito de trabalhar com cantigas infantis, diz que procurará insistir com o aluno para que ele participe das rodas de música.

Passadas algumas semanas, retorno para observar a turma. As educadoras informam-me que retiraram da sala todos os objetos que continham letras e números. José encontra uma pequena régua e me mostra nomeando os números contidos nela. Uma educadora fica surpresa e diz que a única coisa que restou com números na sala foi a régua! Pego a régua, passo no cabelo e falo para José: “– *Um pente!*”. O menino pega a régua, também passa em seu cabelo e repete: “– *Um pente!*”. Falo com a educadora sobre a não necessidade de retirar da sala todos os objetos que poderiam remeter José aos seus interesses restritos. Nesse dia, a educadora convida José a participar, comigo e com a turma, de uma roda de cantigas. O aluno aceita e, a partir desse dia, passa a interagir com as educadoras e com os colegas.

O recorte do trabalho desenvolvido com José ilustra, para além do enlaçamento produzido entre ele e a educadora, um deslocamento no funcionamento da EMEI. Em um primeiro momento, foi possível perceber o deslocamento da posição das educadoras que até então esperavam o início do trabalho de assessoria para abordar, com a família do aluno, o que elas identificavam como uma questão que deveria ser trabalhada. E, em um segundo momento, pode-se perceber o deslocamento na posição da educadora que possibilitou a produção de um laço entre ela e José.

Cabe lembrar, assim como pontua Laznik (2011), que “na criança autista, não há, em todo caso, de início, nenhum sujeito que responda ao chamamento de seu nome. Ela não articula nenhum chamado, menos ainda qualquer pedido” (p. 91). No caso do autismo, diz a autora, deparamo-nos com um sistema de defesa que busca a estabilidade, de forma que tudo aquilo que se mostra capaz de perturbar essa estabilidade procura ser afastado. Os primeiros tempos de José na escola foram fortemente marcados pela sua recusa em participar das atividades que eram propostas pelas educadoras, o que gerou grande angústia nas auxiliares de educação infantil.

Como assinalam Brandão e Kupfer (2014), no trabalho com crianças que se encontram no campo do autismo é fundamental que a antecipação do sujeito, eixo da função materna, esteja presente, de forma que “somente afetando-se pela criança, abrindo-se a ela, estando com ela implicada subjetivamente é que a educadora poderá ser mais um suporte de sua constituição subjetiva” (p. 279). A construção do laço entre uma das educadoras e José tornou-se possível através da convocação do menino para que participasse das rodas de cantigas, momento que era muito importante para essa educadora, pois remetia à sua própria infância. As canções, puxadas por ela, eram cantigas que fizeram parte de sua vida, quando criança, e que ela fazia

questão de compartilhar com seus alunos. No enlaçamento com José, tornou-se visível, então, que o menino foi fisgado por um desejo que não era anônimo, que trazia algo da história da educadora.

Nesse sentido, concordamos com Brandão e Kupfer (2014) quando estas afirmam que “é interessante observar que, quando se trata de bebês, o efeito que o laço produz é quase palpável, à medida que esse bebê se engancha no outro e, desse modo, se humaniza, passa a dialogar, se torna significativa ‘na roda’, ou, em última análise, nasce enquanto sujeito” (p. 280). Esse enganchamento no outro, materializado com a entrada de José nas rodas de cantigas, nas brincadeiras e nos diálogos estabelecidos com as educadoras e com os colegas, tornou-se perceptível aos demais educadores da EMEI que, em pouco tempo, passaram a comentar como o aluno “*estava bem*”, “*parecendo não ter nada*”. Em poucos meses de trabalho com José, ele deixou de ser visto como “um caso” que demandava maiores intervenções na escola e passou a ser visto como uma criança perfeitamente integrada ao ambiente escolar.

Vinheta 2

Maurício² ingressa na EMEI com um ano e onze meses de idade. Até os dez meses o menino foi cuidado pela mãe, quando esta teve que regressar ao trabalho e ele passou a ser cuidado por uma babá. Devido a questões financeiras e para que Maurício tivesse contato com crianças de sua idade, os pais decidem matriculá-lo na escola. A gestação do menino foi planejada porque, segundo a mãe, a irmã, dez anos mais velha, “*queria muito um irmão*”. Em casa, é a irmã quem mais brinca com Maurício. Suas brincadeiras favoritas incluem pular na cama elástica, balançar-se no balanço e correr com algum objeto na mão (fita, folha, sacola...). Na escola, ele repete essa “brincadeira” de correr pela sala de aula e pelo pátio carregando, nas mãos erguidas, pedaços de papel e/ou plástico. Maurício parece gostar de ver os objetos balançando com o vento e, por vezes, gira em torno de si próprio, olhando o objeto que segura no alto, com os braços erguidos. As educadoras acham “*estranho*” esse comportamento e como, além disso, Maurício pouco interage com elas e com os colegas, solicitam o auxílio da assessoria.

O menino é pouco responsivo às intervenções realizadas na escola; por vezes, ele responde às tentativas de aproximação, mas não se mantém na interação por muito tempo. Maurício é encaminhado para avaliação psicodiagnóstica quando conta com dois anos e seis meses de idade e seu comportamento segue muito semelhante ao de quando entrou na EMEI. A mãe demonstra-se resistente, comparece a apenas duas entrevistas na escola, aceita o encaminhamento para o psicodiagnóstico, mas não leva o filho a todas as entrevistas, de forma que não conclui o processo avaliativo. Como a irmã mais velha tem histórico de perda auditiva, sugerimos que a mãe converse com a pediatra do filho sobre a necessidade de uma avaliação audiológica. A mãe não dá mais nenhum retorno às solicitações da escola e da assessoria; alega tanto na escola, quanto no local onde Maurício iniciou a avaliação psicodiagnóstica, que, em função do trabalho, não tem como comparecer a mais entrevistas; não dá muita abertura para que as educadoras falem sobre como estão percebendo o aluno na EMEI. Em um trabalho conjunto, a assessoria, a escola e o Centro Especializado onde Maurício iniciou a avaliação psicodiagnóstica tentam inúmeros contatos e propõem diferentes arranjos na tentativa de reaproximação da família, sem a obtenção de respostas. O trabalho com Maurício fica restrito ao ambiente escolar e ao que este possibilita, considerando suas limitações. No ano seguinte, a

² O nome do aluno foi alterado como forma de preservar sua identidade.

família transfere o menino para uma escola de educação infantil particular e perdemos, de vez, o contato com ele.

Diferentemente do que ocorreu com José, em que houve, efetivamente, um trabalho conjunto entre a família, a escola e os profissionais especialistas que o atendiam, o trabalho com Maurício não conseguiu avançar no âmbito escolar e nem mesmo fora dele. A consequência disso pôde ser verificada nos poucos progressos que o menino apresentou durante o ano em que frequentou a EMEI, em termos de interação social, de comunicação e da aquisição de hábitos diários. Maurício encerrou o ano escolar ainda interagindo pouco com os colegas e com as educadoras, comunicando-se muito pouco e por meio de um vocabulário empobrecido, além de não ter adquirido o controle esfinteriano.

A vinheta de Maurício coloca-nos a questão do quanto é possível avançarmos em um trabalho na primeira infância sem que haja o apoio da família ou daqueles que exercem as funções primordiais para a criança. Identificávamos que havia, para este menino, um risco real para seu o desenvolvimento e para a sua constituição psíquica. Entendíamos que havia algo, do lado de Maurício, que dificultava o estabelecimento de um laço com os colegas, com as educadoras e conosco. E apesar de todos os investimentos para que algo se produzisse no nosso encontro com ele e que algo fosse capaz de o fazer enlaçar-se a alguma das educadoras, não obtivemos sucesso.

Maurício não possuía nenhum diagnóstico ao qual a escola tenha tido acesso e não concluiu o processo de avaliação psicodiagnóstica. Apesar disso, e mesmo sabendo que somente uma avaliação clínica poderia melhor indicar hipóteses diagnósticas, procuramos trabalhar com o menino no sentido de estabelecer o que Laznik (2013) denominou de *reanimação psíquica*. Conforme a psicanalista, àquelas crianças que se encontram em um fechamento psíquico que as coloca em risco de desenvolverem um autismo é preciso que seja devolvida a vontade de ouvir a voz humana e de olhar para o seu entorno próximo. Para que maiores prejuízos neurológicos sejam evitados, os quais poderão traduzir-se em danos no desenvolvimento e na subjetivação, é fundamental que esse processo de reanimação psíquica ocorra nos primeiros anos de vida da criança, principalmente nos dois primeiros anos (Laznik, 2013).

As proposições de Laznik partem da sua experiência de muitos anos de trabalho com crianças em risco de se tornarem autistas e se baseiam nas últimas descobertas científicas com relação ao autismo. Jerusalinsky (2015), ao retomar o que vêm apontando os últimos estudos acerca do autismo, destaca as considerações apresentadas pela epigenética, disciplina que estuda “os efeitos ambientais e as transformações pós-natais sobre a capacidade e o modo da constituição genética se manifestar” (p. 28). De acordo com o psicanalista, cada vez mais os estudos em neurobiologia e em genética humana têm apontado o quanto os processos psíquicos constituintes estão intimamente correlacionados aos processos neuro-maturativos e genético-ambientais. Nesse sentido, os meios familiar, social e cultural acabam por funcionar como variáveis intervenientes “que operam a constituição das matrizes afetivas, cognitivas e subjetivas determinantes dos modos do funcionamento mental e, portanto, cerebral” (Jerusalinsky, 2015, p. 28). Daí decorre, então, conforme o autor, a grande incidência do Outro na organização e na constituição psiconeurológica do bebê humano. As recentes descobertas que evidenciam a grande plasticidade neuronal presente, sobretudo, nos primeiros anos de existência do bebê atestam a relevância que as primeiras experiências de vida têm para todo o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Neste contexto, em suas teorizações a respeito do autismo, Laznik (2013) enfatiza o quanto o estabelecimento do aparelho psíquico é tributário do prazer que ele suscita no Outro,

construindo formulação análoga à de Lacan de que o desejo do sujeito é o desejo do Outro. É em função disso que Laznik atende os bebês em risco de desenvolvimento de autismo acompanhados de suas mães, como forma de promover e sustentar o enlaçamento mãe-bebê em um jogo prazeroso.

Na medida do possível, o trabalho desenvolvido com Maurício na EMEI procurou tentar estabelecer momentos de prazer compartilhado entre ele e as educadoras e entre ele e os colegas. Contudo, sem que esse mesmo trabalho pudesse também ter sido desenvolvido com e sustentado pela família, não se pôde observar uma maior vinculação do menino com os colegas e com as educadoras. Talvez o exemplo de Maurício nos indique o limite daquilo que a escola é capaz de oferecer quando se ocupa da primeira infância e, sobretudo, de problemas graves do desenvolvimento na primeira infância.

Uma escuta implicada e as possibilidades de um trabalho interventivo-preventivo em instituições escolares

A inserção do bebê humano na cultura, decorrente do processo civilizatório, depende inteiramente da intervenção de um outro. A psicanálise, já com Freud demonstrou-nos que “a pulsão, diferentemente do instinto, não se organiza desde uma determinação orgânica e hereditária, mas, sim, através do laço feito pelo bebê com outros seres humanos” (Pinho & Farias, 2003, p. 13). São esses outros que exercerão um papel não só imaginário, mas também simbólico, ao operarem um discurso que marcará o corpo do bebê com significantes, os quais, por sua vez, determinarão o lugar deste bebê enquanto sujeito e fornecerão uma direção para o seu destino. Esses outros seres humanos, Outros Primordiais, ao cuidarem do bebê, satisfazendo suas necessidades vitais e mediando suas relações com o meio, exercem as funções parentais e são os responsáveis pela inserção do pequeno humano na cultura. Sendo assim, segundo Pinho e Farias (2003),

o modo como o bebê vai, pouco a pouco, apreendendo os objetos de sua cultura e fazendo deles matéria para sua investigação intelectual ou para suas brincadeiras é marcado e dirigido pela lógica simbólico-imaginária presente no psiquismo daqueles que encarnam as funções parentais (Pinho & Farias, 2003, p. 14).

Dessa maneira, explicitam os autores, a forma como o bebê irá se relacionar com os objetos em seu entorno será estabelecida a partir das funções parentais e não desde qualquer lugar. Aqueles que exercem as funções parentais desempenharão papel fundamental tanto na constituição do sujeito psíquico, quanto na constituição do sujeito epistêmico, uma vez que os aspectos cognitivos não se desenvolvem sem articulação com a estrutura subjetiva. Demonstra-se, assim, que “a maneira com que um bebê se apropria dos objetos da cultura, explorando-os, ‘decifrando-os’ e fazendo deles suporte para o brincar” (Pinho & Farias, 2003, p. 14), dependerá da lógica que os Outros Primordiais, desde suas posições, imprimirão no psiquismo do bebê.

Nesse intercâmbio do bebê com o meio, difratam-se, conforme Coriat e Jerusalinsky (2008), as ferramentas que ele utilizará para facilitar a construção do mundo e de si mesmo. Tais ferramentas, chamadas de aspectos instrumentais do desenvolvimento, facilitam a tarefa do sujeito de aprender e apreender o mundo e as coisas, de forma que, segundo os autores, sua ausência e/ou *déficit* podem acarretar transtornos ou atrasos importantes, apesar de não o

impedir de se estruturar como pessoa. Quando falamos em desenvolvimento infantil, é necessário distinguirmos, de acordo com Coriat e Jerusalinsky (2008), os *aspectos estruturais* – aqueles que dizem respeito às articulações que constituem o sujeito – dos *aspectos instrumentais* – aquelas ferramentas das quais o sujeito se vale para realizar seus intercâmbios com o meio. Para os referidos autores, os aspectos estruturais compreendem o aparelho biológico, notadamente o sistema nervoso central; o sujeito psíquico; e, o sujeito cognitivo. Já os aspectos instrumentais compreendem as ferramentas utilizadas para realizar aquilo que o sujeito, desde sua estruturação, demanda; tais como a psicomotricidade, a linguagem, a aprendizagem, os hábitos de vida diários, o jogo e os processos práticos de socialização.

No início da vida, os aspectos instrumentais participam da indiferenciação geral do sujeito, de forma que resulta difícil distingui-los, nos primeiros meses do bebê, dos estruturais (Coriat & Jerusalinsky, 2008). Nessa etapa inicial do desenvolvimento, até mesmo os aspectos estruturais estão fusionados em um processo único cuja dissociação relativa ocorrerá somente de forma progressiva.

Como afirmam Coriat e Jerusalinsky (2008), nos dois ou três anos iniciais de vida, a diferenciação dos aspectos estruturais é inexistente no princípio, tornando-se tênue com o passar do tempo. O mesmo ocorre, segundo os autores, com os aspectos instrumentais. Por tal característica, a primeira infância situa-se como uma etapa decisiva, caracterizada pela extrema plasticidade neuronal ou, em outras palavras, pela permeabilidade psíquica a inscrições simbólicas (Jerusalinsky & Yañez, 2003). Daí decorre o fato de que uma intervenção, nos anos iniciais de uma criança, pode ter efeitos em sua vida, tanto no que diz respeito aos aspectos estruturais quanto aos instrumentais. É nesse sentido que, segundo Veneziane (2016), o olhar e a escuta do psicanalista que se ocupa do trabalho com pequenas crianças devem estar direcionados para a detecção precoce de risco para a constituição psíquica do bebê e para a intervenção no sentido de estabelecer ou fortalecer o laço mãe-bebê.

Ao pensarmos e transpassarmos o trabalho das intervenções precoces para o âmbito da educação infantil podemos concluir que, nesse contexto, tanto o educador pode atuar exercendo uma função instituinte para o bebê quanto o profissional que, atento à relação educador-bebê, pode sustentar a função que deve ser exercida pelo técnico que atua nas creches. Nesse sentido, como afirmam Brandão e Kupfer (2014),

O profissional atravessado pela psicanálise pode auxiliar na construção de um espaço para que o educador invista libidinalmente e narcisicamente no bebê, reconhecendo, para tanto, a existência de uma transferência que dá suporte para a triangulação constituída entre profissional - educador - bebê (Brandão & Kupfer, 2014, p. 280).

Se entendermos que o educador, no contexto da educação infantil, ocupa, por vezes, a função de Outro Primordial para o aluno que acolhe, é fundamental que ele também possa ser amparado e sustentado no exercício dessa função quando a relação educador-bebê não se encontra estabelecida ou está fragilizada. Assim como alguns agentes da função materna podem precisar de apoio no exercício dessa função, também os educadores, ocupados do trabalho com as pequenas crianças, podem encontrar-se diante da necessidade de sustentação de sua função, visto que se encontram envoltos em uma atividade que extrapola os fins meramente pedagógicos.

É nesse sentido que aquele que cuida, o professor no caso das creches, também precisa ser cuidado, apoiado e sustentado, uma vez que já se sabe que “o acompanhamento do par

professor-bebê aumenta a chance de o bebê mostrar um desenvolvimento livre de entraves subjetivos a partir do terceiro ano de vida (Kupfer, 2017, p. 54). Por todas as interfaces que o educar apresenta, vemos que uma escuta orientada pela psicanálise tem muito a contribuir no âmbito da educação infantil, uma vez que, como postula Laznik (2000), os cuidados e as intervenções que são dirigidos à dimensão do desenvolvimento, no período da primeira infância, contribuem para diminuir, significativamente, os índices de transtornos mentais na infância e na idade adulta, assim como longos períodos de sofrimento e tratamento.

Considerações finais

Ao partir do relato da experiência em duas escolas de educação infantil municipais, procuramos apresentar alguns dos efeitos produzidos através do trabalho com as educadoras e com os alunos destas instituições, bem como com suas famílias. Para além da abertura de um espaço de discussão em serviço, até então inexistente, pudemos verificar tanto uma mudança na forma de funcionamento das instituições escola, quanto na maneira como a Secretaria de Educação passou a ver o papel das auxiliares de educação infantil. Estas deixaram de ocupar um lugar de coadjuvantes na educação dos alunos e passaram a ocupar um lugar de protagonistas, tendo seu trabalho visto como tão importante quanto o das professoras. Como consequência, as auxiliares de educação infantil foram incluídas nas atividades de formação pedagógica, que sempre haviam sido voltadas, exclusivamente, para as docentes, o que valorizou e qualificou o seu trabalho, além de ter representado uma mudança no modo de funcionamento das escolas e da Secretaria de Educação como um todo.

Como vimos, as mudanças pelas quais vêm passando as escolas de educação infantil, nas últimas décadas, e a chegada, cada vez mais precoce das crianças às instituições escolares, têm sido acompanhadas de dúvidas e incertezas sobre quais os papéis e as funções que os educadores que atuam em tais contextos devem e podem ocupar. O trabalho com crianças tão pequenas apresenta a particularidade de lançar o educador no âmbito do cuidado físico e psíquico de seu aluno, de forma que o laço educador-aluno, neste contexto, convoca o professor ao exercício de funções que vão além dos fins pedagógicos.

Sendo assim, a oferta de um olhar e de uma escuta voltados para a prevenção de riscos psíquicos, no âmbito das escolas de educação infantil, torna-se cada vez mais fundamental. Fundamental para que comportamentos normais às etapas do desenvolvimento deixem de ser tratados como patológicos e endereçados a serviços especializados, onde muitas vezes são medicalizados, e essencial para que os educadores encontrem amparo e suporte no exercício de funções que demonstram ser tão instituintes e constituintes quanto as funções parentais.

Referências

Barbosa, D.C. (2010). O bebê e a creche: pode-se falar em função materna? In D.C. Barbosa & E. Parlato-Oliveira (Orgs.), *Psicanálise e clínica com bebês: sintoma, tratamento e interdisciplina na primeira infância* (pp. 74-84). São Paulo, SP: Instituto Langage.

- Brandão, D.B.S.R. & Kupfer, M.C.M. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*. São Paulo, 25(3), 276-283. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564A20134413>.
- Cavaggioni, A.P.M., Oliveira, M.C.T. & Benincasa, M. (2018). Metodologia IRDI nas creches: relato de experiência na rede pública e privada. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, 39(1), 5-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2018v39n1p5>
- Coriat, L. & Jerusalinsky, A. (2008). Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. *Escritos da Criança Nº 4*. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.
- Dias, M.A.M. (2010). Amor materno e humanização dos cuidados ao recém-nascido pré-termo. In D.C. Barbosa & E. Parlato-Oliveira (Orgs.), *Psicanálise e clínica com bebês: sintoma, tratamento e interdisciplina na primeira infância* (pp. 152-168). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Dossena, A.L., Nascimento, M.R.A., Mariotto, R.M.M. & Bernardino, L.M.F. (2010). Detecção de riscos psíquicos em bebês de berçários de centros municipais de educação infantil de Curitiba, através do Protocolo IRDI-18. *Anais IV Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e X Congresso Brasileiro De Psicopatologia Fundamental*. Curitiba. Disponível em: http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/posteres_iv_congresso/po53-angelini-lucca-dossenamarcia-regina-aparecida-do-nascimentorosa-maria-marini-mariottoleda-mariza-fischer-bernardino.pdf
- Ferrari, A.G., Fernandes, P.P., Silva, M.R. & Scapinello, M. (2017, mar.). A experiência com a Metodologia IRDI em creches: *pré-venir* um sujeito. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, 20(1), 17-33. Doi: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2017v20n1p17.2>
- Freud, S. (1996). Psicologia de grupo e a análise do ego. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (J. Salomão, trad., Vol. 18. pp. 79-154). (Trabalho original publicado em 1921).
- Freud, S. (1996). Inibições, sintomas e ansiedade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (J. Salomão, trad., Vol. 20. pp. 81-171). (Trabalho original publicado em 1926 [1925]).
- Jerusalinsky, A. (2004). Quantos terapeutas para cada criança? In A. Jerusalinsky, *Psicanálise e desenvolvimento infantil* (pp. 178-191). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Jerusalinsky, A. (2012). *Psicanálise do autismo*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Jerusalinsky, A. (2015). Tornar-se sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isto? In A. Jerusalinsky (Org.), *Dossiê autismo* (pp. 21-50). São Paulo: Instituto Langage.
- Jerusalinsky, J. & Yañez, Z.A.G. (2013). Para quem a cor vermelha é importante? Reflexões sobre a clínica interdisciplinar em estimulação precoce. *Revista Temas Sobre Desenvolvimento*. São Paulo: Suplemento Especial, 12, 31-34.
- Jerusalinsky, J. (2014). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador, BA: Ágalma.
- Kupfer, M.C.M., Bernardino, L.M.F., Mariotto, R.M. & Taulois, D. (2016). Metodologia IRDI nas creches: um acompanhamento do desenvolvimento psíquico na primeira infância. In M.C. Kupfer & M. Szejer (Orgs.), *Luzes sobre a clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções* (pp. 31-40). São Paulo, SP: Instituto Langage.

- Kupfer, M.C.M. (2017). O que toca à/a psicologia escolar: desdobramentos entre psicanálise e educação. In Machado, A.M., Lerner, A.B.C. & Fonseca, P.F. (Orgs). *Concepções e proposições em psicologia e em educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 49-55). São Paulo, SP: Blucher.
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (M.D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. (Apresentação oral em 1964).
- Laznik, M.C. (2000). Poderia a teoria lacaniana da pulsão fazer avançar a pesquisa sobre o autismo? *Psicanálise e clínica de bebês*. Curitiba, (4), 76-90.
- Laznik, M.C. (2011). *Rumo à fala: três crianças autistas em psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Laznik, M.C. (2013). *A hora e vez do bebê*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Mariotto, R.M.M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo, SP: Escuta.
- Pinho, G. & Farias, R. (2003). A constituição subjetiva e o desenvolvimento do bebê. *Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre: APPOA, (110), 12-15. Disponível em: <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/correio/correio110.pdf>
- Veneziane, J. (2016). Uma proposta para a clínica psicanalítica de intervenção precoce. In M.C. Kupfer & M. Szejer (Orgs.). *Luzes sobre a clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções* (pp. 71-78). São Paulo, SP: Instituto Langage.

Revisão gramatical: Mariane Hendges Rauber
E-mail: marauber@yahoo.com.br

Recebido em março de 2021 – Aceito em março de 2022.