

# O que é educar um bebê? Os primórdios da estruturação psíquica dentro da instituição escolar

*What is to educate a baby? The beginnings of psychic structuring within the school institution*

*¿Qué es educar un bebé? Los primordios de la estructuración psíquica dentro de la institución escolar*

Julieta Jerusalinsky\*

## Resumo

O acesso de bebês à educação infantil é, por um lado, um direito da mãe-trabalhadora e, por outro, do bebê e da pequena criança. Tal conquista legal não implica que clínicos e educadores deixem de lado a interrogação acerca de como ocorre a sustentação da presença-ausência entre uma mãe e um bebê, para que a passagem entre os cuidados maternos e institucionais possa representar uma extensão de laços, e não um rompimento da referência primeira (traço unário) que sustenta a série simbólica da vida de um bebê. Ao mesmo tempo, é preciso qualificar a intervenção dos profissionais da educação infantil, tornando transmissível como nesses pequenos atos cotidianos de alimentação, higiene ou embalo do sono, frequentemente desvalorizados dentro da cultura, estão em jogo as primeiras inscrições constituintes do psiquismo de um bebê que atrelam as percepções que chegam até ele às representações simbólicas ofertadas por quem dele cuida. Por isso, profissionalizar a intervenção de educadores da primeira infância não implica cair em técnicas rígidas, mas resgatar a complexidade da transmissão simbólica implicada nos cuidados cotidianos, no brincar da pequena criança e nos jogos constituintes de um bebê como sujeito do desejo em estruturação, sublinhados nas contribuições da clínica da estimulação precoce permeada pela psicanálise.

*Palavras-chave:* educação infantil; psicanálise; creche; estimulação precoce; primeiríssima infância.

## Abstract

Babies' access to early childhood education is, on the one hand, a right of the working mother and, on the other, of the baby and the small child. Such a legal achievement does not imply that clinicians and educators leave aside the question about how the presence-absence is sustained between a mother and a baby so that the transition between maternal and institutional care can represent an extension of bonds and not a break of the first reference (unary trait) that supports the symbolic series of a baby's life. At the same time, it is necessary to qualify the intervention of early childhood education professionals, making it transmissible how in these small daily acts of feeding, hygiene or sleep lulling, often devalued within the culture, the first inscriptions constituting the baby's psyche are at stake. They tie the perceptions that reach him to the symbolic representations offered by those who care for him. For this reason, professionalizing the intervention of early childhood educators does not imply falling into rigid techniques, but rescuing the complexity of the symbolic transmission involved in daily care, in playing with the small child and in the games that constitute a baby as the subject of desire in structuring, underlined in the contributions of the clinic of early stimulation permeated by psychoanalysis.

*Keywords:* child education; psychoanalysis; early stimulation; very early childhood.

Recebido: 15/11/2020 – Aprovado: 28/06/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.11845>

\* Psicóloga, especialista em *Estimulación Temprana* (FEPI Centro Dra. Lydia Coriat Buenos Aires), mestre e doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP). Membro da Clínica Prof. Dr. Mauro Spinelli, do Centro Lydia Coriat, do Instituto Travessias da Infância e da REDE-BEBÊ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3184-5412>. E-mail: [julietajerusalinsky@gmail.com](mailto:julietajerusalinsky@gmail.com)

## Resumen

El acceso de los bebés a la educación infantil es, por un lado, un derecho de la madre trabajadora y, por otro del infante. Tal logro legal no implica que clínicos y educadores dejen a un lado la pregunta de cómo se sostiene la presencia-ausencia entre una madre y un bebé, para que la transición entre el cuidado materno y el institucional pueda representar una extensión de lazos y no una ruptura con la primera referencia (rasgo unario) que sostiene la serie simbólica de la vida de un bebé. Al mismo tiempo, es necesario calificar la intervención de los profesionales de la educación infantil, haciendo transmisible cómo en estos pequeños actos diarios de alimentación, higiene o adormecimiento, muchas veces descalificados dentro de la cultura, están en juego las primeras inscripciones que constituyen la psique del bebé articulando las percepciones que le llegan a las representaciones simbólicas que le ofrecen quienes lo cuidan. Por ello, profesionalizar la intervención de los profesionales de la educación infantil no implica producir técnicas rígidas, sino rescatar la complejidad de la transmisión simbólica involucrada en el cuidado cotidiano, jugar de los pequeños y juegos constitucionales del bebé como sujeto del deseo en estructuración, subrayados en los aportes de la clínica de la estimulación temprana permeada por el psicoanálisis.

*Palabras-clave:* educación infantil; psicoanálisis; estimulación temprana; infancia temprana.

## Introdução

O acesso de bebês à educação infantil como um direito público e gratuito impôs-se como necessário pela transformação do lugar social das mulheres, que, ao ocuparem o mercado de trabalho, tornaram imprescindível terem a quem delegar os cuidados dos bebês (0-3 anos) e das pequenas crianças (3-6 anos) durante a jornada laboral. Assim, os bebês, com chupetas, fraldas, naninhas, berços, mameadeiras e cueiros, adentraram no Ministério da Educação e Cultura há pouco mais de duas décadas e meia, já que somente em 1988, pela Constituição federal, e em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.294/1996), passou a haver uma legislação de educação para crianças com menos de 6 anos, ou da etapa até então denominada como *período pré-escolar*.

Se, nas primeiras gerações de mulheres com dedicação à carreira, o cuidado dos bebês era sustentado junto à família extensa, contando frequentemente com a retaguarda de tias ou avós que ainda exerciam a função social de donas de casa, além da figura da babá, a partir do momento em que a realidade do mercado de trabalho produziu tanto o afastamento das famílias extensas quanto a dedicação laboral de mulheres já da geração anterior, foi preciso produzir uma nova resposta social: creches e berçários, até então esparsos, informais ou particulares, impuseram-se como uma necessidade de políticas públicas dentro da educação infantil.

Acabou por se produzir nesse campo uma superposição de direitos (MOREIRA, 2013). Por um lado, a legislação trabalhista, que regula o direito de mulheres à licença maternidade, bem como, ao seu término, o direito de uma mãe/trabalha-

dora de acesso a creche ou berçário para o seu bebê (CLT. Art. 400); e, por outro, o direito da criança de ter acesso à educação infantil, entre 0 e 6 anos, sendo nos 3 primeiros anos uma escolha dos pais (ECA, Lei n. 8.069/1990).

Essas transformações deixam em sua esteira diversos percalços que não devemos ignorar e que tantas vezes recolhemos na clínica da primeira infância, sendo ainda preciso debruçar-nos sobre eles para poder avançar socialmente com direitos que considerem as especificidades desse momento da vida, a fim de que ir à escola possa produzir efeitos estruturantes para o bebê e para o exercício da maternidade e da paternidade. Para isso, é preciso escutar o que mães e pais têm a dizer sobre as diversas experiências de delegar os cuidados dos bebês ao berçário e, principalmente, promover uma formação dos profissionais da educação infantil que os prepare para ler o que os bebês dão a ver em suas produções, revelando como estão respondendo psiquicamente aos acontecimentos de vida, entre os quais, às passagens entre os cuidados familiares e institucionais.

## A passagem do bebê da família à escola: extensão ou esgarçamento do laço?

A conquista do direito ao berçário ou à educação infantil não deve deixar de lado a interrogação por modos de organização da licença maternidade mais pautadas pelas possibilidades de elaboração psíquica das passagens entre presença-ausência e a duração, que é possível de atravessar para um bebê e para uma mãe sem sucumbirem psiquicamente. O prazo de 4 a 5 meses estipulado para a licença maternidade, se bem seja uma conquista, apoia-se ainda em uma concepção biologicizante da maternidade, correspondendo a um período de convalescência física da perinatalidade e do aleitamento materno exclusivo.

Diante disso, a clínica revela como seria favorável que o tempo de licença e de retorno ao trabalho pudesse se dar de modo mais flexível e adaptável às circunstâncias de cada caso, por exemplo, com a possibilidade de que algumas mães-mulheres pudessem retornar até mesmo antes ao trabalho, mas com uma jornada mais breve e mais esparsamente distribuída ao longo dos meses. Isso poderia tirar muitas mulheres da condição inicial tantas vezes experimentada como profundo isolamento e solidão a dois com seu bebê, permitindo progressivas experiências de separação entre eles e a extensão de cuidados a terceiros de um modo menos abrupto e definitivo. Por sua vez, licenças paternidades semelhantes às das mães implicam, nesse sentido, um ganho para todos, podendo evitar segregações de mulheres no mercado de trabalho, maior chance de participação dos pais nos cuidados da primeiríssima

infância e, principalmente, para um bebê, a possibilidade de experienciar a extensão de cuidados, para além da mãe, de modo mais progressivo.

Os rígidos prazos de retorno ao trabalho em jornada integral, pelos quais mãe e bebê passam de estar o dia inteiro juntos, quase sempre isolados do convívio com outras pessoas ao longo de 4 ou 5 meses, a estar distantes de 10 a 12 horas por dia (contando-se a jornada de trabalho e o tempo de transporte), podem produzir consequências desfavoráveis para a estruturação do sujeito psíquico na primeiríssima infância e para o exercício da maternidade, como tantas vezes recolhemos na clínica.

Com muita frequência, a separação abrupta após um período de isolamento a dois se traduz em depressões maternas ou em quadros de dor impeditivos do trabalho, culminando em afastamentos laborais. Recordamos aqui do caso de uma mãe que passou a sofrer de grave enxaqueca que a impediu de retornar ao trabalho (composto por uma extensa jornada de 12 horas) após licença maternidade e que afirmava “o bebê não me sai da cabeça”, tendo que ser afastada (BUGHAY ACETI; JERUSALINSKY, 2012). A dor psíquica traduzida em dor física foi impeditiva do trabalho, implicando uma condição de retorno absoluto aos cuidados do bebê.

Do lado do bebê, testemunhamos situações em que se produzem doenças de repetição (quadros alérgicos de pele, respiratórios, quadros infectocontagiosos, entre outros) na entrada na instituição escolar, que revelam uma reação imunológica diante de uma nova circunstância de vida que se impõe de modo cortante, como uma descontinuidade de tudo o que é familiarmente conhecido e diante da qual o seu corpo colapsa enquanto seu psiquismo reage ao estranhamento. Em outros casos, aparecem desorganização nos hábitos de sono (o bebê dormindo na escola para se suprimir psiquicamente e ficando acordado em casa com os pais, por exemplo), no controle esfinteriano (com retenções de fezes que se apresentam como respostas à angústia de separação) e, ainda, nos hábitos alimentares (o bebê recusando-se a comer ou apresentando seletividades alimentares excessivas). Este último ponto frequentemente se vê agravado por introduções da alimentação sólida, semissólida e variada que se precipitam em função da entrada na creche, sendo tantas vezes desencadeadas muito mais por uma necessidade externa de adaptação à legislação laboral do que pautadas pelas possibilidades de estruturação de um bebê, como a progressiva extensão de satisfações orais (olfativas, gustativas e táteis), em que a degustação e a apresentação de papinhas, frutinhas e suquinhos possam constituir-se como novos objetos de prazer por conquistar e desvendar, capazes de despertar o desejo do bebê.

É preciso que a alteridade ao que é familiar possa ser introduzida respeitando-se a extensão que o laço e as experiências primeiras têm, dentro das quais cada nova apresentação de objeto possa entrar respeitando a elasticidade desse laço, convocando o desejo desse bebê e dessa mãe para abrir lugar à entrada do novo – novos lugares, pessoas, sabores, vozes, rostos, ruídos, cheiros e ritmos que permeiam o cuidar. Revela-se aí como a organização do funcionamento das funções de um bebê na psicomotricidade, na linguagem, nos hábitos de vida diária e nos esquemas de ação das primeiras aprendizagens sensório-motoras não está simplesmente regida por um automatismo neurobiológico. Se bem cada uma dessas áreas tenha uma sequência de etapas que guardam uma coerência lógica intrínseca de progressiva complexização – tal como descrito por Piaget (1987), em relação à construção da inteligência na criança –, tais conquistas se apoiam não só nas possibilidades orgânicas e na maturação do equipamento neuroanatômico que as torne possíveis, mas também na estruturação psíquica de um bebê na relação com aqueles que dele cuidam. Isso porque o desenvolvimento de um bebê não é automático, nem autônomo. Ele não prescinde das sucessivas convocatórias (nos hábitos de sono, alimentação, controle esfinteriano, postura e movimento, fala e compreensão, etc.), para que se ponham em funcionamento as diferentes funções, que vão se organizando pela e na relação com o Outro, permeadas por uma possibilidade de obtenção de prazer (BERGÉS, [1988] 1997). Estar atento a isso é imprescindível para considerarmos que lugar pode ter para um bebê e seus pais a ida dele para a escola, na medida em que isso pode significar uma abertura progressiva à alteridade – em que os laços se estendem, favorecendo a estruturação – ou um esgarçamento do laço primordial, que sustenta a referência do bebê, com consequências desfavoráveis para a sua estruturação psíquica e o seu desenvolvimento.

A estruturação psíquica de um filhote humano torna imprescindível que ele seja o bebê de alguém, ficando referido a um desejo não anônimo de um Outro que sustenta para ele um lugar no mundo real que o cerca de forma atrelada a uma rede simbólica desde a qual as sensações que chegam até ele ganham a sua significância, sendo percebidas como prazer ou desprazer a partir dessa relação. Essa instância do Outro (anterior e exterior ao bebê) é, portanto, imprescindível para a sua estruturação como sujeito, estando, nos primórdios da vida, encarnada pelo agente que exerce a função materna. É esse Outro encarnado que sustenta os traços de identificação desde os quais um bebê se reconhece. Assim, a série simbólica de sua vida poderá ir se desdobrando e alinhavando a partir dessa referência primeira, bem como seus laços poderão ir se estendendo progressivamente a um

Outro familiar, escolar, clínico e social, que vai sendo convocado a compor tais relações e cuidados.

Por isso, é preciso zelar pela articulação dessa série, sustentando a sua extensão e, ao mesmo tempo, a sua referência ao traço unário (LACAN, [1961-1962] 1996) de um bebê, ou seja, aos traços inaugurais de identificação desde os quais a sua vida faz sentido, já que é a partir deles que se reconhece seu singular lugar na filiação, articulando a um só tempo o desejo e os ideais culturais dos quais seus pais o fazem destinatário. O que costuma chamar-se de “terceirização” dos cuidados de um bebê (delegados a escola, babá ou familiar) pode representar um apagamento dessa referência primordial, em lugar da conquista de um lugar terceiro, esgarçando ou até mesmo rompendo o laço, deixando o bebê cair em meio a um anonimato dos cuidados feitos entre muitos, mas de modo fragmentário ou desarticulado de uma série referida a um traço unário pela qual esses cuidados sustentem um lugar simbólico e desejante.<sup>1</sup>

A minúcia de detalhes que costumam habitar as narrativas de passagens de cuidados entre uma mãe e um outro substituto (vó, babá ou professora) implica justamente entretecer cuidadosamente a série de cada pequeno acontecimento do dia de um bebê (quanto e o que comeu, quanto e quando dormiu, quanto e quando fez cocô, que novidade se introduziu em suas produções, o que gostou, o que não e até mesmo o que ficou como enigmático), permitindo assim que se alinhe *uma* série desde a qual o próximo acontecimento (por exemplo, choro do bebê) possa ser interpretado considerando-se o valor que tal produção irá assumir dentro do contexto dessa sequência.

As passagens de cuidados da mãe a outros familiares e da família para a escola precisam levar em conta a elasticidade que esse laço é capaz de suportar sem se esgarçar. Ao mesmo tempo, é imprescindível que os que entram como cocuidadores zelem pela sustentação dessa série para um bebê, estando atentos a suas preferências, ritmos e sequências, bem como aos sinais de sofrimento que ele possa dar a ver, para que tais passagens estejam a serviço de sua estruturação e não que ocorram simplesmente por imperativos externos aos quais um bebê tem que se adaptar sem poder se estruturar.

Nesse sentido, as contribuições da psicanálise ao campo da clínica de bebês e seu tratamento em estimulação precoce podem também se estender à educação infantil, tornando transmissível o que essa clínica nos ensinou acerca da sustentação de certas operações imprescindíveis para a estruturação de um bebê, que precisam ser introduzidas e sustentadas pelo Outro encarnado (mãe, familiares, babá

ou professor) – de suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença e ausência e função paterna – e o modo como seus efeitos de inscrição compõem, organizando a produção de um bebê por meio de olhar, voz, psicomotricidade e hábitos.

Os indicadores de referência/risco psíquicos do desenvolvimento infantil (IRDI) podem ser uma importante ferramenta dentro de um contexto maior de formação de educadores para intervir com a primeiríssima infância, considerando-se que um bebê está em pleno processo de desenvolvimento e estruturação psíquica. Zelar por ele, conhecendo seus passos, implica ações de prevenção primária, promovendo saúde, bem como a possibilidade de realizar detecção precoce do que não vai bem para favorecer a estruturação (JERUSALINSKY, 2002, 2020).

## Mulheres ao trabalho, bebês à escola, professores ao ensino, ao cuidado, à estruturação ou à educação?

O fato de que um bebê vá a escola exige interrogar o que seria educar um bebê e o que é construir um lugar para o infante dentro do berçário/educação infantil, já que, para isso, não basta estender a uma época mais precoce da vida critérios pensados para a infância como um todo, sendo preciso lançar luz sobre as especificidades que a primeira infância comporta e, dentro dela, a diferença da pequena criança (de 3 a 6 anos) e do bebê (de 0 a 3 anos).

Se, aos 3 anos, esperamos uma criança que fala, caminha e que já é capaz de dizer “Eu”, bem como de brincar simbolicamente de faz de conta e identificar-se com os colegas como semelhantes, estas não são produções que estão dadas no início da vida. Para que tais realizações possam se produzir, será preciso que, anteriormente, haja outros na condição de sustentar para essa futura criança, no tempo em que ela for bebê, a suposição de um sujeito desejante, brincante, falante, movente e aprendente, para que ele possa ter chance de vir a se constituir enquanto tal.

A condição do *vir a ser* do bebê torna muito mais decisiva as consequências das intervenções dos outros com ele. Pelo fato de o bebê estar muito mais exposto ao outro, tanto maior é a responsabilidade dos outros perante ele e, portanto, tanto mais relevante a formação dos profissionais para intervir nessa etapa da vida. Contrariamente a isso, desde o senso comum, frequentemente se desvaloriza o profissional que, dentro da educação, intervém com bebês, como se isso consistisse em cuidar “*apenas* de xixi, cocô, mamá, papá e naná”. Ora, é justamente ao

relacionar-se com o bebê por meio desses cuidados primordiais (não só primeiros, mas também essenciais) que se produzem inscrições estruturantes decisivas para quem ele irá se tornar.

Que a intervenção com bebês implique minúcias e detalhes no olhar que sustenta o gesto, na cantiga que embala o sono, no colo que acalanta o choro e nos pequenos e grandiosos jogos de constituintes do sujeito que, ao serem introduzidos e sustentados pelos outros, semearão o campo do futuro brincar inventivo do bebê, está longe de fazer desses atos insignificâncias. Tais minúcias são, sim, pequenos elementos, mas constitutivos e decisivos para um todo, pois é dessa filigrana com que o Outro encarnado tece no laço com o bebê o bordado entre corpo à linguagem que se estendera o sentido dessa vida (JERUSALINSKY, 2011).

Lembremos que, há alguns anos, costumava-se chamar as professoras dos pequenos de “tias”. Tal denominação caiu em desuso por causar desconforto ao poder denotar um lugar “menos profissional” e mais “maternante”, como uma “simples extensão não qualificada” dos cuidados familiares. Mas o que implicaria a profissionalização para intervir nessa etapa da vida?

Testemunhamos na cultura a proliferação de técnicas e da sua intrusão cada vez mais cedo na infância, que se propõem a ensinar os pais a fazerem os bebês aprenderem a dormir, a comer, a obedecer, a contar, a recitar a sequência numérica ou de letras do alfabeto, a dizer o nome das formas geométricas e até mesmo a pronunciar palavras em línguas estrangeiras, em um tempo em que a maioria desses bebês ainda sequer teve a possibilidade de começar a fazer uso da palavra como um ato de representação pelo qual possam falar do que os afeta.

Os pais passaram a estar tão angustiados perante as exigências sociais de eficácia que temem as suas próprias interrogações, preferindo, muitas vezes, suplantá-las por métodos supostamente eficazes do educar. Ter um filho leva inevitavelmente os pais a se interrogarem, revisitando as suas próprias escolhas diante da vida e diante da geração anterior, a se perguntarem sobre o que se deseja transmitir e sobre o que se acaba transmitindo, mesmo sem o desejar. Por isso, o saber inconsciente e o não saber dos pais são muito mais complexos do que a pretensa simplificação propositiva de cada uma dessas pseudotécnicas que aniquilam os interrogantes dos pais com anônimas certezas desde as quais se padronizam os cuidados do bebê, como um afazer de rotinas a serem repetidas ou exercitadas, fixando-se comportamentos como se eles tivessem significações fixas, invariantes fora de contextos. Tal inclinação da cultura, ao sublinhar produções performáticas de bebês, tem feito obstáculo a que os pais possam tomar seus interrogantes como

ponto de partida para a educação como um ato de transmissão inventivo de um saber-fazer subjetivado e subjetivante.

Educar é muito mais do que instruir. É ato de sustentar a criação de uma criança (JERUSALINSKY, 2011) e, nesse sentido, não pode ficar reduzido a um experimento que tome o bebê como objeto no qual se pretende inculcar a positividade de uma produção pela aplicação de um procedimento padronizado para gerar obediência. Esse afã para que coma, durma, obedeça, fale, conte, etc., frequentemente, instaura um atropelo da condição do bebê como sujeito em estruturação que possa vir a desejar tais realizações (JERUSALINSKY, 2014), como consequência de uma identificação amorosa com os outros e, portanto, com a transmissão de seus ideais.

Para articular a educação à estruturação do bebê como sujeito do desejo, não basta “querer que o bebê faça”, é preciso “desejar que o bebê deseje”. Há um giro a mais nessa transmissão entre gerações imprescindível à transmissão da falta e do desejo, que costuma ser elidida em métodos do comportamento que miram, em linha reta, na obtenção de resultados por submissão do bebê a procedimentos. Diante deles, as contribuições psicanalíticas ao campo da intervenção com bebês em estimulação precoce vêm nos lembrar que a educação implica, de modo amplo, a transmissão de uma falta e, somente sobre o rastro deixado por esta, um norte capaz de vetorizar o desejo na direção de possíveis realizações de ideais culturais. É aí que a educação se inclina na direção de uma experiência formadora para todos os nela implicados.

Se a redução do ato educativo a técnicas adaptativas aparece sublinhada no discurso social, produzindo consequências no laço pais-bebê, ela pode se ver fortemente recrudescida desde uma realidade na qual muitos bebês, mesmo que inseridos em uma família, têm uma vida institucionalizada, já que passam a maior parte de seus dias dentro da instituição educacional.

O psicanalista Bruno Bettelheim (1967, p. 70-71), em *A fortaleza vazia*, aponta que, ao se lançar cedo demais um bebê à rigidez de rotinas, “empurrando-o a fazer coisas” que os adultos querem que ele faça, instaura-se uma destrutividade no desenvolvimento que subjuga o bebê, primeiramente aos adultos que lhe exigem e, posteriormente, à sua própria ansiedade, o que acaba por produzir “personalidades vazias e compulsivas”. Diante disso, é preciso compreender a educação nessa etapa da vida como a possibilidade de dar lugar a experiências de prazer, por meio das quais se cultive o ensejo, o broto do desejo de realizações da cultura nesse pequeno ser, ao mesmo tempo tão fragilmente exposto e cheio de potências. Quando uma mãe cuida de seu bebê, introduzindo brincadeiras prazenteiras, de cosquinhas, bei-

jos, embalos e carícias, tratando-o de modo amoroso, organizando-o erogenamente, ao mesmo tempo em que busca não lhe produzir excessos, afirma que está *ensinando seu bebê a amar* (FREUD, [1905] 1996, p. 230). Tendo isso em vista, produzir uma qualificação na formação de profissionais para intervirem dentro do contexto educacional com a primeiríssima infância não passa por uma rigidez técnica de métodos. A seriedade está em que se possa compreender que não haverá um sujeito epistêmico com curiosidade de apreender se não cultivarmos, antes de mais nada, sua estruturação como sujeito do desejo.

Freud ([1908] 1996) afirmou que brincar corresponde às mais altas realizações culturais, pois uma criança quando brinca renuncia a uma satisfação pulsional imediata e, no lugar dela, produz uma invenção. Isso já está em jogo quando o pequeno Ernst, netinho de Freud, com seu um ano e meio de idade, brinca de jogar e recuperar um carretel, fazendo-o aparecer e desaparecer atrás da barra da saia de seu berço, dizendo fora-aqui, no jogo do fort-da (FREUD, [1920] 1996). Ele realiza essa invenção em lugar de se agarrar na barra da saia da mãe. Uma alta realização cultural... tal é a importância do brincar como sintoma estruturante do sujeito na infância! E por isso brincar é coisa séria.

## O brincar da criança e os jogos constituintes do bebê que articulam o prazer pulsional às realizações culturais

Na educação infantil, é imprescindível apresentar às crianças o que há de mais sublime na nossa cultura – a dança, a música, a pintura, a escultura, os esportes, a literatura, o desenho, as artes circenses, os jogos da cultura, as investigações e as grandes questões científicas diante dos mistérios da natureza –, oferecendo-os às pequenas crianças não como conteúdos acadêmicos a reproduzir, mas como objetos aos quais se pode dar novos usos, ou seja, profanar com o brincar (AGAMBEN, 2007, p. 75). Desse modo, as pequenas crianças podem experimentar, com tais objetos, prazeres desde os quais se cultivará o seu desejo em relação aos ideais culturais, na medida em que o educador colocar a importância no processo da experiência de um fazer brincante da pequena criança, sem ter tanta pressa em formatar tais produções como resultados finais e imediatos.

No tempo do berçário, por sua vez, todas essas realizações culturais podem permeiar os cuidados cotidianos com invenções artísticas, em que musiquinhas, parlenhas, canções de ninar, protonarrativas, pequenas histórias, caretas e jogos gestuais,

junto a todo o arcabouço de jogos constituintes do sujeito sustentados entre o bebê e o Outro encarnado (cadê-achou, cosquinhas, deixar cair e recuperar, tira-bota, ritmo e temporalidade intersubjetiva), têm o seu lugar. Tais produções devem ser reconhecidas na condição de uma lúdica e artística filigrana que convoca o bebê a engajar-se prazentemente na relação com o Outro encarnado e as possibilidades de representação que este lhe empresta. Por isso, antes de colocar em cena objetos-brinquedos (chocalhos, móveis, encaixes, etc.), para que estes possam vir a funcionar como metáfora da relação com o Outro e apoio para um fantasiar, é preciso um primeiro tempo no qual o brincar seja um jogo compartilhado pelo qual o bebê se engaje na relação. É neste litoral entre a afetação pulsional entre o bebê e o Outro, em que se convoca o gozo do corpo e a linguagem que permite produzir a representação de um saber, que se produzem as inscrições primordiais do psiquismo (JERUSALINSKY, 2011).

Os registros sensoriais que chegam até um bebê, nos atos aparentemente tão simples de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar, só poderão ser representados, através da relação com um Outro/outro que, longe de querer inculcar-lhe conhecimentos formais por meio de procedimentos técnicos (como a repetição de nomes, cores, formas ou números), precisa estar em posição de acolher o que atinge o bebê em meio à sua circulação lúdica e espontânea pela escola, atrelando tais sensações a cantigas, lalações, embalos, palavras, jogos da cultura e pequenos jogos amorosamente constituintes (amorosos, sim!), desde os quais se sustenta e se introduz para um bebê a dimensão do Eros, da pulsão de vida, da articulação do que se passa em seus sensórios a um convidativo contexto simbólico de representação.

É desse modo que as sensações de um bebê poderão tornar-se percepções que ganham seu relevo de figura a fundo pela rede simbólica que as contextualiza e lhes dá significância (significado e importância) na relação com o Outro. Ou seja, as sensações só se tornam perceptíveis em função do valor que assumem ao passarem pelo crivo simbólico dos outros que cuidam do bebê. Trocando em miúdos, é porque o vermelho é do Inter, o azul do Grêmio ou o verde do Palmeiras e porque tais cores representam o time de um ser querido que elas podem importar. Ou, ainda, é porque um mesmo som gutural produzido por bebês é denominado “agu” em português e “ajo” em espanhol, sendo escutado inconscientemente pelos adultos dentro da legalidade fonética da língua à qual pertencem, que se sanciona e se devolve o valor do que o bebê produz.

Podemos compreender assim que, na falta de instinto, o estímulo perceptivo não tem um valor intrínseco já estabelecido previamente no ser humano como um

saber da espécie. Nossa única chance de construir algum saber que oriente o nosso viver é por meio da linguagem. Na falta desse saber prévio do que convém, é a partir desse cruzamento dos sensórios do bebê com o valor significativo que eles vão assumindo, através da relação com o Outro nas situações cotidianas de cuidados permeados por jogos constituintes do sujeito, que se fiará a meada dos percursos de prazer e desprazer de um bebê (NOLASCO; JERUSALINSKY, 2020). Seu olhar, sua voz, sua psicomotricidade e seus hábitos do cotidiano (tais como sono e alimentação) irão vetorizar-se, organizar-se e estender-se como fios pulsionais, à medida que estes forem entretecidos aos enredos significantes ofertados pelo laço com o Outro encarnado.

É aí que se produzirão estímulos estruturantes dos bebês (JERUSALINSKY, 2002), desde os quais o ato de educar não se veja reduzido à aplicação de métodos instrutivos padronizados para gerar comportamentos esperados, supondo que assim ganhariam o estatuto de uma seriedade supostamente profissional. Educar implica uma experiência criativa, inventiva, subjetivante, que é séria, não porque é rígida, mas por se ocupar de transmitir ideais de modo a que estes possam ser causa para que, a partir do traço unário que singulariza cada um, possa estender-se o surpreendente fio do desejo de cada pequeno bebê que passar pela instituição de educação infantil.

## Nota

<sup>1</sup> A esse propósito, René Spitz ([1965] 1992) apresentou os lapidários exemplos dos marasmos hospitalares ou as depressões anaclínicas de bebês institucionalizados.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BERGÉS, Jean. Função estruturante do prazer. In: BERGÉS, Jean. *Escritos da criança – 2*. 2. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, [1988] 1997. p. 41-50.

BETTELHEIM, Bruno. *La fortaleza vacía*. Barcelona: Editorial laia, 1972.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2021.

BUGHAY ACETI, Stael; JERUSALINSKY, Julieta. *Quando a dor impossibilita o trabalho e permite o exercício da maternidade*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em problemas do desenvolvimento na infância e adolescência – abordagem interdisciplinar) – Centro Lydia Coriat, Universidade do Contestado, Camboriú, 2012.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, [1920] 1996. p. 11-85. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII).

FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneio*. Rio de Janeiro: Imago, [1908] 1996. p. 147-158. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IX).

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, [1905] 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII.).

JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador: Ágalma, 2011.

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

JERUSALINSKY, Julieta. O saber dos pais, as invenções das crianças e os conhecimentos dos especialistas. *Estadão On-line*, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/o-saber-dos-pais-as-invencoes-das-criancas-e-o-conhecimento-dos-especialistas/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

JERUSALINSKY, Julieta. *Quando algo não vai bem com o bebê: detecção e intervenções estruturantes em estimulação precoce*. Salvador: Ágalma, 2020.

LACAN, Jacques. *El seminario 9. La identificación*. Edición electrónica de texto establecido para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Buenos Aires: EFBA, [1961-1962] 1996.

MOREIRA, Camila. *Creche: direito da mãe trabalhadora ou da criança?* 2013. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/112347105/creche-direito-da-mae-trabalhadora-ou-direito-da-crianca#:~:text=208%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20asseguram,o%20desenvolvimento%20profissional%20da%20genitora>. Acesso em: 11 nov. 2020.

NOLASCO, Vivian; JERUSALINSKY, Julieta. *O berço no coração da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Clínica Interdisciplinar de Estimulação Precoce) – Centro Lydia Coriat, Centro Universitário Cidade Verde, Londrina, 2020.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SPITZ, R. *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, [1965] 1992.