

MARLENE ALVES DE SOUZA INGOLD

**A CRIANÇA, SEU CORPO E SUA IMAGEM NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE, MS**

2002

Si38p Ingold, Marlene Alves de Souza
A criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de educação infantil / Marlene Alves de Souza Ingold. Campo Grande, MS: (S.n.), 2002.

Orientador(a):

Dissertação(mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Psicanálise. 2. Educação infantil. 3. Corpo. 4. Pós-Graduação.
I. Professor David V. E. Tauro. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. III. Título.

MARLENE ALVES DE SOUZA INGOLD

**A CRIANÇA, SEU CORPO E SUA IMAGEM NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como exigência para
conclusão de Mestre em Educação à Comissão
Julgadora da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, sob a orientação do Professor
David V. E. Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE, MS
2002**

MARLENE INGOLD

**A CRIANÇA, SEU CORPO E SUA IMAGEM NAS INSTITUIÇÕES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPO GRANDE, MS, AGOSTO DE 2002.

PARECER: _____

CONCEITO: _____

Prof. Dr

Prof. Dr.

Prof. Dr

AGRADECIMENTOS

À minha amiga, Silvana Amado Buainaim, mestre em educação e psicanalista, pelo constante apoio e preciosa ajuda para a elaboração deste estudo.

Ao Professor Dr. David V-E Tauro, por permitir a elaboração deste trabalho no referencial psicanalítico, fazendo com que as diferenças teóricas marcassem uma contenda, passível de ser traduzida por minhas próprias idéias. Graças ao seu conhecimento na área de psicanálise, as pesquisas neste referencial puderam encontrar um espaço no Mestrado em Educação da UFMS.

À Professora Dra. Márcia Neder Bacha, que permitiu iniciar meu percurso de pesquisadora, inserindo-me como aluna especial, em suas disciplinas de psicanálise, do Mestrado em Educação pela UFMS.

À Professora Dra. Regina Cestari e a Professora Dra. Margareth Schäffer, membros da banca de qualificação, pela cuidadosa leitura e pelas orientações, que possibilitaram o formato final desse estudo.

Aos professores do Mestrado em Educação, que me deram espaço para refletir sobre os problemas educacionais, mesmo trazendo insistentemente a psicanálise para o campo educacional, até alcançar suas semelhanças e suas diferenças.

Aos meus alunos, que me atentaram para as questões existentes na proposta deste trabalho, e aos meus pacientes, pela confiança ao permitir ir à busca e reconhecer o imprevisível de nossas vidas de criança.

Ao Alex e Lucas, filhos tão queridos, pela compreensão da minha falta, como decorrência de um crescimento, de todos nós.

Ao Daniel, pelo estímulo para a realização dos meus projetos pessoais, pelo amor correspondido e pela cumplicidade na vida.

RESUMO

Este trabalho aborda o educar e os cuidados existentes nas instituições de educação infantil e propõe uma articulação a partir do referencial psicanalítico, problematizando os cuidados em sua relação com o atendimento das necessidades básicas das crianças. Estabelece uma conexão entre psicanálise com crianças e educação infantil, e propõe o ato de educar em sua abrangência com os cuidados, sem prescindir quer da singularidade da criança, quer do contexto em que este ato ocorra, trazendo a noção de corpo da teoria psicanalítica lacaniana, para a compreensão da importância da relação que estabelece entre educador e a criança dos cuidados. Este estudo foi desenvolvido analisando o contexto atual das creches, e as concepções de corpo que subsidia as propostas pedagógicas. A apropriação do corpo feita pela criança é enfatizada como mediadora das relações existentes nos cuidados, que por sua vez possibilita a valorização do educador infantil frente aos cuidados das crianças quando ainda não são autônomas. A concepção de corpo que remete a materialidade é visto como aquele que promove apenas o atendimento de necessidades físicas, e considera o corpo em outras dimensões: imaginário, real e simbólico entrelaçados para a constituição do sujeito como necessário para a promoção da função educativa da creche. E finaliza com algumas considerações sobre a função do educador infantil como relevantes para o atendimento dos cuidados básicos, visando promover a construção do corpo próprio da criança.

Palavras-chave: Psicanálise, educação infantil, corpo.

ABSTRACT

This work deals with the education and the care offered in pre-school education institutions and it proposes an articulation starting from the psychoanalytical approach, discussing the care offered in relationship to the fulfillment of the child's basic needs. It establishes a connection between psychoanalysis with children and pre-school education, and it proposes the act of educating in its entirety with the care offered, without ignoring each child's individuality, be it in the context in which the action occurs, evincing the notion of body from the Lacanian psychoanalytical theory, for the understanding of the importance of the relationship between educator and the child cared after. This study was developed analyzing the current context of the day care centers, and the concepts of body on which pedagogic proposals are based. The appropriation of the body by the child is emphasized as mediator of the relationships existing in the process of caring, that on the one side enables the growth of the educator in face of the caring of the children while they are not yet independent. The concept of body that points to materiality is seen as what simply promotes the fulfillment of physical needs, and it considers the body in other dimensions: imaginary, real and symbolic interlaced for the constitution of the being as necessary for the promotion of the educational function of the day care facility. And it concludes with some considerations about the educator's function as being important for the fulfillment of the basic child care, seeking to promote the building of the child's body.

Keywords: Psychoanalysis, pre-school education, body.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICANÁLISE: UM POSSÍVEL ENCONTRO	7
1 INVESTIGANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA	15
1.1 ALGUNS ENCONTROS: “PSICANÁLISE PEDAGÓGICA” E A “PEDAGOGIA PSICANALÍTICA”	17
1.2 DESENCONTROS DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO	24
1.3 AS MAIS RECENTES PROPOSTAS DE ENCONTRO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO	27
1.4 UMA PROPOSTA DE REENCONTRO: A ABRANGÊNCIA DO ATO EDUCATIVO	29
CAPÍTULO II - OS CUIDADOS E A EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES INFANTIS	32
1 O MOVIMENTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E O CORPO DA CRIANÇA	34
2 A CRECHE NO BRASIL E SUAS FUNÇÕES	37
2.1 A RESPONSABILIDADE EM OFERECER EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO	42
3 A QUALIDADE COMO META NAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA	44
4 A QUALIDADE TEÓRICA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS SUBSIDIADAS PELO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
5 A VALORIZAÇÃO DOS CUIDADOS NO DIA-A-DIA DAS CRECHES	50
CAPÍTULO III - A APROPRIAÇÃO DO CORPO	56
1 CORPO BIOLÓGICO E SUA REPRESENTAÇÃO MENTAL, POR MEIO DA HISTÓRIA	58
2 UM CORPO APREENDIDO, UM CORPO ENSINADO	62
3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DO CORPO	67
3.1 A APROPRIAÇÃO DO CORPO EM WALLON	71
3.1.1 Estágio impulsivo emocional: corpo e emoção	72
3.1.2 A integração do eu e a noção do corpo próprio	74
3.1.3 O corpo do espelho	76
CAPÍTULO IV - CORPO E PSICANÁLISE	80
1 O CORPO NA TEORIA FREUDIANA	80

2 AS DIMENSÕES DO CORPO NA TEORIA LACANIANA	83
3 O REAL DO CORPO	83
3.1 PULSÃO	85
3.2 A MONTAGEM SURREALISTA DA PULSÃO	87
4 O CORPO SIMBÓLICO	90
5 O CORPO EM SUA DIMENSÃO IMAGINÁRIA	94
5.1 A UNIDADE DA IMAGEM	96
5.2 NARCISISMO	100
6 O OUTRO DO CORPO E A CRIANÇA DO DESEJO	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

INTRODUÇÃO

As instituições de educação infantil vêm constituindo um espaço cada vez maior para a educação de crianças pequenas. Assim, além do ambiente doméstico, outros contextos, como as creches¹, começam a ter um lugar de destaque no mundo contemporâneo para a formação de crianças. Com o avanço da industrialização, com a inserção da mulher no mercado de trabalho e das mudanças econômicas, a demanda por creches aumentou e as crianças ingressam cada vez mais cedo nas instituições, quando ainda não são autônomas em seus cuidados básicos.

A origem das creches, como apenas um lugar de guarda para crianças enquanto seus pais trabalhavam, hoje busca uma nova função, por meio da proposta do oferecimento de cuidados e educação, o que tem gerado uma grande discussão sobre como articular esses dois aspectos.

O atendimento dos cuidados básicos é uma condição necessária, porque as crianças dependem dos adultos com relação ao seu próprio corpo e ao mesmo tempo estão num processo de formação integral, em que a apropriação do corpo requer medidas educativas. As crianças, nas instituições infantis, necessitam de atendimento e atenção por parte do adulto, conferindo uma singularidade às creches, no tocante aos cuidados.

As instituições de educação infantil, por sua vez, pretendem oferecer um atendimento além dos cuidados básicos necessários à sobrevivência da criança, e esperam responder a uma solicitação que ultrapasse o simples fato de proporcionar

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. No capítulo sobre a Educação Básica, Seção II, trata especificamente da educação infantil, fazendo uma divisão meramente cronológica.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

um lugar de guarda diurna para elas enquanto seus pais trabalham, propondo-se a complementar o papel educativo dessas famílias².

Nesse sentido, a investigação sobre as possíveis articulações se faz necessária, para que a creche encontre uma nova função de caráter educacional, sem perder suas particularidades, notadamente os cuidados.

Entretanto, refletindo sobre as possibilidades dessa articulação, deparei-me, com as mesmas dificuldades, resultantes de questões formuladas por meus alunos do curso de Especialização em Psicopedagogia na Universidade Católica Dom Bosco. Fui orientadora de duas turmas consecutivas, de 1994 a 1996, em sua prática institucional. A idéia da creche, como uma instituição educativa possível, era sempre descartada, quando sugerida para o estágio, porque, segundo eles, não há o que ensinar em uma creche, pois existe apenas cuidado básico. Foi com dificuldades que consegui expor aos alunos, profissionais da área de educação e psicologia o quanto os cuidados eram relevantes para a formação das crianças e que, portanto, a creche, além de cuidar, deveria ter a função de educar.

Mas, assim que os alunos do curso de especialização começaram a se interessar por um trabalho educativo com essas instituições, sentiam-se derrotados, pois acreditavam que nada podiam fazer para mudar, porque as pessoas que se ocupavam dos cuidados eram atendentes, e, portanto, sem qualificação, e os cuidados permaneciam ligados ao atendimento de necessidades físicas. Nesta época, muitas indagações nortearam minha escuta, para entender quais as concepções dos cuidados na creche e as possíveis conexões com o corpo das necessidades. E quais as implicações que as próprias concepções de corpo poderiam remeter aos cuidados. Em um movimento que parecia ser um circuito fechado nos dizeres institucionais, cuidados básicos e corpo das necessidades, corpo físico e cuidados desvinculados da educação.

Assim, as questões norteadoras do meu projeto, nesta área de estudos, advêm desse momento. Avaliei que era necessária uma investigação mais profunda para a compreensão do atendimento feito pelos educadores às crianças pequenas. E minha formação psicanalítica, minha prática clínica com crianças, e também meu

² Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Capítulo II - Da Educação Básica; Seção II - Da Educação Infantil; Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

trabalho como psicóloga em escolas de ensino infantil e fundamental reforçaram ainda mais essa proposta, por me permitir a escutar tanto as crianças quanto os adultos que delas cuidam. Em que o confronto dos dizeres instalavam os cuidados em sua relevância para a criança, e aparentemente sem importância para os adultos.

As questões formuladas em meu projeto de pesquisa me levou retornar à creche³, para observar se o que eu assinalava, os cuidados sem um vínculo com a educação, estava ainda instaurado no atendimento feito às crianças, ou se haviam efetivado as mudanças descritas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que o aspecto formador fica priorizado. E constato que as minhas preocupações se mantêm atuais, pois as creches possuem ainda um caminho para encontrar uma solução original. A creche dos cuidados ainda vaga sem rumo, em suas propostas de articulação com a educação.

Com meu ingresso no Mestrado em Educação da UFMS, outras dificuldades da área educacional passaram a fazer parte das minhas indagações. Principalmente as implicações das políticas públicas e sociais na realidade das creches. E refletir sobre as questões educacionais a partir do referencial psicanalítico é muito complexo, exigindo algumas intersecções e limites, na medida em que essa teoria provém de uma prática clínica.

Assim, uma possível intersecção entre educação e psicanálise assinalava como necessária para este trabalho. A pesquisa no referencial psicanalítico ainda é recente quando se propõe a alcançar outros campos de investigação, saindo do âmbito clínico. O que é dificuldade, pesquisar num referencial psicanalítico, por não estar completamente delineada, presumo um fazer que se configura na própria construção. O que me levou a estabelecer um encontro da psicanálise com crianças e a educação infantil demarcando um veio para repensar o educar e os cuidados na educação infantil.

A abordagem psicanalítica para a compreensão da educação infantil, entrelaçada com a própria história da psicanálise com crianças, permite abranger a educação e encontrar uma articulação com os cuidados, privilegiando a relação existente entre a criança e o adulto que dela cuida. Parte-se do princípio que as

³ As observações feitas, se referem a quatro creches do Município de Campo Grande .MS, realizadas durante o exercício do meu mestrado.

educadoras são o suporte de investimentos feito pelas crianças por receber delas um atendimento que impõe as primeiras trocas de uma relação intermediada pelo corpo. Para a psicanálise, porém, o cuidado não se refere ao corpo físico, mas do cuidado que permite a uma criança portar seu corpo próprio, do ponto de vista da constituição do sujeito.

Portanto, o objetivo deste trabalho é restabelecer o educar e os cuidados, com vistas a uma possível articulação, mediada pelo corpo numa concepção psicanalítica.

Indago se o corpo não seria o elo que possibilitaria repensar os cuidados em seu aspecto educativo, e se ao mesmo tempo este não seria também o elo que desata e impõe uma visão sem vínculos dos cuidados com a educação. O que se revela, a psicanálise entende, que é o que se põe em causa, em virtude da impossibilidade de se inscrever. O sujeito para a psicanálise é cindido, ele se sabe, sem saber, lá onde foi proferido, e fez marcas e contornos, para ter um corpo próprio. O saber também escapa à consciência e relaciona-se com as pulsões, com a própria história do sujeito com seu corpo, com seu desejo e com o desejo do Outro. O sujeito para a psicanálise porta um corpo, marcado por histórias e contornos, um corpo singular, mas que para tanto, coloca o irreduzível do sujeito como a própria causa, se lança para se significar, e se depara com o que já está dito, por entender o sujeito humano como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura.

Portanto, considerarei oportunas algumas indagações sobre o que mantém o corpo exclusivamente na sua materialidade e o quanto essa concepção encontra forças para manter-se como hegemônico na cultura contemporânea. Entendermos o corpo em outras dimensões poderá oferecer objetivos substitutivos, pois todo discurso social, em sua missão, jamais elimina o que se põe em causa, mas pelo menos que se restabeleça um possível caminho, sem ficar fixado no mesmo ponto, para que se possa levar em consideração a criança do desejo, e o corpo da singularidade.

È por isso que é necessário verificar o que se impõe como dificuldades para que se instaure uma nova visão dos cuidados, além do atendimento das necessidades básicas, na intenção de problematizar e desvelar o que está em jogo no campo social. Logo, a pertinência em analisar os impasses, os tropeços que as instituições vivem, para a condução de uma função educativa para as creches.

Com essa proposta pretendo trazer subsídios para se pensar a função do educador da creche, da instituição educacional infantil e trazer um espaço para formas originais de intervenção, permitindo ao educador considerar as singularidades da criança, em seu corpo único. O sujeito, tal como estabeleceu Lacan, como um sujeito constituído essencialmente pela falta e submetido a uma lei, não impõe ao educador caminhar em direção à ilusão de completude, mas permite refletir sobre os referenciais simbólicos e procedimentos diferenciados que permitam a subjetivação da criança.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, a partir do levantamento das pesquisas e estudos existentes na área de educação infantil, destaca-se a existência de um campo ainda a ser feito, no tocante à investigação no referencial psicanalítico, para os estudos nesta área. Propõe-se, por meio de um possível encontro entre a psicanálise com crianças e a educação infantil, a possibilidade de uma abrangência do ato de educar que permita entender os cuidados naquilo que comporta de educativo, na concepção da psicanálise.

No segundo capítulo, por meio da análise do contexto atual da educação infantil, resalta-se a creche em seus propósitos educacionais e a realidade do dia-a-dia em seu atendimento, frisando o quanto esse atendimento está longe de oferecer educação, enquanto sua concepção dos cuidados permanece ligada ao corpo material. Ao observar esse contexto na prática diária, novamente caímos na amplidão desse universo que, por sua vez, está inserido em um contexto maior das políticas públicas para a educação infantil. Também, neste capítulo, percorre-se a história das creches e suas funções, assim como os saberes que a subsidiaram.

No terceiro capítulo, descreve-se o corpo da materialidade e sua representação psíquica, para em seguida destacar a importância da construção da imagem do corpo na teoria de Françoise Dolto, Maud Mannoni, Piera Aulagnier, psicanalistas que trabalharam com crianças, e, na teoria de Wallon, a importância do corpo próprio para o desenvolvimento da criança.

No quarto capítulo, aborda-se, numa concepção lacaniana, a noção de constituição do sujeito do ponto de vista das dimensões do corpo, problematizando o atendimento dos cuidados e sua possibilidade de inscrever esse corpo no simbólico, ressaltando o corpo único no imaginário e, mais além, em sua singularidade no tocante à sexualidade, no real do corpo.

Por fim, sugerem-se algumas implicações que os cuidados impõem ao educador como funções determinantes para a apropriação do corpo feita pela criança. As reflexões sobre os cuidados, passando pelas indagações da construção do corpo, são a tentativa de encontrar para a creche seu espaço educativo, onde educar está sempre além daquilo que se planeja e aquém daquilo que se idealiza.

Orientada por minha escuta psicanalítica, na clínica, e por uma visão institucional em meu trabalho nas escolas, as minhas considerações sobre a apropriação do corpo e suas relações com os cuidados, no tocante à educação das crianças, advêm desse lugar de interlocutor entre escola e criança, psicanálise e instituição escolar.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICANÁLISE: UM POSSÍVEL ENCONTRO

*Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida*
Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo pretende-se a partir das produções feitas na área de pesquisa em educação infantil, principalmente na década de 90, destacar a diversidade de perspectivas teóricas nos estudos realizados, sem, contudo, encontrar alguma pesquisa ou estudo no referencial psicanalítico. Na tentativa de preencher essa lacuna, resgatou-se do enlace da psicanálise com a educação, a partir de um breve histórico dos encontros e desencontros da psicanálise com crianças e a educação infantil, uma intersecção, que possibilite a investigação, no referencial psicanalítico. A partir dessa intersecção propõe-se a abrangência do educativo, que possibilita considerar a criança e o contexto atual da educação infantil com o objetivo de articular os cuidados e educação, assinalado pelos pesquisadores como a preocupação atual no cenário das instituições de educação infantil.

O campo da pesquisa em educação infantil é muito vasto, pois são várias as áreas do conhecimento que dela se ocupam, e os estudos ligados à pesquisa científica tratam sobre uma pluralidade de temas, tanto da investigação quanto da intervenção educacional.

Ao analisar a trajetória recente das pesquisas na área, Rocha (1999), em sua tese de doutorado, indica a grande diversidade temática existente nas produções científicas apresentadas na última década, delineando suas perspectivas metodológicas e suas possibilidades no interior do campo da educação, a partir da identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área como consequência da ampliação de uma demanda advinda da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos e da expansão das pesquisas sobre o tema.

A expansão das pesquisas sobre educação infantil ocorre na década de 1990, sendo a produção de dissertações bastante significativa durante toda a década e a de teses será incrementada apenas no final dos anos 1990.⁴ Em decorrência, os pesquisadores se acham no início de carreira e em processo de formação sendo muito jovem a idéia da educação infantil se estabelecer como uma área específica dentro da educação.

Mesmo a educação infantil enfrentando tantos desafios para se estabelecer como uma área específica, por meio dos diferentes campos na produção de conhecimentos e com uma diversidade de perspectivas teóricas dentro desses campos, Rocha (1999) defende em sua tese a idéia de sua consolidação a partir de uma Pedagogia da Educação Infantil, traçando os contornos dessa Pedagogia por meio dos destaques existentes na produção do conhecimento nessa área. Em que pese, porém, o seu minucioso estudo, pois de uma forma geral foram selecionadas para análise as pesquisas nacionais que se referiam diretamente às instituições de educação infantil, creche e pré-escola, produzidas no interior das Ciências Humanas e Sociais, não foram encontrados trabalhos realizados na abordagem psicanalítica, ou mesmo algum estudo referente à intersecção da psicanálise com a educação infantil que viesse dar seu aporte para essa consolidação.

Partindo do próprio argumento da autora que muito falta para as pesquisas ouvirem a educação infantil a partir da própria criança “... se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador” (ROCHA, 1999: 162). Salienta-se que o referencial psicanalítico permite escutar a criança, sem deixar de lado o contexto atual das instituições de educação infantil e o reconhecimento da criança como um ser de desejo.

Estar sempre atento aos avanços da pesquisa, assim como apontar lacunas ainda existentes para uma melhor compreensão da educação infantil, é lembrado por Kramer (1996: 27) ao destacar a importância do estado da arte das pesquisas sobre educação infantil, assinalando os mais diversos trabalhos existentes sobre a infância.

⁴É o que demonstra Giandréa Reuss Strenzel (1988) ao situar a trajetória das pesquisas sobre Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a partir da década de 80 até o final dos anos 90, identificando os temas recorrentes e sua contribuição na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

...baseados em perspectivas de análise tão interessantes e trabalhos de campo tão diversos, que nos permitem destacar a necessidade de que seja realizado amplo e constante estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico - metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto (as muitas) lacunas ainda existentes.

Embora reconheça os avanços da pesquisa da área de educação infantil, uma das lacunas existentes é a falta de estudos e pesquisas⁵ no referencial psicanalítico.

Esses avanços demonstram uma mudança na preocupação que envolve os problemas do cenário da educação infantil institucionalizada. Analisando as pesquisas sobre educação infantil, tomando como foco central a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a trajetória das pesquisas neste campo, Rocha (1999) aponta que as questões levantadas pelas pesquisas não envolvem mais as instituições creche como solução ou problema, diante de sua incorporação social como co-responsável na educação da criança. As questões mais recentes presentes nas pesquisas envolvem as instituições de educação infantil quanto aos seus modelos de funcionamento e suas práticas tendo em vista a sua qualidade, apontando para uma grande influência da psicologia na construção das práticas pedagógicas. Por sua vez, as práticas pedagógicas começam também a ser redefinidas, trazendo novas influências da psicologia como ponto fundamental. Recente, Strendel (1998) considera que as pesquisas durante as décadas de 80 e 90 acumularam conhecimentos voltados às práticas pedagógicas e à definição de parâmetros para a formação dos profissionais, graças à multiplicidade de aspectos, de saberes e experiências exigidos pela criança. Salienta que o conhecimento psicológico trouxe uma forte influência para essas práticas, estando primeiramente ligada aos aspectos do desenvolvimento da criança.

Hoje, como sugerem as pesquisas mais recentes na área de educação infantil, uma nova perspectiva começa a ser pensada com relação à criança. No lugar da visão de desenvolvimento e de etapas sugeridas como metas para serem cumpridas por meio das práticas pedagógicas, surgem os aspectos de interação e de

⁵ Mesmo em outras áreas de conhecimento a pesquisa em psicanálise, recentemente começa a ser delineada. A bibliografia existente ainda é muito restrita. Um dos motivos a considerar é a recém-entrada dos psicanalistas nas Universidades.

relação existentes entre a criança e os outros da instituição. Ao fazer o levantamento das produções científicas na área de psicologia com relação à educação infantil, Rocha (1999: 138) mostra esta mudança por meio de uma nova concepção da criança antes tida como um *vir a ser*.

Assim, o estado do conhecimento desta área passa, a meu ver, como veremos também nas pesquisas analisadas aqui (dos anos 90), a sofrer uma mudança na concepção da criança apenas como um *vir a ser*, pela qual são estudadas a criança e suas características com vistas à vida adulta, para uma criança também como *ser* (vista no concreto das relações que estabelece no presente), cada vez mais reconhecida como sujeito original, ativo e com grande disposição para o contato social, preferencialmente estabelecido com outras crianças.

Essa mudança da concepção da criança traz novos contornos para a educação infantil. Segundo Kramer (1997), esta virada se deu a partir das contribuições de outros campos do conhecimento que, ao romper com uma visão reducionista da criança no âmbito da Psicologia, marcaram a educação infantil. Dentre os marcos teóricos que têm ampliado os estudos da infância, Kramer (1997: 24) menciona a psicanálise⁶ juntamente com o acesso dos pesquisadores ao referencial da psicologia sócio-histórica:

... pode dizer que essas duas linhas teóricas trazem uma contribuição imensa ao delineamento de uma concepção de infância concreta e historicamente situada, gerando em decorrência, inúmeras possibilidades bastante férteis de investigação.

No tocante à psicanálise, ainda existem muito poucos trabalhos de pesquisa na área de educação infantil. Diferente, porém, com relação à psicologia que continua trazendo contribuições bastante acentuadas em termos de metodologia, como sugere Lima (1990)⁷, ao afirmar que o momento atual da psicologia traz

⁶Os autores da psicanálise citados por Kramer são Guattari e Donzelot, portanto se refere a uma releitura da psicanálise. Mas a importância da entrada da psicanálise para a compreensão da infância, segundo a autora, é desfazer a visão idealizada de infância, com a qual a pedagogia sempre esteve às voltas.

⁷ Apud ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*, 1999, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

indicações das teorias de Wallon e Vygotsky como as mais completas sobre a constituição do indivíduo e do conhecimento. Tanto Wallon quanto Vygotsky são autores⁸ que trabalham numa perspectiva materialista histórica, e, portanto, as pesquisas passam também a ter uma maior influência desse referencial, introduzindo tanto na pedagogia como na psicologia a possibilidade de se repensarem os problemas infantis saindo do modelo evolucionista até então existente.

Rocha (1999) destaca os temas de maior incidência que surgem nas pesquisas numa perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, predominante nos estudos conjuntos da Educação e da Psicologia, tais como: a importância do jogo, das interações e do espaço e ratifica a creche como um espaço privilegiado de desenvolvimento. Os estudos sobre o jogo e a brincadeira, associados à linguagem e à construção do conhecimento, são tidos como os elementos centrais do projeto pedagógico para a educação infantil.

Para Strendel (1998) em sua pesquisa sobre a trajetória da produção científica sobre Educação Infantil no Brasil, nos programas de pós-graduação em Educação, os pesquisadores optaram mais em declarar os procedimentos de realização de seus estudos, buscando captar as relações educativas pedagógicas travadas no interior dos espaços coletivos das creches e pré-escolas, do que propriamente definir uma perspectiva metodológica, embora fique demarcado como característica relevante às práticas pedagógicas apoiadas na psicologia. Segundo Strendel (1988: 9),

Nesta trajetória, a característica mais marcante dos trabalhos foi o estudo das orientações das práticas pedagógicas em contextos coletivos de cuidado e educação, que apresentaram subsídios para o trabalho dos professores. No conjunto, podemos afirmar também que estas pesquisas tiveram como bases teóricas às contribuições da Psicologia, trazendo novos elementos para a Pedagogia. No entanto, não é possível afirmar que estas bases foram mais dos estudos da Psicologia sócio-histórica ou construtivista, visto que nem sempre a perspectiva era explicitada nos resumos.

⁸ Sem deixar de considerar as diferenças nas abordagens desses dois autores, ressalta-se em Wallon uma preocupação em estabelecer uma psicogênese marcada por sua originalidade dentro da proposta materialista histórica, e Yigotsky, como representante da psicologia sócio-histórica.

Mesmo que a perspectiva metodológica não contemple, na psicologia, uma única direção, é marcante sua contribuição para a prática educativa com crianças nas instituições educacionais. Ao que Rocha (1999) lembra que não é apenas a psicologia que contribui para a compreensão da educação infantil, é necessário levar em conta outras áreas de conhecimento, porém mais uma vez não é sugerida a colaboração da psicanálise para a compreensão dos problemas existentes na educação infantil.

Os problemas educacionais na área infantil por sua abrangência representam um grande desafio à pesquisa na busca por uma compreensão articulada de suas dimensões políticas, culturais, econômicas, sociais, e pelas cognitivas, afetivas e emocionais. Assim, a realidade educacional infantil, como prática social, implica uma complexidade de relações que nem sempre as pesquisas conseguem abarcar. A partir desse fato são várias as críticas aos modelos de pesquisas utilizados, tidos como insuficientes para abranger a amplitude dos problemas educacionais.

A grande diversidade de áreas do conhecimento, que trazem subsídios para a compreensão da educação infantil, dificulta ainda mais a existência de uma proposta que permita unificar todos os conhecimentos necessários para a compreensão da criança. Contudo, a proposta de uma educação integradora começa a tomar forma, observada por meio das produções científicas com relação às concepções que determinam as metas educacionais existentes na educação infantil para superar a visão assistencialista, e nas tentativas de uma visão que integre cuidados e educação. Da mesma forma, passa a vigorar o reconhecimento do espaço educativo das crianças pequenas como diferentes daqueles existentes na escola fundamental, sendo o cuidado e a educação partes fundamentais.

Rocha (1999) constata que as pesquisas explicitam uma natureza pedagógica distinta da escolar, e verifica ainda uma preocupação maior dos investigadores com o conhecimento de práticas modernas de cuidado e educação da criança pequena a partir da década de 90. A autora (1999: 161) menciona: “Este fato nos mostra que os pesquisadores começam a respeitar as especificidades das faixas etárias e das instituições de educação infantil, que são diferentes da escola de ensino fundamental”. O que se conclui é que já existe um certo valor consensual em torno do aspecto educativo na educação infantil, em que o atendimento nas instituições requer um posicionamento quanto aos cuidados, já que a clientela possui características e necessidades próprias.

Essas necessidades requerem atendimento e atenção por parte do adulto, e demarcam a dimensão dos cuidados e da sua relação com a educação, segundo Machado (1996: 26):

Esta postura apóia-se no pressuposto de que a criança de 0 a 6 anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem seu desenvolvimento posterior.

A articulação da dimensão dos cuidados e da educação, nas instituições infantis, implica o resgate da intencionalidade educativa nelas contida, porém, a maneira como é estabelecida poderá mais desarticular do que firmar essa proposição.

O levantamento das pesquisas de educação infantil na ANPEd, realizadas por Rocha, indica que a maioria dos trabalhos visa à idéia da superação da visão assistencialista, mas persiste a visão fragmentada das condições entre cuidado e educação. A visão de assistência passa a ser excludente ou, quando muito, no trabalho de Kuhlmann Júnior⁹, complementar, e principalmente, a dimensão do cuidado à infância encontra-se ausente nos trabalhos analisados, o que leva Rocha a propor um alerta para a necessidade de que esse aspecto mereça mais atenção e aprofundamento dos pesquisadores na área.

Se por um lado, a educação infantil avança em suas pesquisas trazendo novos contornos por meio da influência da Psicologia para alicerçar as práticas pedagógicas por meio de uma visão mais ampla, entre cuidados e educação e do reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida, como um ser social¹⁰, a competência da criança no tocante à sexualidade fica desconsiderada. S. Freud (1980a: 16) cita a importância da sexualidade para a constituição humana:

⁹Como demonstra Rocha (1999), apenas o trabalho de Moisés Kuhlmann Júnior apresenta a integração entre educação e cuidado, sendo que as demais enfatizam o caráter educativo a ser implantado no lugar das funções de cuidado. O que caracteriza a visão dos cuidados como assistencialismo e educação à escolarização. Mais que uma integração, porém o trabalho de Kuhlmann Júnior é uma indagação sobre a concepção do educar ao considerar educar numa concepção não emancipatória, em que o próprio assistencialismo é a proposta educacional para a pobreza.

¹⁰“Esta visão esta apoiada nos estudos de Vygotsky que parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social, em que o crescimento e o desenvolvimento da criança estão intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura.” (MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.)

Seguramente deve existir a possibilidade de se observar em crianças, em primeira mão e em todo frescor da vida, os impulsos e desejos sexuais que tão laboriosamente desenterramos nos adultos dentre seus próprios escombros - especialmente se também é crença nossa que eles constituem a propriedade comum de todos os homens, uma parte da constituição humana, e apenas exagerada ou distorcida no caso dos neuróticos.

A descoberta da sexualidade infantil, suas diferentes manifestações e o seu sentido no pensamento freudiano são importantes contribuições para a compreensão e a intervenção do educador perante as crianças, podendo modificar, e muito, sua maneira de concebê-las, buscando novas concepções tanto do educar quanto dos cuidados, ao se libertar das formas convencionais das teorias de desenvolvimento e dos cuidados como meramente atendimento das necessidades biológicas.

As novas e valiosas contribuições do campo de intersecção entre psicanálise e educação poderão contribuir para que as investigações possam ser feitas dentro de uma abordagem em que o cuidar e o educar sejam considerados numa concepção mais ampla, e sem desconsiderar a sexualidade como parte integrante da constituição do sujeito. Como propõe Bacha (1988), não se pode ignorar a concepção interacionista do sujeito, no panorama atual da Psicologia, e sua influência na educação, porém é necessário não desconhecer que, ao incorporar o social, a Psicologia se detém na consciência. Para a autora (1988: 23):

Este social, não sendo sexual, é a intervenção das pulsões na constituição da realidade psíquica que se ignora. Por isto, o contraste significativo numa análise da educação não se estabelece entre esses dois interacionismo - o cognitivo e o social - mas entre o interacionismo, de um lado e, de outro, a Psicanálise.

Se os pesquisadores da área de educação infantil não utilizam as contribuições da psicanálise¹¹ para a compreensão dos problemas nessa área¹², por sua vez, os psicanalistas também sofrem críticas por desconsiderar, em seus trabalhos

¹¹Para Filloux, o chamado movimento da “pedagogia psicanalítica” trouxe para a pedagogia um questionamento das bases inconscientes para o processo pedagógico, e que provocava, por este mesmo fato, a fascinação e a resistência dos pedagogos. In: Campo pedagógico e psicanálise. 2000. p. 8.

¹²S. Freud considera o esquecimento da esfera da sexualidade da criança a partir do próprio recalque do infantil no adulto.

de pesquisa, o contexto atual da educação. Para Mrech (2000: 5), este é um dos motivos pelos quais os mal-entendidos entre educadores e psicanalistas se estabelecem.

Pensar na articulação *Psicanálise e Educação*, atualmente, é identificar como se estabelece as articulações entre uma e outra. O que irá determinar a maneira como se coletará os conteúdos de uma e outra. Como será feita a pesquisa e o contexto em que ela poderá ser empreendida. Evitando certas situações bastante constrangedoras entre psicanalistas e educadores ao longo da história da *Psicanálise no Brasil*. Como no caso de psicanalistas que continuam olhando os fenômenos educativos atuais como se eles fossem da mesma ordem que há dois séculos passados.

A autora considera fundamental que os psicanalistas percebam a singularidade dos contextos atuais educativos, caso contrário, poderão cair em certos impasses que fazem o achatamento do real da Educação numa visão eminentemente clínica.

Embora no levantamento das produções existentes na área de pesquisa em educação infantil não seja encontrado trabalho em um referencial psicanalítico para auxiliar na investigação de questões sobre educação infantil e dos psicanalistas não saírem do seu reduto clínico para pensar os problemas infantis, a educação e a psicanálise têm uma história traçada por enlases, desenlaces e reenlaces. A seguir é apresentado um breve relato sobre essa história.

1 INVESTIGANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA

Sem pretender recuperar aqui toda a extensa trajetória de discussão sobre a história da psicanálise com a educação,¹³ assinala-se alguns pontos de encontro

¹³O trabalho de Jean-Claude Filloux (2001) apresenta as relações históricas entre psicanálise-pedagogia e classifica essas relações tanto em relação as suas práticas quanto a suas referências teóricas. O artigo de Filloux aborda, sucessivamente, o período das relações entre Freud e seus discípulos educadores (antes de 1925), as publicações (1926-1937) da *Revista de Pedagogia Psicanalítica*, as pedagogias de inspiração psicanalítica (1945-1970) e as pesquisas, após os anos 70, que se dedicaram a uma abordagem psicanalítica do campo pedagógico.

existentes entre a psicanálise com crianças e a educação infantil, com o objetivo de elucidar como a psicanálise poderá auxiliar na investigação dos problemas existentes na educação infantil, partindo do princípio que no início da história da psicanálise com crianças ela se enlaça com a educação infantil por meio de sua incursão no âmbito educacional.

Por meio dos textos de S. Freud, alguns psicanalistas fizeram uma leitura sectária da psicanálise para poder esclarecer os problemas relativos à criança, apoiada principalmente nos textos em que Freud mantinha uma credibilidade na psicanálise como atividade profilática.

Em 1913, Freud escreve dois textos em que irá ressaltar a aplicação da psicanálise na educação¹⁴ de crianças. No Prefácio, *The Psycho-analytic method*, de Oskar Pfister, S. Freud (1973h: 1.936) escreve:

A educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados — tanto a neurose quanto à perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados a instituir uma espécie de pós-educação. Em vista desta situação, surge imediatamente a questão de saber se a psicanálise não deveria ser utilizada para fins educativos, tal como a sugestão hipnótica o foi no passado.

No segundo texto, *O Interesse Científico da Psicanálise*, S. Freud (1973d: 1.866) acreditava que o conhecimento dos educadores sobre suas descobertas, principalmente a sexualidade infantil, pudesse ser uma grande aliada para a prevenção das neuroses.

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida

¹⁴ O termo educação, usado por S. Freud, é no sentido amplo, isto é, entendido como “criação”. Em alemão, a palavra usada por Freud é *Erziehung* e *Erzieher*. Em sua época, o tratamento hipnótico por sugestão muito cedo ultrapassou a esfera da aplicação médica e pôs-se ao serviço da educação de jovens.

pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro.

A preocupação de S. Freud com a educação é sempre lembrada quando se deseja validar a psicanálise no campo da educação, embora tenha em sua origem a ciência médica. Será também por meio de sua correspondência com Oskar Pfister, sustentada durante trinta anos, entre 1909 e 1939, que as questões em torno da psicanálise e da educação foram debatidas, ressaltando a possibilidade da psicanálise ser útil para o desenvolvimento da criança. Nesta vertente, S. Freud acolhe os escritos do pastor pedagogo Pfister¹⁵, que faz uso da psicanálise a serviço da educação, assim como a incursão de sua filha pelo caminho pedagógico ao desenvolver a psicanálise com crianças¹⁶.

Desta forma, tanto a psicanálise vem auxiliar a educação, por meio da aplicação de seus conhecimentos, quanto faz da prática clínica com crianças uma proposta pedagógica.

1.1 ALGUNS ENCONTROS: “PSICANÁLISE PEDAGÓGICA” E A “PEDAGOGIA PSICANALÍTICA”

Os trabalhos educativos¹⁷ de Pfister, Aichhorn e Zulliger tiveram fortes influências psicanalíticas, dando início à construção de uma pedagogia psicanalítica.

Oskar Pfister nasceu na Suíça, em 1873, desenvolveu um trabalho educativo

¹⁵Jen-Claude Filloux (1997) em seu texto *Psicanálise e educação, pontos de referência* na revista *Estilos da Clínica*, 2, descreve os pontos fundamentais do trabalho de Pfister e suas relações com Freud. p. 9.

¹⁶Freud refere-se às aplicações da psicanálise à educação graças à criação de uma nova geração, lembrando que se sente feliz com o fato de sua filha, Anna Freud ter feito desse estudo a obra de sua vida, compensando desta forma a sua falha. (FREUD, S. (1932/[1933]). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência*, 34: explicações, aplicações e orientações. 3. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1973e. p.3184. (Obras Completas, t. 3)).

¹⁴Filloux assinala o período de 1925 a 1945 como uma época de ouro da “pedagogia psicanalítica” em que foram feitas as primeiras análises sobre a escola neste ponto de vista. Filloux Jen-Claude. *Campo pedagógico e psicanálise*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001. p. 22.

defendendo a aplicação prática da técnica psicanalítica, tanto para a educação quanto para a terapia de crianças. Segundo Kupfer (1989), o trabalho de Pfister segue duas orientações, o educador deve funcionar como analista ao mesmo tempo em que deve perseguir um fim moral. Desta forma, o professor torna-se um modelo a ser seguido pelos alunos, com o qual os alunos deverão se identificar.

A aplicação da psicanálise à teoria e a prática da educação infantil podem ser vistas também por August Aichhorn, que escreveu, em 1925, *Juventude Abandonada*, com prefácio de S. Freud, (1973g), assim como por Zulliger que se tornou analista de crianças e desenvolveu um trabalho criticando os castigos corporais utilizados como medidas educativas nas escolas do seu tempo, ambos os psicanalistas tiveram a preocupação em sanar as dificuldades existentes tanto em crianças como em jovens alicerçados pelos conhecimentos psicanalíticos.

Já o atendimento clínico de crianças esteve às voltas com a pedagogia por meio de psicanalistas como H. Hug-Hellmuth, Anna Freud e demais seguidores que orientavam a psicanálise de crianças como diferente da de adultos.

A partir de 1918, a psicanalista Hug-Hellmuth se ocupa da psicanálise com crianças, tomando a teoria dos estágios de Freud e de Abraham como base para os problemas da criança numa direção pedagógica. Essa tendência pedagógica confere aos problemas da criança a necessidade de serem sanados a partir da adaptação da criança à realidade. Muitos teóricos viram nessa abordagem sua linha mestra para a explicação da teoria sobre a infância.

Anna Freud também adere à proposta pedagógica para o atendimento de crianças em que o objetivo terapêutico defendido por ela é a adaptação psicossocial. A idéia da imaturidade da criança e de sua dependência leva Anna Freud a indicar um período de preparação para a criança entrar num processo analítico, considerando que os critérios de possibilidade para analisá-la não estavam ancorados no sofrimento que os seus sintomas poderiam lhe trazer. De acordo com a psicanalista (1971: 106):

A compreensão da seriedade da neurose, a decisão de iniciar e de continuar o tratamento, a persistência diante das resistências ou de pioras ocasionais da moléstia são ocorrências que se colocam além da compreensão da criança, e têm de serem enfrentadas pelos pais.

Desta forma, o fica para os pais o papel de desempenhar a parte saudável, de uma personalidade ainda em desenvolvimento.

O analista, por sua vez, segundo A. Freud (1971: 75), deve suscitar na criança a consciência de sua doença o que possibilitaria tanto início do tratamento quanto o seu andamento.

Sob a sua influência, a criança deve saber como se conduzir perante a vida instintiva e os seus pontos de vista devem, afinal, determinar que parte dos impulsos sexuais infantis precisa ser suprimida ou rejeitada como não utilizável (no seio do mundo cultural).

O analista é quem dirige a criança, segundo Anna Freud, para poder assegurar o resultado da análise. Essa influência do adulto sobre a criança leva a uma adaptação da técnica psicanalítica, associando medidas pedagógicas à análise.

Em seu livro *Infância Normal e Patológica* (1965), Anna Freud procura estabelecer as medidas de desenvolvimento para as crianças baseadas em aspectos normais e patológicas, postulando uma área saudável do ego. A idéia da imaturidade estava ligada ao desenvolvimento visto por etapas, demarcando o aspecto biológico das pulsões. Assim, a criança era tomada em sua positividade, enquanto ser em desenvolvimento, em que o adulto, pais, analista ou ainda educador, só poderá ser aquele que ajudará a criança a se desenvolver, isto é, a idéia do outro¹⁸, para Anna Freud só pode ser um semelhante.

A criança referida por Anna Freud, segundo Zornig (2000: 37), mantém uma relação com o outro como objeto do seu discurso.

A criança annafreudiana é colocada como objeto do discurso do adulto, no qual o tratamento visa atender a uma demanda social de restaurar o padrão de normalidade adequado à demanda dos pais, similar ao modelo educacional adotado no século XVIII, em que o objetivo social era educar a criança visando ao seu desenvolvimento e a sua transformação em adulto saudável.

¹⁸ Para Lacan, o Outro já é um não semelhante, um Outro assimétrico, um Outro que, pelo viés da palavra, constitui o sujeito. Diferente da posição de Anna Freud em que o analista que dirige a palavra à criança é sempre um outro que possui o conhecimento necessário para ajudar a criança a se desenvolver.

Assim, tanto a educação quanto à psicanálise só podem ser adaptativas, o que leva a psicanálise com crianças a ter uma posição normativa, às avessas da postura de Freud.

Esse primeiro encontro da psicanálise com crianças e a educação ocasionou certas marcas que a fizeram diferente da psicanálise com adultos, assinalando pouco a pouco os contornos de uma especificidade, tendo sempre a necessidade de se legitimar como a psicanálise propriamente dita e de descartar os possíveis efeitos educativos que a psicanálise poderia ter para com a criança.

Melanie Klein foi a primeira psicanalista de crianças a restabelecer o tratamento da criança como a psicanálise propriamente dita. Na introdução de seu livro *Psicanálise da criança*, coloca o início da psicanálise infantil à época de Freud com a análise de Pequeno Hans, para demonstrar a viabilidade deste tratamento. Divergindo de Anna Freud, considerava os métodos psicanalíticos instituídos por Freud passíveis de serem aplicados também às crianças.

A importância dada por Klein (1969: 25) à psicanálise infantil recobre tanto os aspectos da investigação da teoria freudiana, quanto do resgate da criança, enquanto sujeito do seu próprio sofrimento.

Por meio delas aprendemos que, já nos primeiros anos de vida, as crianças experimentam não apenas impulsos sexuais e angústia, como também sofrem grandes decepções. Juntamente com o mito da assexualidade da criança sucumbiu o mito do paraíso da infância.

O que possibilitou a psicanálise com crianças sair do reduto educacional e o papel educativo do analista infantil, tal como entendia Anna Freud, não se sustenta mais com as novas propostas teóricas feitas por Melanie Klein.

A técnica do jogo foi defendida por ela em oposição ao que Anna Freud considerava como sendo uma atividade natural da criança. Segundo Klein (1969), as brincadeiras exprimem sob forma simbólica as fantasias inconscientes sexuais e agressivas. Ao dar ênfase às fantasias das crianças, o mundo interno passa a ter uma função preponderante no desenvolvimento da criança. Para Rosenberg (1994: 37):

...a teoria Kleiniana apresenta um aparelho psíquico constituído, inconsciente, desde as origens. O inconsciente sobre o qual ela teoriza é formado por representações fantasmáticas que nada mais são que os representantes mentais dos instintos -instinto

de vida e de morte marcados pelo inato, biologicamente determinados.

As fantasias inconscientes têm para Klein predomínio sobre as influências que o mundo externo possa exercer sobre elas, o que reintegra a psicanálise num campo específico e sem interferência dos aspectos educacionais. Desta forma, distante da importância dada por Anna Freud da realidade externa; não é, porém, totalmente indiferente ao mundo que rodeia a criança. Em um de seus últimos textos, de 1960, *Sobre a Saúde Mental*, Klein (1991: 311) salienta:

Mencionei a importância do ambiente da criança, mas esse é apenas um aspecto de uma interação muito complexa entre fatores internos e externos, o que quero dizer com fatores internos é que algumas crianças, desde o início, têm uma capacidade de amar maior que outras - o que está ligado a um ego mais forte-, e que sua vida de fantasia é mais rica e permite que interesses e dons se desenvolvam. Podemos, assim, encontrar crianças que em circunstâncias favoráveis, não adquirem o equilíbrio que eu tomo como base da saúde mental, ao passo que, algumas vezes, crianças em condições desfavoráveis são capazes disso.

Os fatores externos para Klein adquirem importância na medida em que são internalizados. Nesse mesmo texto ao falar sobre equilíbrio da vida mental dirá que este advém da adaptação da criança ao mundo externo, e essa adaptação implica uma interação. Assim, para a autora (1991: 307):

... vida interna sempre influencia as atitudes em relação à realidade externa, e, por sua vez, é influenciada pelo ajustamento ao mundo da realidade. No instante em que o bebê internaliza suas primeiras experiências e as pessoas que o rodeiam, essas internalizações passam a influenciar sua vida interior.

Embora para Klein o outro seja visto numa relação que implica uma interação, não existe o Outro¹⁹ como campo fundamental para a constituição do inconsciente, Para Rosenberg (1994: 40) “... ao colocar todo o peso da constituição subjetiva no pólo

¹⁹A idéia de um inconsciente já constituído revela que a constituição subjetiva é um fator intrapsíquico. Não há Outro como lugar do código, da linguagem, primordial para a constituição do sujeito. Para Klein, a linguagem será a forma pela qual a fantasia se expressará.

intrapésquico e no inato, ela está se privando da possibilidade de compreender o papel do Outro na fundação do inconsciente, e na estruturação da fantasia”. Ao priorizar o mundo interno, esse outro não tem uma importância fundamental.

Ao discordar de Anna Freud, com relação ao início do tratamento, ao papel da transferência, e ao instaurar a associação livre por meio da atividade lúdica, Klein sustentou uma equivalência entre a análise de criança e de adultos, constituindo uma posição do analista de crianças diferente das atribuídas por Anna Freud. Para Klein (1969: 111): “os analistas não se dirigem ao ego (como fazem os educadores), mas buscam abrir um caminho para as organizações inconscientes do psiquismo, tão decisivas para a formação do ego”.

Klein confere ao educador um papel importante ao lembrar que uma atitude severa por parte deste poderá ocasionar inibições no desenvolvimento intelectual da criança. Em seu texto de 1923, *O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança* (KLEIN, 1970c), descreve a importância do papel da escola com um requisito importante para a sublimação das energias libidinais instintivas, mas pondera ao assinalar que uma vez já instalada a inibição e se esta for profunda, pouco auxílio teriam as práticas pedagógicas para a sua remoção. A severidade do educador é maléfica para a criança, e depois de instalada, as medidas pedagógicas não podem resolvê-las.

Interessante ressaltar que muitas vezes o aspecto pedagógico que Melanie Klein desenvolveu no início do seu trabalho parece ficar em segundo plano ao ser lembrada apenas como aquela que possibilitou uma prática psicanalítica com crianças, desvinculada da educação. Embora as questões intrapsíquicas nunca deixaram de ser mencionadas por ela, também considera o valor dos conhecimentos psicanalíticos como medidas profiláticas, a ponto de sugerir que os educadores deveriam conhecer a psicanálise, o que a leva a indicar à organização de jardins de infância dirigidos por analistas do sexo feminino (KLEIN, 1970: 84-85),

Não há dúvida de que uma mulher analista, tendo sob sua orientação algumas assistentes treinadas por ela, estaria habilitada a observar grande número de crianças, a descobrir a conveniência da intervenção analítica e a realizá-la sem mais tardança.

Uma educação baseada nos princípios da psicanálise teria para Klein como indicação prática, a necessidade de que tanto os pais quanto os professores deveriam ser analisados²⁰.

Em seu texto de 1921, *O desenvolvimento de uma criança*, os aspectos pedagógicos surgem por meio das explicações dadas ao seu paciente Frits (seu filho Erich) como forma de esclarecimento científico nas questões sobre a sexualidade. Assim, a idéia de esclarecer as crianças às questões sobre a sexualidade, surge no intuito de proteger a criança contra qualquer repressão, com conseqüente inibição para o seu desenvolvimento. A franqueza das respostas dada a uma criança é salientada por Klein (1970b: 85):

A sinceridade para com as crianças, as respostas francas a todas as suas perguntas e a liberdade íntima que tudo isto produz, influenciam profunda e favoravelmente o desenvolvimento mental. Isto protege o pensamento contra a tendência à repressão, que é o principal perigo que o pode afetar, isto é, contra a retirada da energia instintiva que constitui parte da sublimação e contra a simultânea repressão das associações de idéias ligadas aos complexos recalcados, do que resulta a destruição da seqüência de pensamentos.

Considerado como natural o impulso para conhecimento, assim como os impulsos para investigar questões mais profundas, nas quais a criança teme encontrar coisas proibidas ou pecaminosas, a idéia de uma não severidade por parte dos que se ocupam da criança, ao dar respostas que não inibissem o seu questionamento, introduz a psicanálise como medida profilática para a educação de crianças, no início da psicanálise infantil kleiniana.

Mais tarde em seu texto, *A técnica psicanalítica do brinquedo: sua história e significado*, retoma, porém, o seu primeiro artigo publicado, sobre o caso de Frits, para algumas retificações (KLEIN, 1982: 118):

De início achei que seria suficiente influenciar a conduta materna. Sugerir, então a mãe que deixasse o menino à vontade para fazer-lhe perguntas e discutir com ela questões jamais

²⁰Conclusões educacionais deste texto, porém, segundo a própria autora, são condizentes com seu conhecimento psicanalítico na época que foram redigidos. Em nota de 1947, feita pela autora, na republicação deste artigo, considera que embora as sugestões a respeito da educação não estejam mais presentes em seus trabalhos, caso fosse pedido a ela sugestões a respeito da educação, retomaria e amplificaria melhor as suas idéias aqui expressas.

colocadas e que, obviamente, se encontram no fundo de sua mente e impediam seu desenvolvimento intelectual. O resultado foi bom, mas não chegou a reduzir satisfatoriamente as dificuldades neuróticas do garoto. Decidimos, então, logo depois, que eu deveria analisá-lo.

Desta forma, reitera a psicanálise de crianças ao seu estatuto de analisável e confere as orientações educacionais um limite para a resolução dos problemas infantis.

Ao pensar que o atendimento da criança ganha o estatuto de psicanálise apenas por ser tal como a psicanálise de adultos perde-se a oportunidade de demarcar suas particularidades. Analista, educador, ou mesmo os pais, trata-se de um adulto perante a criança, e isto não é sem conseqüências, pois os prejuízos ou os benefícios da educação acabam sendo questionados. As psicanalistas que tratam de crianças sempre souberam disto, tanto é que em seus primórdios os analistas atenderam crianças com as quais já mantinham vínculos. Em que pese às dificuldades analíticas nestes casos o importante é salientar que a presença dos pais não é deixada de lado, o que dificilmente descarta o cunho educativo.

A prática analítica desvinculada da educação das crianças, graças à teorização kleiniana, possibilitou a alguns analistas deslocarem esses dois campos de atuação. Que possibilidade restaria então para entender o discurso existente ao redor da criança? Ao delimitar o campo da psicanálise apenas como aquele que se processa dentro de quatro paredes, os psicanalistas ficam restritos, sem poder conectar a psicanálise com a educação ou com outras áreas do conhecimento. E como poderiam investigar os problemas da educação infantil além dos limites clínicos?

1.2 DESENCONTROS DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO

Sem apoio na perspectiva de Anna Freud de tornar o analista um educador, e sem enclausurar a psicanálise no *setting* analítico, numa perspectiva kleiniana, não restando aos educadores e crianças mais do que serem todos analisados, os primeiros encontros da psicanálise com a educação rompe-se, marcando a impossibilidade de articulação.

O desencontro da educação com a psicanálise é marcada pelo próprio Freud, por meio de sua descrença nos aspectos profiláticos da psicanálise. No *Prefácio para um livro de August Aichhorn*, S. Freud (1973g: 3.216) escreve:

Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis — educar, curar e governar —, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação.

A despeito de ser entregue a educação aos educadores, a psicanálise continuou a interrogar os efeitos da educação sobre a criança, por entender a educação infantil diferente da do adulto. A diferença entre a criança e o adulto instaura uma especificidade no campo dos estudos da criança, constantemente questionada (ZORNIG, 2000).

Nesse mesmo escrito, a diferença entre a educação e a psicanálise é colocada por Freud ao instituir a criança que permanece no adulto, diferente da criança em desenvolvimento. Para S. Freud (1973g: 3.217): “Uma criança, mesmo uma criança desorientada e delinqüente, ainda não é um neurótico, e a pós-educação é algo inteiramente diferente da educação dos imaturos”. A criança como um ser em desenvolvimento a torna diferente do adulto. Essa diferença é sempre um confronto da qual tanto a educação quanto à psicanálise não têm como se esquivar. Mas é esta mesma diferença que marca a educação como um ideal a ser perseguido, ao ajudar a criança a se desenvolver para atingir a vida adulta. Para S. Freud (1973g: 3.217), o ideal da educação da criança é a adaptação como sugere: “Não é de admirar, portanto, a esperança de que o trabalho psicanalítico com as crianças fosse proveitoso para a atividade pedagógica, ajudando-a e estimulando, para que as crianças alcancem o caminho da maturidade”. Mais tarde²¹, porém este ideal da educação é questionado por S. Freud, o que irá marcar a educação dentro do impossível, enquanto ideal a ser totalmente atingido.

Millot (1987), em seu livro, *Freud antipedagogo*, que é uma referência clássica quando se fala do desencontro da psicanálise com a educação, estabelece ao

²¹ FREUD, S. (1930). *O mal-estar na civilização*. Madri: Biblioteca Nueva, 1973. (Obras Completas, v. 2).

educador o papel de colaborador para a formação do Ideal-do-Eu, que possui uma função reguladora e adaptativa, enquanto que o processo analítico visa, por meio da resolução do complexo de Édipo, à superação do ideal narcísico e à dissolução da transferência. Desta forma, para Millot, a educação entendida apenas como adaptação está em oposição à psicanálise.

A grande virada existente no encontro da psicanálise com a educação também pode ser vista na inversão radical de S. Freud sobre a etiologia das neuroses, por meio de sua reformulação do modelo pulsional²², o que levou S. Freud a uma desilusão das propostas educativas orientadas pela psicanálise. Lajonquière (2000: 1) diz ser essa reformulação de Freud que fundamenta o desenlace da educação com a psicanálise, quando se considera a educação apenas calcada em seu ideal:

Com efeito, se o conflito psíquico, fonte de padecimentos neuróticos, deixa ser visto como o produto da censura moral de uma época e passa a ser considerado como o efeito da irreduzibilidade antinômica entre as pulsões de vida e de morte, então, a profilaxia mental, na esteira de uma reforma no ideário moral e educativo, revela-se impossível.

A educação calcada no ideário moral só alcança seu ideal na adaptação total da criança, e nesse aspecto a psicanálise não terá muito como ajudar. Assim, para Anna Freud, a articulação se faz possível, pois para a criança não resta senão adaptar-se ao modelo de um desenvolvimento saudável, ligada a um ideal de educação, em que as pulsões têm como destino a adaptação. Para Melanie Klein, a pulsão é colocada como da ordem interna e constituída, o esquema para a sua satisfação já está determinado, assim como o objeto. O que pouco a educação poderia influenciar, quando muito, na forma de oferecer os objetos adequados. E novamente se cai num ideal de educação

Desta forma, as indagações feitas desde o início da psicanálise com crianças sobre a importância da educação em sua formação se impõem exigindo novas articulações.

Mas, sem deixar de considerar o irreduzível da sexualidade infantil, já que o mérito de S. Freud foi introduzir a sexualidade infantil retirando-a de uma

²² FREUD, S. (1920). *Além do princípio do prazer*. 3 ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1973. (Obras Completas, t. 3).

perspectiva adaptativa e reguladora, os psicanalistas não deixaram de questionar os possíveis encontros da psicanálise com a educação.

1.3 AS MAIS RECENTES PROPOSTAS DE ENCONTRO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO

Outros tantos caminhos²³ foram pensados, formalizados e até mesmo instituídos, para novos enlaces da psicanálise com a educação.

Para Kupfer (2000a), o estudo da intersecção entre a psicanálise e a cultura permite que os psicanalistas não questionem a impossibilidade da psicanálise se conectar com a educação, já que o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social. Assim, dirá a autora (2000a: 33): “... é imprescindível incluir a escuta do discurso social na consideração de qualquer ação que vise ao sujeito”. Desta forma, as questões entre cultura e psicanálise são imprescindíveis para quem deseja trabalhar e pesquisar a educação numa abordagem psicanalítica.

Da mesma forma, não há como o psicanalista não se defrontar com as questões referentes aos próprios fundamentos da educação, a indagação do que é educar se faz pela esquelha do discurso social.

Os psicanalistas que trabalham com criança sempre estiveram às voltas com o discurso social, quer pelo viés do discurso dos pais, ou de instituições que trabalham com crianças, entre elas a escola. E mesmo no atendimento clínico tanto a criança quanto o discurso que se faz ao redor do seu sintoma é sempre uma questão pertinente.

A psicanálise com criança, ao estabelecer um novo lugar ao discurso feito ao redor da criança, graças a psicanalistas que encontraram algumas respostas para suas indagações, a partir das teorizações lacanianas da psicanálise²⁴, permite considerar tanto a criança quanto o discurso dos pais, já que estes possuem uma função determinante para sua existência. Segundo Zornig (2000: 29):

²³ Leandro de Lajonquiere, na introdução do seu livro, *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica*, descreve os vários momentos da psicanálise em seu enlace com a educação.

²⁴ Jacques-Lacan, em sua formação tradicional como médico psiquiatra e psicanalista, vai formular uma série de questões teóricas novas, que o levam até a obra de Freud, e fazer uma releitura, dos princípios básicos da psicanálise. O retorno da psicanálise a esses princípios básicos foi por ele defendido, em oposição a uma leitura reducionista da psicanálise caracterizada pelo movimento da “psicanálise do ego”.

...a criança precisa de adultos na função de pais e a psicanálise freudiana enfatiza a importância das primeiras relações objetais, do narcisismo parental em relação ao filho, de como a criança mesmo antes de nascer já existe no discurso dos pais mediante suas expectativas e desejos, de como sua entrada na ordem da cultura e da linguagem depende do lugar que lhe é designado, lugar que a humaniza e garante sua sobrevivência.

A compreensão da constituição do sujeito como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura, a partir das construções teóricas de Lacan permitiu a compreensão da psicanálise com criança por outras vertentes²⁵. Se a psicanálise, porém, com crianças já encontrou seu contorno, a educação infantil possui um campo aberto para as investigações ao permitir uma nova leitura do ato de educar numa perspectiva psicanalítica. E não seria esta uma possibilidade de se entender os cuidados existentes na educação infantil, como educativos, graças a esse novo casamento da psicanálise com a educação que amplia sobremaneira a própria concepção do educar?

A psicanálise, quando se propõe a fazer uma leitura do ato de educar, não está apenas presa ao ideal instituído pelo imaginário social, mas estabelece esse social como discurso do Outro, da dimensão simbólica. Sem por isto deixar de levar em conta o aspecto irreduzível do sujeito, isto é, haverá sempre algo que não será todo simbolizado.

Uma das leituras possíveis para o texto freudiano e esclarecido por Lacan se refere justamente ao papel fundamental do campo do Outro na constituição do sujeito, à medida que é o Outro que introduz o sujeito na cadeia simbólica, na ordem da cultura. É preciso entender, porém, esse campo da linguagem²⁶, não apenas como da ordem do código, em que tudo é comunicação, pois facilmente se cair no modelo adaptacionista e evolucionista, e novamente se voltaria ao impasse do encontro entre psicanálise e educação. Esta foi uma das críticas formuladas principalmente por psicanalistas que trabalham com crianças, pois se é apenas o adulto que representa a criança, a criança desaparece se considerar apenas a criança; o Outro como constitutivo do sujeito, deixa de ser considerado. Sauret (1997: 15) dirá que o mais

²⁵Zornig, em seu livro *A Criança e o infantil em Psicanálise*, demonstra a possibilidade dessa nova vertente, ao discutir, ao longo do seu trabalho, os impasses e as possibilidades de uma clínica que coloque a criança numa posição de sujeito perante sua história, sem recorrer a posições simplistas quer seja de desconsiderar sua inserção no discurso parental e social, ou ainda os que colocam a criança totalmente dependente deles.

²⁶A linguagem para a psicanálise se refere à estrutura. Em *Televisão*, Lacan comenta que o sujeito do inconsciente só existe porque uma estrutura a da linguagem Recorta seu corpo.

importante é entender não a linguagem enquanto código, mas sim enquanto estrutura.

E qual a importância desta compreensão? Mrech (2001: 3) responde esta questão ao esclarecer:

Por estrutura Lacan não concebe nem uma leitura reduzida a um conteúdo empírico, nem a um processo meramente compreensível do ponto de vista simbólico. O conceito de estrutura em Lacan apresenta outros articuladores. Lacan vincula a estrutura ao registro do real, que não se confunde com a realidade concreta das coisas e dos sujeitos. Para Lacan o registro do real é aquele que volta sempre ao mesmo lugar. Ou seja, o registro do real é aquilo que o sujeito não consegue apreender através da linguagem e da fala em um determinado momento. O registro do real é tecido através do discurso sem palavras. "Algo" que não pode ser captado através das imagens e dos símbolos. "Algo" que não se confunde com o real simbolizado ou imaginarizado que a linguagem e a fala apresentam.

Esta marca vazia é efeito do discurso do Outro que, por não dar conta de preenchê-la, se lança e relança. Assim, ao considerar a constituição do sujeito como uma trama tecida pelo Real, Simbólico e Imaginário, abrem-se as possibilidades de investigação psicanalítica sem desconsiderar o discurso social que a representa e a própria criança naquilo que possui de irredutível.

1.4 UMA PROPOSTA DE REENCONTRO: A ABRANGÊNCIA DO ATO EDUCATIVO

A extensão do ato educativo, na visão psicanalítica, só faz sentido se analisar o contexto em que este ato ocorre. Pois, o discurso social, ao representar a criança, não é apenas externo, mas constitutivo e constituinte.

Por sua vez, esse discurso social, ocorre em um determinado lugar, isto é, se sua função é importante para a compreensão do sujeito, é por estar a criança aí instituída. Assim, um contexto existe em um tempo e lugar. Esse lugar na educação infantil está representado pelas creches e pela pré-escola, que atualmente tentam se

integrar²⁷, e passam a ser denominada de Centro de Educação Infantil²⁸. Como se bastasse unir em uma nomenclatura o que está dicotomizado na educação infantil, isto é, por um lado, os cuidados básicos fundamentais para a creche, e, por outro lado, a educação vista como escolarização, para a pré-escola. Mas o que se quer ressaltar é que a instituição educativa, creche ou escola, do ponto de vista da psicanálise, é lugar de referência para a criança em sua própria constituição subjetiva.

Kupfer salienta que a educação entendida como forma social de discurso amplia sobremaneira o modo de definir o que é educar. Assinalando a possibilidade de um novo encontro da psicanálise com a educação, o qual chamou de um casamento moderno, em que a psicanálise se põe a explicar o que é educação. Para Kupfer (2000: 35),

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

O ato de um adulto é sempre marca de humanização, principalmente se esses atos estão nos primeiros anos de vida da criança e se referem aos cuidados básicos para sua sobrevivência, pois graças à condição de *infans* (aquele que não fala) um adulto irá interpretar seus atos e mesmo atuar por ela. O adulto, porém ao interpretar, não aplaca apenas a necessidade da criança, institui uma relação de ausência e presença, já demarcada pela própria linguagem²⁹.

Assim, para que o ato dos cuidados básicos ocorra, é preciso o corpo da criança e a interpretação do adulto sobre o que este necessita. Mais do que isto, a psicanálise resgata uma criança que porta seu corpo, e um adulto que se intromete em sua carne, que permite os recortes, pela interpretação, traçando o corpo como único

²⁷ Rocha (1999) menciona a existência de estudos e pesquisas na área de educação infantil que se propõe a discutir as possibilidades dessa integração.

²⁸ Ver Kulmman Jr. Educação Infantil e Currículo. In: Ana Lucia Goulart, PALHARES, Mariana Silveira (Orgs.). Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

²⁹ O termo linguagem se refere a uma compreensão psicanalítica na teoria Lacaniana. Ver Psicanálise e Linguística no dicionário enciclopédico de psicanálise. O legado de Freud e Lacan. Editado por Pierre Kaufmann.

em seu contorno, o que permite à criança apropriar-se do seu corpo. As crianças, no início da vida, necessitam deste atendimento não apenas para sua sobrevivência, mas como condição de ter seu corpo inscrito para se constituir como sujeito. A imersão da criança na cultura, para partilhar da convivência humana, não ocorre se não tiver seu corpo nomeado pelo Outro.

A ampliação do ato educativo nos diferentes contextos, além do familiar, permite entender os cuidados existentes nas instituições infantis, pois se caracterizam como o ato de um adulto, dirigido a uma criança. Na educação infantil, os cuidados básicos, principalmente quando se referem às crianças que não são autônomas em seu próprio atendimento, são atos interpretados e dirigidos pelo educador ao corpo da criança. Desta forma, o corpo é mediador das relações entre a criança e o adulto do atendimento.

A psicanálise permite compreender essa relação a partir dos cuidados básicos mediados por um corpo não apenas biológico e em desenvolvimento, os cuidados envolvem um atendimento além dos aspectos mecânicos, e visa mais que atender às necessidades de sobrevivência, de um corpo físico. O corpo não sendo da ordem das necessidades não se satisfaz com o que a instituição coloca como eficaz. É necessária a criança; contudo, é a partir deste mesmo atendimento que a criança retira a possibilidade de nomear seu corpo.

Isto leva a interrogar sobre o tipo de atendimento que as instituições pretendem oferecer quanto aos cuidados básicos. E quais as possibilidades de se integrarem os cuidados com a educação, a partir das propostas políticas e pedagógicas existentes hoje na educação infantil?

Ressaltar a valorização dos cuidados básicos é determinante para o trabalho da psicanálise, assim como entendê-lo em seus aspectos educativos. Não se pode apenas ficar na teorização psicanalítica sobre a importância dos cuidados na constituição do sujeito, pois cairia facilmente na profilaxia ou na ortopedia da psicanálise, isto é, apostando no desenvolvimento total da criança. Precisa-se analisar mais os impasses que os passos para uma conexão dos cuidados com a educação, e isto não será feito sem se deter no contexto atual da educação infantil.

CAPÍTULO II

OS CUIDADOS E A EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES INFANTIS

*... Mania de dar formato de canto
às asperezas de uma pedra.
... Mania de comparecer aos próprios desencontros.
Essas disfunções líricas acabam por
dar mais importância aos passarinhos
do que aos senadores.
Manoel de Barros*

A pesquisa e estudos na área de educação infantil assinalam suas preocupações em torno das dificuldades em integrar os cuidados com a educação, e apontam como sendo necessária esta integração para que as instituições de atendimento infantil encontrem uma proposta educativa. Mesmo que busquem uma redefinição em seu papel, ainda segundo as mesmas pesquisas, persevera a dicotomia entre educação e cuidados, no dia-a-dia das creches. Analisar o contexto atual dessas instituições é a tentativa de entender quais os possíveis fatores que interferem e se instalam de forma tão resistente, a ponto de não permitir as mudanças necessárias, para a efetivação de uma nova função para as creches.

No dia-a-dia das instituições infantis, os cuidados estabelecem uma relação entre a criança e o educador mediados pelo atendimento das necessidades básicas. Necessidade estas que estão, primeiramente, ligadas ao corpo da criança. É preciso lembrar que as crianças estão entrando para as creches cada vez mais cedo, desde os quatro meses de idade, quando ainda são bebês, e não possuem nenhuma autonomia para satisfazer suas necessidades. Essa insuficiência do próprio atendimento implica que as pessoas que trabalham com crianças pequenas estejam sempre às voltas com as necessidades básicas.

Entretanto, o atendimento dessas necessidades básicas está relacionado com o que se pretende oferecer às crianças nas instituições infantis e, conseqüentemente, do que se valoriza como sendo necessário. Historicamente, as instituições surgiram para abrigar, alimentar, o atendimento visava à sobrevivência da criança. Hoje, com os avanços obtidos e descritos por lei, as instituições pretendem ultrapassar essa

função assistencialista ao se propor educativa. Com a Lei de 1996, uma nova política inscreve-se nas ações das instituições infantis, em que o aspecto educativo fica ressaltado. A própria Constituição Brasileira de 1988 considera a creche como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. A creche hoje pretende ser uma instituição educativa que, por meio do trabalho de profissionais junto à criança, aspira a oferecer cuidados e educação.

Será possível, porém atingir novas alternativas para os cuidados da criança pequena que possibilitem a sua integração com a educação resultante dessa nova política da educação infantil?

Este capítulo tratará das questões pertinentes à história dos atendimentos oferecidos pelas instituições à criança pequena, norteadas tanto pelos saberes que veiculam concepções sobre os cuidados com o corpo quanto pelas políticas públicas na medida em que o atendimento infantil tem implicações com a situação mais geral do país e com a sua trajetória política.

Inicialmente, apresenta-se um resgate histórico sobre os cuidados com o corpo da criança, num sentido mais amplo e depois do movimento histórico das creches no Brasil e suas funções. Não se pretende construir uma teoria sobre o corpo da infância, apenas apontar algumas articulações entre a concepção de corpo e os cuidados existentes na esfera institucional. Não se pode deixar de ponderar que não se concebe um corpo sem um saber que o representa, veiculado por sua vez pelos discursos³⁰ que avalizam e sustentam essa concepção.

Em seguida, por meio da análise das políticas educacionais, principalmente dos anos 90, tenta-se responder se as funções educativas das creches, como um direito da criança e da família, estão asseguradas de fato e se as propostas de qualidade para o atendimento que surgem nas propostas pedagógicas apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil permitiriam efetivar essa nova função.

³⁰ Destaca-se, a noção de discurso importante para se analisar o contexto institucional, tal como Lacan defende: “a noção de discurso é fundamental Mesmo para o que chamamos de objetividade, o mundo objetivado pela ciência, o discurso é essencial, pois o mundo da ciência, que sempre perdemos de vista, é antes de mais nada comunicável, ele se encarna em comunicações científicas. Mesmo que alguém tenha conseguido realizar a mais sensacional das experiências, se um outro não a puder refazer após sua comunicação, a respeito ela de nada serve. É por esse critério que se constata que alguma coisa não é admitida cientificamente”. Citado por Kaufmann no verbete: Discurso In: DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DE PSICANÁLISE. O legado de FREUD a LACAN. p. 131.

No dia-a-dia das creches, serão analisados os pontos de impasse para uma compreensão dos cuidados com o valor educativo para as crianças.

1 O MOVIMENTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E O CORPO DA CRIANÇA

A concepção do corpo da criança acompanha os próprios movimentos históricos da infância. Na proposta de Gélis (1991), a idéia de um corpo próprio começa a ser pensado a partir do momento em que a criança passa a ocupar um lugar diferenciado do adulto, permitido graças a novas concepções do que seja a infância advinda com a modernidade.³¹

Gélis (1991) propõe a idéia de um corpo próprio a partir da individualização da criança. Não se teria como pensar em um corpo próprio anterior à modernidade, pois cada membro da família era importante apenas no tocante ao corpo da linhagem. A prioridade da vida do corpo era para garantir o corpo da linhagem, a segurança de um nascimento era a possibilidade da continuidade da família, revelando uma estrutura circular de ciclo vital, em que o corpo é mais para o outro do que para si.

De acordo com Gélis (1991), os pais tinham um papel importante nos primeiros anos de vida da criança, pois no âmbito doméstico as crianças aprendiam as técnicas para os cuidados com o corpo baseado na incapacidade de se atender, mas também a criança no âmbito público assegurava uma linhagem, o que estabelecia uma ambivalência com relação ao corpo da criança.

Mas as mudanças de atitude com relação à criança, fundamentada nas mudanças culturais, segundo o autor, possibilitaram novas preocupações educativas com o corpo. Essas novas formas surgem para assegurar uma nova proposição da criança perante o adulto que dela cuida, tanto na família quanto no âmbito público. E, principalmente, no âmbito público, surge uma série de disposições legais que asseguram à criança um lugar cada vez mais diferenciado do adulto. A escola passar a existir como a instituição pública que se organiza para esse novo atendimento;

³¹ Philippe Áries demonstra a importância do século XVII, na evolução dos temas da primeira infância, em seu livro: *A história social da criança e da família*.

novas medidas, formuladas e veiculadas por novos discursos que sustentem esse corpo da criança na modernidade.

Segundo Ariès (1981), o sentimento de infância suscitou uma transformação que fez da criança o centro de um agenciamento radicalmente novo na sociedade. A família se reorganizou ao redor da criança, desenvolveu o cuidado com sua saúde, com sua higiene, com seu corpo. Os cuidados com o corpo da criança passam a ser valorizados não apenas por sua sobrevivência, para manter uma linhagem, mas cuidados de um corpo para a criança sobreviver e desenvolver, com vistas a se tornar um adulto.

Esses cuidados, graças a essa nova disposição do mundo da criança e do mundo adulto, sobrevêm à compreensão do que necessita este corpo da criança, ditado pelo mundo adulto. É preciso neste novo agenciamento da infância assegurar um corpo à criança, em nome de um futuro, de uma vida adulta.

Ariès (1981: 181) elucida que a escola confinou a infância, até então, livre num regime disciplinar cada vez mais restrito. A disciplina para o autor é extensiva ao corpo, primeiramente por meio dos castigos corporais que aos poucos foram abandonados: "Pouco a pouco, tornou-se habitual não mais chicotear os alunos de retórica".

Com a modificação da idéia de que a infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada, surge uma nova orientação do sentimento da infância, em que o corpo deixa de ser castigado e passa a ser, pela nova concepção da educação do século XIX, uma preparação para a vida adulta que exige cuidados e etapas. Embora não mais maltratado, o corpo continua sendo disciplinado, porém agora mediante bons tratos (ARIÉS, 1981: 182):

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentimento de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se se distingue bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidado e etapas, uma formação.

A preparação da criança que exige etapas promove um corpo que também deve ser desenvolvido. E o desenvolvimento desse corpo tem suas propostas ancoradas pelo discurso médico e psicológico.

O fato de a criança, na modernidade, ter um outro lugar além da família³², repercute sobremaneira na vida da criança, principalmente se considerarmos que hoje elas ingressam em instituições de educação infantil ainda bebês em que os cuidados estão diretamente ligados às necessidades básicas. Os estudos psicológicos e os manuais de puericultura surgem para dar conta dessas necessidades, em que o peso maior recai sobre os aspectos físicos do corpo.

Na tentativa de reproduzir os hábitos familiares com os cuidados físicos das crianças, as instituições instauram um modelo disciplinar também para o corpo. Costa (1989: 179), em seu livro *Ordem Médica e Norma Familiar*, apresenta uma descrição do enquadramento feito pelos princípios higienistas: “Ao lado dos trabalhos sobre a amamentação, as teses higienistas sobre a educação física, moral e intelectual das crianças, em geral ou nos colégios, eram as que mais chamavam a atenção dos higienistas”.

Os cuidados com o corpo encontram referências nas concepções higienistas e médicas, saberes que remetem à materialidade do corpo. Posteriormente, os cuidados com o corpo agregam um novo saber que o sustenta, não mais um corpo que sobreviva apenas com saúde, mas necessário para um desenvolvimento físico e mental das crianças. Um saber subsidiado pelo conhecimento psicológico³³ que envolve a educação infantil

Embora os castigos corporais hoje não sejam permitidos nem usados como forma de coerção educativa, pode-se ver outras maneiras do corpo ser abordado pela instituição. As instituições possuem uma ideologia para o corpo, isto é, apresentam uma concepção de corpo que mais o amarra do que o libera para ser apropriado pela criança, o que levou Fedida a falar de corpo institucionalizado³⁴. O controle do

³² O trabalho de Kátia S. Amorim e Maria C. Rossetti-Ferreira, *Creches com Qualidade para a Educação e o Desenvolvimento Integral da Criança Pequena*, apresenta as várias controvérsias existentes entre a família e as instituições infantis, quanto ao atendimento de crianças pequenas. Trabalho publicado na revista *Psicologia Ciência e Profissão* no ano de 1999.

³³ LAJONQUIÈRE, Leandro de. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a psicanálise frente a psicologização do cotidiano escolar. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/outr12.doc>>. Acesso em: 1 ago. 2001.

³⁴ MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 116.

adulto sobre o corpo da criança está ligado a uma ideologia e não apenas à incapacidade da criança em se atender. É o adulto quem determina as necessidades das crianças; o mundo adulto representado pelas instituições confere ao atendimento o que julga necessário para as crianças.

A história do corpo da criança é a história da educação nos dizeres de Forense Stevin (1988: 234), e prossegue "... Não se educa um indivíduo em função dos fins que lhe devem convir, mas em função das necessidades da sociedade. A Pedagogia e a Medicina têm por dever preparar o corpo desde a infância para o futuro que a vida social lhe destina" (STEVIN, 1988: 234).

Desta forma, entende-se que o que é necessário à criança sempre passa pelos discursos que circulam pela instituição, que, por sua vez, se apropriam dos saberes que mais se ajustam as suas finalidades. E as creches representam esse espaço institucional em que o corpo dos cuidados está aí comprometido.

2 A CRECHE NO BRASIL E SUAS FUNÇÕES

No Brasil, as instituições públicas que atendem crianças de até três anos são denominadas creches ou maternais,³⁵ apresentam um movimento social, político e histórico, que permite verificar as suas várias funções, desde a assistência à criança, para que ela não morra, até uma assistência que pretende ser educativa, sem negar os cuidados básicos para sua sobrevivência.

Historicamente, surgidas no início do século XX, a primeira função das creches foi de assistência e custódia, visando ao combate à pobreza e à mortalidade infantil. Faria (1997:25) relata que nessas primeiras creches o atendimento não era entendido como um direito do trabalhador, mas enquanto filantropia. Os cuidados estavam ligados à sobrevivência da criança. Nesse período, os saberes médicos, jurídicos e religiosos alicerçavam a política assistencial. Segundo Merisse (1997), no

³⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo sobre a Educação Básica, Seção II, trata especificamente da educação infantil, fazendo uma divisão meramente cronológica. "Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade."

Brasil, o Estado não teve qualquer participação na implantação e o funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil era geralmente de natureza filantrópica, ligada às associações religiosas.

Por sua vez, o desenvolvimento da indústria, na segunda metade do século passado, provocou a necessidade de incorporar grande número de mulheres casadas ou solteiras ao trabalho nas fábricas. As que eram mães passaram então a reivindicar um lugar para a guarda de seus filhos. Em 1932 se criou o primeiro instrumento jurídico que obrigava o oferecimento de creches, para as mães terem um lugar para amamentar seus filhos.³⁶ E posteriormente, em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho, o acesso às creches foi traçando novos contornos. A concepção que prevaleceu, nesse período, foi a de que a creche era um benefício para a mãe que precisava trabalhar fora e um lugar de guarda para seus filhos. Concepções que marcam o cunho assistencial e o atendimento oferecido para atender às necessidades básicas da criança, enquanto seus pais trabalhavam.

Nesta época prevaleceu o oferecimento de cuidados ligados a uma tentativa de reproduzir o modelo do aconchego familiar. Para Faria (1997:27),

As creches surgiram não para atender as necessidades da criança, mas sim para permitir a ida das mães para o trabalho. Nestas instituições desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Dentro dessa concepção os cuidados visam o atendimento das necessidades básicas, ligadas a criança com um corpo que precisa se alimentado e agasalhado.

Com o avanço da industrialização no país, a demanda por creches cresceu juntamente com a discussão sobre a sua função dentro de uma orientação mais técnica. Os discursos psicológicos chegam às creches e conferem maior importância à estimulação dos cuidados físicos e afetivos à criança, redefinindo o perfil dos profissionais que trabalhavam diretamente com ela. Embora o aspecto afetivo comece a trazer algumas mudanças para se pensar no atendimento, o corpo estimulado está longe de ser valorizado enquanto fundamental para a constituição e

³⁶ MIRESE, Antonio. *Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso creche*. São Paulo: Arte & Ciência, 1977. (Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato).

singularidade da criança. E as orientações conferem, ao atendimento das necessidades da criança, um modelo apenas técnico.

Um elemento que influenciou muito nessa orientação técnica foi à teoria da “privação cultural” invocada nas décadas de 60 e 70, para explicar a idéia de marginalidade das camadas sociais mais pobres. Segundo essa teoria (FARIA, 1977: 27), as famílias pobres não oferecem condições para que as crianças possam ter um bom desempenho escolar, tornam-se necessária uma preparação e a idéia da pré-escola tem como meta preparar para a escolarização, pois são necessários requisitos básicos para se atingir o sucesso escolar, e que estes princípios não foram transmitidos por seu meio social. Haddad (1991: 26) mostra:

A história nos revela que enquanto a creche esteve vinculada à idéia da falta da família seguiu modelos de funcionamento de acordo com os padrões de família e maternidade que foram sendo propostos pelas diversas profissões que se desenvolviam: serviço social, medicina, higienista, psiquiatria, psicologia e pedagogia, entre outras. Assim, sua prática institucional foi ganhando novos contornos com a absorção de especialistas que traziam para as creches receitas para as novas faltas detectadas. Além da moral, econômica e higiênica já conhecidas, as descobertas sobre as carências afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas das crianças favoreceram a introdução de sucessivas mudanças no funcionamento das creches, alterando-se o quadro de pessoal, as regras de limpeza, a distribuição dos espaços, a organização dos jogos, a configuração dos grupos etários, a relação com as crianças e os programas destinados às famílias.

Embora as creches com as orientações técnicas comecem a ter uma preocupação educativa, a idéia é compensar as carências culturais. Segundo Kramer (1984), nesta época existia a preocupação de atender as crianças “privadas culturalmente”, por meio de propostas de diversos programas a fim de suprir as deficiências não só de saúde e nutrição, mas também as culturais. Desta forma, a assistência passa a ser também psicológica ligada aos aspectos cognitivos. A assistência psicológica permitiu ver a criança com necessidades distintas, mas poucas alterações no tocante aos cuidados com o corpo. A preparação para a escolarização impôs uma distinção ainda maior na compreensão dos cuidados e dos aspectos educativos.

No discurso psicológico o destaque é para os processos intelectuais do ser humano, assim vê-se uma tendência reducionista, como eixo dominante na epistemologia da psicologia desta época. Desta forma, a psicologia se preocupa com os aspectos intelectuais, trazendo poucas mudanças para a compreensão dos cuidados básicos. Quanto muito salientou o desenvolvimento da criança, pautada em modelos lineares, de etapas pré-determinadas a serem vencidas, visões que contribuíram para considerar o corpo mais como produto do que como fator constitutivo da singularidade da criança.

Nesse período também surge inovação nas políticas sociais, por meio das organizações dos sistemas nacionais públicos na área de bens e serviços sociais básicos, assim como a educação, saúde, previdência e educação. O conceito de Bem-Estar Social³⁷, oriundo desse período, tem por resultado a intervenção social do Estado atuando de forma centralizadora, definindo os fundos e os recursos que apoiarão as políticas sociais e, conseqüentemente, os recursos para o atendimento infantil.

Mas será ao longo da década de 80³⁸ e início de 90, que se começa a incorporar a idéia de que as creches deveriam realizar um trabalho educativo com as crianças. Fato que corresponde ao período de redemocratização do país, tendo a sociedade se organizado para conquistar um espaço para seus direitos políticos e sociais, na busca de um aumento por creches e uma reflexão maior sobre sua função. As preocupações e indagações sobre que tipo de atendimento se deve oferecer às crianças surgem ao lado de um número cada vez maior de creches. Essas indagações começam a trazer questões referentes à qualidade do atendimento, visando a integrar cuidados e educação.

A conjuntura desses fatores levou o atendimento às crianças de zero a seis anos a ser reconhecido na Constituição de 1988. A partir da qual, do ponto de vista legal, a educação infantil passou a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV).

A Constituição definiu, ainda, um lugar de prioridade nacional da criança e do adolescente, que resultou na regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente, de

³⁷Faria faz uma análise detalhada sobre o Estado de Bem-Estar Social no Brasil, em seu texto *História e políticas de educação infantil* In: EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSO. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 18-24).

³⁸ O Primeiro Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar foi realizado nos anos 80.

1990, que reforça a educação infantil, no artigo 54, como um dever do Estado. Recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em dezembro de 1996, promove uma nova função para as creches ao reconhecer o direito à educação para as crianças de quatro meses a seis anos. Esse novo ordenamento constitucional e legal propõe uma nova concepção de atenção à infância, atribuindo à criança o direito à educação, assegurado pela família e pelo poder público.

A educação infantil recebeu destaque com a nova LDB, impondo a necessidade de regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal³⁹, para garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas. Ainda, no atendimento regulado por esta lei, existe a idéia de uma mudança da função das creches mediante o estabelecimento da qualidade, sugerindo que a conquista da qualidade acompanha a mudança do enfoque assistencial para o educativo. Com o objetivo de trazer qualidade no atendimento infantil, atualmente os programas e projetos curriculares das instituições de educação infantil possuem como guia para planejar, desenvolver e avaliar suas práticas educativas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Será possível, porém, efetivar as mudanças propostas para o atendimento institucional, a partir dessa nova política da educação pautada pelo princípio da qualidade? Estaria surgindo uma nova concepção de educação infantil, que visasse os cuidados com o corpo da criança além de sua materialidade? E quais os reflexos que se podem observar a partir desse novo ordenamento para o dia-a-dia das creches?

Para responder a essa questão considera-se por um lado, o oferecimento de vagas nas instituições públicas infantis, que permitiria a consolidação da garantia desse tipo de atendimento e, por outro lado, a qualidade do atendimento posta com condição para integrar o cuidar e o educar.

³⁹ Em 2000, a rede municipal detinha 46,7% da matrícula, e a estadual, 44,3% dos alunos. Em números absolutos, houve um incremento de mais de 500 mil novas matrículas nas escolas municipais e uma diminuição de cerca de 350 mil na rede estadual, entre 2000 e 2001. (Censo preliminar de 2001).

2.1 A RESPONSABILIDADE EM OFERECER EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO

Embora a legislação atual determine que as creches devam ser espaços educativos, com profissionais formados e propostas pedagógicas próprias, a educação nos primeiros anos de vida ainda não é prioridade do governo, e a fase de transição descrita pela LDB, no título IX, Das Disposições Provisórias, art.89 “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criada deverão, no prazo de três, anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se a ao respectivo sistema de ensino”, permanece inalterada até o momento na maioria dos municípios⁴⁰. A causa legal dessa não prioridade e as dificuldades deste momento de transição também podem ser analisadas a partir da própria lei.

Segundo a LDB, a educação infantil não é obrigatória, não se caracterizando como um dever do Estado. Esta não obrigatoriedade tem trazido conseqüências para essa etapa da educação básica. Diferente do ensino fundamental que é dever da família e do Estado, e o foco principal dos investimentos.

Tal fato fica evidenciado pela criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴¹, na medida em que os recursos do fundo são aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. Real (1997: 22) evidencia em seu trabalho que:

O Estado ainda não assumiu o dever de efetivar a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, pois quando atribuiu a prioridade para o ensino fundamental, resumiu a destinação das verbas públicas para a esta etapa da educação básica.

Outro fator que trouxe implicações para essa não prioridade pode ser vista nas mudanças sobre a responsabilidade do oferecimento de vagas. Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art.11,V, oferecer educação infantil

⁴⁰ Dados na Revista dos Problemas Brasileiros, janeiro/fevereiro de 2000.

⁴¹ Os municípios e os estados são obrigados a repassar 15% dos recursos dos impostos (ICMS, FPI, FPM, IPI.) para a educação, destinados a FUNDEF. Esse recurso financeiro só volta para cada Estado e município na proporção das matrículas em ensino fundamental. Segundo a Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

passou a ser prioritária do Poder Público Municipal, embora não tenha excluído o poder estadual, nem as outras formas de organização da Sociedade Civil. Segundo a LDB, os municípios devem priorizar esse tipo de atendimento, com assistência técnica e financeira suplementar dos governos estadual e federal.

Disposta a provocar essa transição, a LDB de 1996 estabeleceu metas para os municípios, que apresentam dificuldades para serem cumpridas. De acordo com a declaração de Marleide Lorenzi⁴², os municípios não deram conta de atingir essa meta. Até o final de 1999, segundo a Lei, as creches da rede municipal deveriam ter passado das Secretarias de Assistência Social para as de Educação.

Atualmente, a transferência de responsabilidades no plano educacional, entendida apenas como de responsabilidade do município, tem causado mais impasses do que efetivado a mudança das funções da creche. Segundo Oliveira (1997), a municipalização faz parte de uma interpretação errônea de um problema mais grave que é a proposta atual do governo da descentralização⁴³. Conforme descreve Oliveira (1997: 9):

... a típica iniciativa é a "descentralização", entendida como a transferência da gestão das escolas do nível estadual para o nível local, a municipalização do ensino. Aqui, opera-se uma confusão conceitual, pois assume-se que a "municipalização" seja sinônimo de descentralização.

Para Peroni (2001), a proposta do governo da municipalização ocorre no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União, e assim faltam recursos para investirem em políticas sociais.

Conseqüentemente, sem investimento, a responsabilidade do oferecimento de educação infantil acaba sendo repassada para a sociedade. Conforme relata Peroni (2001: 16), "... a proposta da descentralização apresentada pela União consiste em todos os sentidos em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais". Para a autora, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que busca

⁴²Presidente da Comissão Temática de Educação Infantil da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); entrevistada pela Revista dos Problemas Brasileiros, de janeiro e fevereiro de 2000.

⁴³A descentralização é uma proposta existente na reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, existente no Plano Diretor da Reforma de Estado de autoria do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), de 1995.

racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. A atual política com base na Reforma do Estado traz implicações educacionais bastante sérias, ao sugerir para o setor privado o incremento de áreas de conquistas sociais, tais como a educação.

Segundo Chauí (1999), o pressuposto básico ideológico da Reforma do Estado brasileiro é o mercado, e este é quem garante a racionalidade sóciopolítica, o que vale colocar direitos sociais no setor de serviços definidos pelo mercado. Para Chauí (1999: 3):

Desta maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos conquistados.

No caso da educação infantil ainda a ser conquistada enquanto um direito de fato em sua nova proposta educativa.

Conseqüentemente, o direito da criança a ter educação desde os seus primeiros anos de vida deixa de ser priorizado, e assistimos à falta de compromisso social do Estado para atender a demanda por creches⁴⁴, o que dificulta a transição da creche como um lugar de direito à educação.

3 A QUALIDADE COMO META NAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA

A idéia de qualidade se insere no cenário das políticas educacionais nos anos 90, na tentativa de resolver as dificuldades surgidas no enfoque quantitativo,

⁴⁴ Embora o número de matrículas em creches, voltada para o atendimento de crianças com até três anos, registrou uma expansão de 19,2%, segundo os dados do Censo Escolar 2001, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) em parceria com as secretarias estaduais de educação, divulgados num primeiro levantamento no dia 30 de agosto de 2001, não se tem uma análise estatística entre a demanda e o crescimento de vagas.

Este aumento de vagas foi comentado pelo educador Paulo Afonso Ronca: "O crescimento no ensino infantil deve-se principalmente ao maior número de mulheres no mercado, ou seja, mães que usam creches e escolas para deixar os filhos enquanto trabalham. A volta da valorização do ensino como formador de personalidade e o aumento da população também contribuíram para este quadro. (RONCA, P. A. *Aprendiz do futuro*. Disponível em: <http://www.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/noticias_educacao/index.htm#1>. Acesso em: 3 set. 2001.)

isto é, na proposta de universalização da educação básica, oriunda da década de 80. Para Oliveira (1997: 7): “Nos últimos anos da década de oitenta, generalizou-se a idéia de que o acesso estava garantido, e o problema era a perda dentro do sistema por meio de reprovações sucessivas”. Nos anos 90 ocorreu a mudança do eixo para a busca de eficiência, por meio do controle da qualidade. A idéia de qualidade, porém, pressupõe uma ideologia que a orienta para que possa ser atingida.

Da mesma forma que o Fordismo⁴⁵ implementou um modo de vida total para ser legitimada, a mudança ocorrida nos anos 90, pelas propostas de Reforma do Estado, necessita de uma ideologia para ser aceita e incorporada; e o neoliberalismo⁴⁶ é a ideologia própria desse momento atual, que sustenta a própria idéia de qualidade.

Como tornar possível uma função educativa para as creches, se a atual política educacional defende a implantação de um modelo fornecido pela lógica de mercado do sistema capitalista? O que se entende por educação, por conseguinte, esta distante das necessidades das crianças, é antes o que se demarca ideologicamente como necessário para ela. Dificilmente uma sociedade apoiada nesta ideologia reconhece nos atos de cuidar a importância para a constituição da criança. Reconhece a criança como um ser de necessidades próprias, com um corpo singular, marcado pelo desejo.

Será analisada de que forma se instaura uma concepção de criança apenas com vistas para um futuro lucrativo para o próprio sistema. A criança dentro dessa ideologia sucumbe às promessas de realização futuras, em que o corpo deve ser cuidado, não para seu bem-estar, mas para o estabelecimento das propostas de qualidade ditadas por tal ideologia.

A questão dentro desse enquadramento poderia ser formulada da seguinte maneira. Como oferecer educação infantil se crianças não são produtoras, não geram lucros? A resposta presumível só pode ser dada por políticas condizentes com esta questão em que se destaca a ideologia neoliberal. Tal ideologia pode ser analisada

⁴⁵ COGGLIOGA, O. (org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1977.

⁴⁶ HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

por meio das políticas para a infância estabelecidas pelo Fundo das Nações Unidas⁴⁷ (UNICEF, 2001), para tanto descreve a criança como uma possibilidade de lucro futuro.

Segundo o relatório da UNICEF (2001: 11) "a ênfase nos primeiros anos de vida é destaque para a promoção do desenvolvimento da criança". No artigo: *Cuidados e educação para todas as crianças: um bom investimento*, declara que os investimentos devem ser feitos, pois garantem retornos ao demonstrar o aumento do poder de compra quando a criança for adulta. Conforme a UNICEF (2001: 17): "Portanto investimentos apropriados na criança reduzem gastos posteriores em saúde e bem-estar social enquanto ajudam a aumentar a equidade social, os ganhos econômicos e o recolhimento de impostos." A aposta no investimento para a educação infantil fica calcada pelas próprias leis que regem, hoje o mercado financeiro. Assim, deve-se investir na infância não por um direito social que garanta a creche sua função educativa, mas porque haverá lucro futuro.

Por sua vez, o que se entende por qualidade está em consonância com a concepção dos cuidados para garantir um adulto saudável. Portanto, a idéia de competência da criança está vinculada à concepção de educação que considera os cuidados como necessidades impostas por uma sociedade que qualifica o corpo apenas em consonância com seus próprios objetivos, isto é, gerar lucros futuros. Para tanto um corpo saudável e bem desenvolvido.

A UNICEF (2001), no artigo: *Cuidados e educação para todas as crianças: um bom investimento*, ressalta que os custos em dar uma segunda chance na vida de um adulto são maiores do que os custos de se prover em cuidados no tempo adequado à criança, principalmente em seus primeiros anos de vida. Deste modo, a concepção de cuidados permanece na esfera apenas da saúde⁴⁸.

Neste mesmo relatório, a UNICEF destaca a importância do desenvolvimento do cérebro, ao colocar as descobertas da neurobiologia como indicador da importância nos primeiros anos de vida da criança. Assim, a qualidade no atendimento é proporcionar um ambiente adequado para garantir os estímulos necessários para o desenvolvimento cerebral.

⁴⁷ A primeira representação da UNICEF no Brasil foi em 1960, mas desde a década de 50 influenciou as políticas para a infância, pois até aquele momento inexistia uma política de educação infantil de caráter nacional. O papel do UNICEF no Brasil, principalmente de 1994 a 2000 visa a subsidiar e viabilizar a implementação das macropolíticas, destinadas à infância.

⁴⁸ Real (2000) faz uma análise das ações do UNICEF no Brasil, em que a tônica dos programas, para crianças até 3 anos, está na área da saúde.

Novamente está-se diante de concepções em que a criança é tida como um sujeito em desenvolvimento, e o atendimento com qualidade implica o reconhecimento da competência da criança em ter um aparato orgânico capaz de fazer o maior número de sinapses possíveis até os sete anos. Um corpo saudável e uma mente equipada só pode ser subsidiada pelo discurso científico.

Conseqüentemente, numa sociedade em que a criança se instala em um discurso baseado em leis de mercado, a importância dos cuidados por meio de uma visão de corpo como importante para a própria criança e sua formação nem sequer é formulada.

4 A QUALIDADE TEÓRICA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS SUBSIDIADAS PELO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por sua vez, no Brasil, a elaboração das normas e os critérios para um atendimento de qualidade estão descritos no documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, da Secretaria de Educação Fundamental de maio de 1998.

O objetivo do *Referencial*⁴⁹ é apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos à infância são reconhecidos. Ainda, no atendimento subsidiado por esses documentos-lei, existe a idéia de uma mudança da função das creches mediante o estabelecimento da qualidade, sugerindo que esta qualidade acompanha a mudança do enfoque assistencial para o educativo. A distância, porém, entre a prática existente e as propostas pedagógicas vislumbradas pelo referencial são muito grandes e reconhecidas no próprio documento⁵⁰.

⁴⁹ Segundo a Carta do Ministro escrita no início dos três volumes que compõem o documento RCNI (1988).

⁵⁰ Acompanha o RCNI uma carta do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, aos professores, como um compromisso feito pelo governo em oferecer, por meio desse documento a todos os profissionais que atuam com crianças pequenas, informações necessárias para superar as práticas assistencialistas e antecipatórias da escolaridade, ainda presentes em nossas instituições, e propostas concretas para sua prática cotidiana.

Para que se possa atingir a qualidade no atendimento como propõe o RCN não são apenas as políticas descritas em lei que devem mudar, mas também as concepções sobre infância, cuidados e formação integral da criança. E essas concepções ainda estão em processo de mudanças. Segundo Merisse (1997: 50):

Para que a creche cumpra essas novas funções, entretanto, ela tem que experimentar muitas transformações, tanto no que diz à sua prática cotidiana, quanto no que concerne às concepções que sobre ela tem a sociedade em geral, principalmente aqueles que dela se utilizam ou que nela trabalham.

No dia-a-dia ainda se verifica o quanto a visão de cuidados permanece cristalizada em sua forma de assistir a um corpo. A preocupação é sempre com os aspectos físicos imediatos, de sobrevivência ou quando muito visam ao seu desenvolvimento, marcado por etapas, em que o corpo é mero receptáculo dos atendimentos, ou de cuidados. Desta forma, dificilmente os cuidados se integram a uma função educativa.

A implicação educativa, embora descrita no RCNI, ao traduzir a criança como um ser humano completo, desde os primeiros meses de vida, considera que há muitas divergências sobre o que se entende por cuidados e educação. Como ressalta o próprio documento (BRASIL, 1998: 18): “Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto o panorama de fundo o qual se constroem as propostas em educação infantil”.

Interessante notar que o RCNI aponta, como causa das divergências entre as concepções e as práticas diárias estabelecidas, a falta de articulação entre as propostas pedagógicas e as metodologias usadas para sua implementação. Acredita que ao apresentar os objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo, atinge o objetivo de tornar possível a articulação, entre o que se pretende e o que se apresenta na prática cotidiana, o que possibilitaria a integração dos cuidados com a educação. Ora, como se bastasse dizer como fazer, para ser feito.

Para que se efetivem mudanças são necessárias mais que orientações metodológicas condizentes com propostas pedagógicas para se atingir a função

educativa das creches. É válido considerar (BRENFBRENNER, 1974, 1996; COCHRAN, 1993, apud HADDAD, 1999: 1):

O poder das dimensões políticas e culturais sobre o desenvolvimento de políticas públicas para a infância e seu impacto no desenvolvimento da criança e de todos os que se relacionam diretamente ou indiretamente com ela (pais, profissionais, comunidade em geral) têm sido apontado por muitos que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano.

Não são apenas inapropriados projetos educativos que esbarram a concretização de um atendimento qualitativo e que impedem a integração dos cuidados com a educação. Como se pôde constatar ao analisar as concepções de qualidade existente na política para a infância, eles estão em conformidade com as propostas mais gerais que ainda têm um poder e um peso relevante nas concepções sobre os cuidados. E isto não é sem efeito no atendimento oferecido à criança no dia-a-dia das creches.

Os impasses que hoje sofrem as instituições de educação infantil, ocasionados também pelas discussões sobre a responsabilidade em oferecer vagas, e a não prioridade na questão dos recursos, como consequência maior da Reforma do Estado, pautada por uma ideológica que tem como pressuposto básico a lógica do mercado, acabam desobrigando as instâncias públicas a priorizar esta etapa da educação básica. Não existindo uma valorização de fato. O direito à educação em instituições, desde os primeiros anos de vida, como complementar para a formação integral da criança, tal como descrito em lei, deveria ser uma escolha da família e não estar limitada por falta de creches.

Por sua vez, ao ser apontada a qualidade como meta das políticas públicas, encontra-se novamente, concepções que mais amarram o corpo próprio do que permite sua construção no sentido educativo, em que os cuidados não têm sentido além de assistir a esse corpo físico. Por maior que seja a vontade de mudanças nas concepções existentes nos discursos institucionais, eles não trazem em si a garantia da qualidade, não existe qualidade total, quando se passa para uma prática. Assim, ao se comprometer com a qualidade, as instituições só podem se apoiar em modelos que garantam o conhecimento total do corpo da criança. Não há espaço para reflexões do dia-a-dia com os cuidados. O fato de a criança ainda não conseguir falar, em sua

condição de *infans*, leva os educadores a buscarem garantias para esse atendimento, o que encontra é um discurso pautado em leis que não se efetivam, e propostas pedagógicas em que o conhecimento é ditado pelos saberes que remetem sempre o corpo a um estatuto de objeto do conhecimento total.

Mesmo que os projetos pedagógicos já revelem uma nova proposta na tentativa de abarcar a função educativa não significa que os educadores a tenham absorvido. Ora, bem se sabe que, na prática, há sempre algo diferente que irrompe no dia-a-dia, uma criança que não quer dormir, ou que não quer se alimentar. Não é o fato de estar descrito como fazer que, indubitavelmente, será feito.

Entende-se que as transformações necessárias implicam em mudanças profundas em que o não saber fazer, tal como descrito pelas propostas, não imponha uma paralisação no educador. Não há registro do imprevisível, nem por isso deve ser desconsiderado.

O corpo da criança não é apenas um instrumento do conhecimento ditado pela ciência, exige uma vinculação com a questão do desejo da criança; o saber do corpo possui outras dimensões e, para tanto, não há manuais de cuidados e desenvolvimento.

São necessárias transformações mais profundas, em que os cuidados pudessem ser pensados a partir da própria experiência do educador em seu dia-a-dia, no confronto com as dificuldades existentes no atendimento das necessidades básicas das crianças. No confronto com um corpo além de sua materialidade e cientificamente administrado. Permitindo aos cuidados com o corpo encontrar meios de tradução mais condizentes com a própria criança. Para tanto, considera-se a necessidade de procurar re-significar a prática pedagógica a partir do cotidiano das relações intersubjetivas, mediadas pelo corpo dos cuidados.

5 A VALORIZAÇÃO DOS CUIDADOS NO DIA-A-DIA DAS CRECHES

Se ainda não se pode encontrar uma efetivação dos aspectos educativos para os cuidados, pautados nas políticas públicas, e pautados pela diferença que se

instaura entre as propostas pedagógicas e sua realização, tal como já assinaladas, verifica-se, também, os impasses de integração entre os cuidados e a educação vivenciados no dia-a-dia das creches.

Como tornar educativo os cuidados, se a maior parte do tempo, as educadoras trocam, alimentam e fazem dormir? A resposta advém deste mesmo lugar, priorizando esses mesmos cuidados como educativos. Acredita-se que a valorização dos cuidados, em sua tarefa diária, pode permitir uma nova disposição, para que essa prática se torne educativa. É mister que se fale sobre os cuidados de um outro lugar, além das concepções que o remetem a um atendimento do corpo físico.

Os cuidados não dizem respeito somente às necessidades das crianças, mas também daqueles que a rodeiam, pelo menos sobre o que destas necessidades falam as educadoras.

Assim, no dia-a-dia das creches, observou-se⁵¹ a desvalorização de suas funções, por meio do posicionamento das educadoras do berçário⁵². Afinal, “se passamos a maior parte do tempo, trocando, alimentando, pouco tempo sobra para outras atividades e, os próprios pais preocupavam-se mais com a alimentação e com o banho, eles não valorizam nosso trabalho, além ‘disso’.

Mas o que seriam as outras atividades, então valorizadas... “... quando são maiores, as crianças produzem, pintam desenham e estes trabalhos podem ser vistos pelos pais, o trabalho do profissional aparece”. As outras atividades tidas como pedagógicas posicionam as “atendentes” em um lugar diferente das demais profissionais que preparam as crianças para aprender a ler e escrever, e acreditam que estas estão mais ligadas à educação.

Quando levadas a refletir sobre a importância que teriam os cuidados para os bebês, surge a idéia do conforto que proporcionam a eles por meio dos cuidados e a própria satisfação em estar cuidando. E quando perguntadas se bebês não produzem, acham graça, mas dizem ficar felizes quando percebem o crescimento das crianças.

⁵¹ Foi esclarecida aos profissionais a minha presença na creche. Apesar de dizer que gostaria apenas de conhecer o trabalho no dia-a-dia, os diálogos surgem de uma forma espontânea.

⁵² O berçário corresponde ao atendimento para as crianças de quatro meses, até aproximadamente, um ano e seis meses. Considerada a fase que as crianças ainda não conseguem caminhar.

Verifica-se que, ao refletir sobre sua função, o que surge é a satisfação da relação que se estabelece entre ela e a criança, mediante os cuidados. E esta relação é importante não apenas para o educador, mas também para a criança.

Atualmente, a criança ingressa na creche a partir do quarto mês de vida e permanece, em tempo integral, voltando para o convívio da família somente no final do dia. É importante dizer que a maioria das crianças pequenas que freqüentam essas instituições fica, a maior parte de sua infância, em contato com quem as cuida.

Esta pesquisadora teve a oportunidade de atender em clínica, crianças que passaram a sua infância em creche, e no relato delas a importância da convivência com a educadora surgia sempre. Uma delas se referia sempre à avó, que posteriormente disse que era a pessoa que cuidava dela. Essa criança, quando ingressou na escola, aos seis anos, passou a ter muitas dificuldades de adaptação, sempre chorava e, segundo a mãe, não gostava de aprender. (Nesta época foi então encaminhada para um atendimento psicológico). Quando a mãe relatou sobre a creche, disse ter tirado a filha de lá porque não ensinavam nada. A relação que se estabeleceu, entre a criança e a “avó”, embora descartada pela mãe quando fala sobre a creche, não é sem importância para a criança. Talvez a mãe tenha tirado de sua filha não apenas a creche, mas a pessoa com quem ela mais aprendeu, alguém com quem teve a oportunidade de saber sobre seu corpo e, conseqüentemente, saber sobre quem ela era.

As profissionais da creche que se ocupavam das crianças maiores também não valorizavam os cuidados. Diziam não ter jeito com bebês; para trabalhar no berçário precisavam ser “mãezonas”, e depois já estavam mais “qualificadas” para trabalhar com crianças maiores. Explicação reafirmada pelas diretoras de creche, ao se referirem à qualificação, pois explicam que ao ser feita a seleção das profissionais preferem colocar quem já tem uma formação universitária, para as crianças maiores, porque sabem ensinar. Segundo elas, é difícil o professor de educação infantil, já com formação universitária, aceitar ficar no berçário. Mas acreditam que quando elas entenderem que as atividades básicas são necessárias, talvez não haja mais diferença quanto à formação.

O que leva a indagar se a qualificação nos padrões, que começam a ser absorvidos pelos profissionais da creche, não fixa ainda mais os cuidados físicos, como atos apenas mecânicos?

Embora a proposta deste estudo não tenha por objetivo abordar a formação profissional,⁵³, sem dúvida, esta questão precisa ser refletida. Pode-se a partir dessas observações, indagar, na contramão das propostas pedagógicas, se as crianças estariam sendo mais bem atendidas com profissionais “qualificadas”.

Nesta questão, colocada aos profissionais com as quais esta pesquisadora trabalhou como orientadora, argumentaram que sim, pois por meio do conhecimento “científico”, poderiam estar estimulando as crianças, e não ficarem apenas cuidando. A explicação que se obteve foi que, além da necessidade, a alimentação, por exemplo, deve fazer parte da proposta pedagógica. Esclarecem que por meio da alimentação as educadoras poderiam trabalhar com a criança noções de quantidade, tamanho, densidade, textura, cor, forma, temperaturas, sabores, a partir de um planejamento de atividades lúdicas elaboradas pelos professores.

Mesmo sendo de forma lúdica, a relação entre a criança e o educador parece descartado, ou melhor, encoberta por aulas científicas sobre alimentos. Pode-se pensar da mesma forma com relação a dar banho, e/ou o treino para ir ao banheiro, ensina-se de tal maneira científica, em nome da limpeza e da saúde, que a relação é sempre higienizada e medicalizada.

A preocupação reside justamente no fato de a qualificação vir a sobrepujar as descobertas “não científicas”, mas humanas das relações entre educadora e criança, a instituição encobrir com o discurso pedagógico, dominado pelo conhecimento científico, o corpo das necessidades, descartando a possibilidade de se refletir sobre a relação que se estabelece entre o educador e a criança.

Desta forma, a transição que vive hoje a creche, com vistas a uma nova mudança, que a possibilitaria encontrar uma função educativa, apenas repetiria os velhos moldes da escolarização. Transportar as contribuições pedagógicas calcadas na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, já existentes na escolarização fundamental para a infantil, é pura reprodução; apenas obedeceria a uma lógica, institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõem sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nessa instituição.

⁵³ RIVERO, Andréa Simões. *Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia (UFSC)*. Este trabalho é produto de uma dissertação de mestrado defendida em 22 de março de 2001.

Da mesma forma, quando se questionou sobre os cuidados básicos, aos especialistas⁵⁴ em educação infantil, eles exclamaram que não é necessário dar muita atenção para “*isso*”. Para que falar em questões tão elementares, como trocar, dar comida, fazer dormir?

Esses fatos tidos como elementares, porém vitais, surgem sem uma conexão com a educação. E essa desvalorização remete a uma concepção de corpo que só encontra valor em seu estatuto físico. O que pouco tem ajudado a estabelecer a articulação dos cuidados com a educação e, novamente, as instituições infantis reiteram a função assistencialista. Interessante notar que o que mais se tenta negar, não valorizando os cuidados básicos, são eles os que mais tomam tempo e sobrepõem todas as outras atividades, no cotidiano das creches. Assim, reitera-se a valorização dos cuidados básicos, mediados por um corpo além da sua materialidade, para que a educação infantil possa existir com uma nova função.

Na intenção de abranger o ato educativo aos cuidados, não se pode deixar de considerar que ao falar dos cuidados e da insuficiência da criança em se atender esbarra-se nos aspectos físicos aí envolvidos e de um outro que as atenda. O cuidar dito explicitamente é o cuidado básico que envolve os cuidados com o corpo da criança. Se se deter, porém, apenas no aspecto físico, o atendimento será de necessidades apenas biológicas e, conseqüentemente, uma criança dotada de um corpo apenas da materialidade. Assim, ficando velada a possibilidade de uma compreensão para os cuidados, levando-se em conta as relações que se estabelecem entre elas e as crianças mediadas por um corpo além do seu estatuto de materialidade.

A possibilidade da compreensão dos aspectos singulares, isto é, de cada criança, da construção do próprio corpo, portanto único, não está reduzida a um conhecimento universal, completo e garantido pela qualidade total. O corpo, numa abordagem psicanalítica é parte constitutiva do sujeito, apresenta dimensões que ultrapassam a visão mecanicista, ditada pelo discurso pedagógico e psicológico.

A psicanálise permite compreender a relação entre o educador e a criança por meio dos cuidados mediados por um corpo não apenas biológico e em

⁵⁴Os especialistas são os coordenadores da creche, os orientadores de educação infantil, que trabalham junto aos profissionais que atendem diretamente a criança. A observação desta pesquisadora se refere as creches municipais de Campo Grande, MS.

desenvolvimento, mas de um corpo que é parte integrante da própria constituição de um sujeito. Portanto, esse atendimento ligado aos cuidados não é apenas mecânico, e visa mais que atender as necessidades de sobrevivência, de um corpo físico.

Segundo a psicanálise, o que moveria tanto a vida como o corpo de cada um não seria só a necessidade ou qualquer coisa definida para o bem do indivíduo, apontada pela qualidade do atendimento, mas a exigência pulsional que irrompe dessas necessidades, e se traduz como da ordem do desejo. Para Dolto (1988: 72):

Todo o sistema psicológico que não quer considerar o indivíduo humano, senão enquanto objeto de um meio socio-econômico negligência aquilo que faz a originalidade de cada ser humano dentro de sua classe social, de cada criança em sua família. Este desconhecimento subsiste mesmo naqueles que desempenham o papel de primeiros educadores e que consideram a criança como o reflexo do ambiente emocional do meio familiar, uma vez que a originalidade do sujeito humano provém do lugar que ele ocupa no desejo dos outros, desejo que ele interpreta através das fantasias de satisfação que conhece.

Essa originalidade, tanto do educador quanto da criança, pode permitir que os saberes sobre o corpo não o fixem em concepções já determinadas por conhecimentos ditados pelo discurso científico, numa totalização do conhecimento, porquanto o conhecimento acaba fixando por antecipação o que poderia estar sendo dito de outras formas. O espaço para a indagação e a reflexão permite que o não saber opere a busca de novos conhecimentos, novas formas de pensar o corpo da criança. Um corpo em outras dimensões e não apenas representado, mas que pulsa para poder encontrar novas significações.

CAPÍTULO III

A APROPRIAÇÃO DO CORPO

*A metafísica do corpo se entremostra nas imagens.
A alma do corpo modula em cada fragmento
sua música de esferas e de essências
além da simples carne e simples unha.*
Carlos Drummond de Andrade

O corpo emergindo da natureza se torna humano na cultura, na relação que estabelece com o Outro⁵⁵. Nascendo num estado de desamparo (FREUD, S., 1973a: 2.863), a criança se torna um adulto independente, em que a apropriação do seu corpo é questão de vida e de humanização. Essa apropriação é absolutamente original, pois a criança é o único ser capaz de representar seu próprio corpo do exterior, de ter uma imagem que é sua e saber que é imagem. Para tanto, a construção do corpo implica tanto na relação que a criança estabelece com sua imagem como nas relações que ela estabelece com quem vive. Mas de que forma essas relações dimensionam o corpo?

No início da vida, essas relações surgem por meio dos cuidados necessários para que a criança consiga viver. O cuidar dito explicitamente é o cuidado básico que envolve os cuidados do corpo. A imaturidade dos bebês requer que os adultos interajam com eles por solicitações inicialmente veiculadas por meio do corpo. Portanto, têm-se de fato os cuidados do ponto de vista físico, juntamente como o corpo das necessidades biológicas, mas esses cuidados no tocante à espécie humana transbordam, infligindo um ato que não só cuida, mas também humaniza, pois, além do organismo da criança, existe um corpo que deverá ser apreendido e para tanto nomeado.

Um corpo sem ser nomeado, já não é corpo, detém-se na dimensão orgânica. Mesmo o corpo morto⁵⁶ jaz sob uma placa com uma denominação.

⁵⁵ No desenvolvimento da obra de Lacan, a compreensão do Outro, com letra maiúscula, vai sofrer algumas modificações, mas é essencialmente compreendido como o lugar da linguagem, do significante e do simbólico.

⁵⁶ Garcia-Rosa, em seu livro *O mal radical em Freud*, cita Lacan em Radiofonia, demonstrando o corpo psicanalítico distante da concepção biológica: “Para o corpo é secundário que esteja morto ou vivo.” Lacan apud Rosa, p.58.

O corpo nomeado possui outras dimensões, além de sua materialidade, o que permite a compreensão dos cuidados, além das necessidades orgânicas.

Neste capítulo, aborda-se a apropriação do corpo para tentar caracterizar a importância do educador infantil, quando atende uma criança em suas necessidades básicas. Para tanto, indica-se o corpo e sua representação mental, sendo mais que uma mera transposição do físico para o psíquico.

Em seguida, destaca-se a importância das primeiras experiências corporais, favorecidas pelas relações que estabelece com o outro dos cuidados, elegendo Françoise Dolto, Maud Mannoni, Piera Aulagnier, psicanalistas pós-freudianos, que possuem inovações teóricas sobre o tema e que trazem uma contribuição particular para a compreensão da importância do corpo nos primeiros anos de vida da criança. Aponta-se ainda, a intermediação dos cuidados com vistas à apropriação do corpo, por meio do desenvolvimento da criança a partir das teorias de Henry Wallon. Embora a ideia de desenvolvimento não possa ser desprezada quando se adentra no campo das teorias psicológicas de Wallon, o ponto que se quer clarear é a interação que se estabelece entre a criança e o educador, quanto Wallon articula o corpo com o processo de simbolização o que descarta a ideia de um desenvolvimento do determinismo biológico, de um corpo genético que impõe etapas pré-determinadas a serem alcançadas.

Relataram-se, no segundo capítulo, as diversas maneiras de se entender os cuidados nas instituições infantis, mediante as quais se tentou refletir sobre as concepções de corpo e constatou-se que os cuidados ao enfatizarem a criança da sobrevivência e do vir a ser adulto, remetem o corpo aos aspectos orgânicos. Mas se as dimensões do corpo abrangem mais que sua materialidade, isto é, corpo biológico, órgãos ou mesmo organismo, não significa que este não seja a base que possibilita sua inscrição. Assim o que se estabelece entre o corpo biológico e sua representação merece ser descrito, para que se possa distingui-los.

1 CORPO BIOLÓGICO E SUA REPRESENTAÇÃO MENTAL, POR MEIO DA HISTÓRIA

O corpo é uma palavra⁵⁷ originária do latim *corpus*, que designa o cadáver, o corpo morto; a parte material ou a carne do ser humano por oposição à alma (anima). Na origem da palavra o corpo remete à materialidade, mas para se *saber*⁵⁸ corpo, precisa possuir um registro mental. Assim, ao se falar sobre representação do corpo está-se instaurando esse corpo na mente, isto é, têm-se por um lado, um corpo físico ou biológico e, por outro lado, sua representação psíquica. Conferindo uma articulação maior do que uma simples passagem do físico para o psíquico, pois esta apreensão do corpo pela criança se faz na intersubjetividade.

O corpo apenas representado psiquicamente, e ou biológico, coloca o indivíduo diante de uma visão dualista, característica de um pensamento positivista firmado com Descartes. Em Descartes, o corpo humano está submetido às leis naturais e mecânicas, ao determinismo e à universalidade das causas enquanto que a alma é livre e possui iniciativa própria. Sendo o corpo humano do domínio da natureza, os princípios que o regem só podem ser da ordem da biologia.

O pensamento cartesiano instaura o eu pensante como razão máxima do ser humano, uma certeza que não se pode duvidar. É a idéia do eu pensante, concluída com sua célebre frase: "Penso, logo existo". Desta forma, o cogito assegura que as idéias existem no pensamento como atos do mesmo, pois forma parte do sujeito pensante. Pensar o corpo dentro desse modelo permite apreendê-lo com as leis da ciência que levará ao domínio e conhecimento de sua anatomia e de seu funcionamento. Para Descartes⁵⁹, o pensamento e a razão é que irão diferenciar o homem do animal, embora reconheça a existência da linguagem não a coloca como causa do pensamento, mas sim o pensamento é a causa da linguagem.

Divergindo dessa proposta, a psicanálise entende o devir de um corpo vivo e

⁵⁷ DICIONÁRIO Aurélio. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/aurelio/index.result.html?type=k&verbeta=corpo>>. Acesso em: 12 out. 2001.

⁵⁸ Utiliza-se Saber para uma distinção do aspecto cognitivo, como conhecimento.

⁵⁹ René Descartes. Discurso do método (1987).

humano por meio de uma linguagem que pré-existe⁶⁰ ao pensamento. Assim, antes de representar seu corpo, a criança já o possui representado. Para Lacan, o sujeito é um ser de linguagem, em que esta é a sua causa enquanto ele é seu efeito. Sua trajetória aproxima o ser do sujeito do inconsciente estruturado pela linguagem, do caráter imaginário da consciência, de um questionamento sobre a questão da verdade, da ênfase na subjetividade como estrutura específica. O corpo, numa concepção psicanalítica, permite incluir o sujeito em sua singularidade, com um corpo único. A linguagem que é dada pelo Outro faz um recorte que é único para cada sujeito. Portanto, o corpo é singular da mesma forma que o sujeito, o que permite transpor a visão estudada pela ciência positivista.

O corpo aprisionado em sua materialidade, historicamente, tem sua origem na antigüidade com os gregos, já esboçada pelos filósofos denominados pré-socráticos⁶¹, a partir da naturalização do homem. Esses filósofos, ao se preocuparem com o universo físico para a explicação da Natureza, apresentavam por meio do termo *physis*⁶², o caráter íntimo e natural do ser, que incluía os corpos, a alma, o psíquico. A *physis* era entendida como a origem da matéria e da inteligência, do espírito, do corpo e do intelecto, “*a physis abarca a totalidade de tudo o que é*” (CHAUÍ, 1994: 42).

Para Jaeger, a tradução de *physis* por natureza é inadequada, pois é aquilo que, por si mesmo e de si mesmo, brota e se manifesta. Assim (JAEGER, 1995: 196):

O ponto de partida dos pensadores naturalistas do séc. VI era o problema da origem, a *physis*, que deu o seu nome ao movimento espiritual e á forma de especulação que originou. Isto se justifica, se temos presente o significado originário da palavra grega e não misturamos a ele a moderna concepção da física.

As indagações desses filósofos com o devir, isto é, com o movimento, levará pouco a pouco a distinguirem entre a aparência do ser e a essência do ser.

⁶⁰ Levin dirá que antes do nascimento da criança já há um sujeito em jogo, inclusive, um corpo feito, este que os pais imaginam. "Antes que nasça já há um corpo para esse filho que vai chegar, há desejos, palavras, há um nome, um lugar uma posição, que dizer: um corpo sem corpo, um primeiro corpo simbólico (corpo de representações, de desejos parentais, de palavras, de linguagem". (LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995).

⁶¹ Do ponto de vista cronológico não significa que esses filósofos sejam anteriores a Sócrates, mas são assim denominados pelos temas que abordam.

⁶² No glossário de termos gregos, a *physis* é o fundo inesgotável de onde vem o Kosmos; é o fundo perene para onde regressam todas as coisas. (CHAUÍ, p.342).

Assim, a *physis* é a manifestação visível da *arkhé*⁶³ invisível. A manifestação pela *physis* se dá pelo pensamento em que corpo e espírito parecem ligados, porém já traça o esboço de um pensamento dissociado da percepção sensorial. De acordo com Chauí (1994: 43), “A *physis* é vista pelo olho do espírito, embora percebida pelos olhos do corpo. A *physis* será visível para o pensamento e invisível para os órgãos dos sentidos, isto é, para a percepção sensorial”. Para a autora é uma cosmologia, portanto, já é uma explicação racional sobre a ordem do mundo. Assim, o esboço de uma dualidade do Homem passa a ser proposta, mas será efetivada com a instalação do pensamento racional, a partir das idéias de Platão.

No idealismo platônico, a versão dualista em que corpo e alma foram definitivamente separados em suas essências, juntam-se outras dicotomias, tais como o físico e o psíquico, o sensível e o inteligível, gerando impasses para as possíveis relações entre eles. As críticas apresentadas para essa divisão criaram uma concepção harmônica de corpo e alma, na tentativa de superar essa dicotomia. Entre essas versões chamadas de monistas, têm-se aquelas apoiadas no pensamento harmônico dos gregos. Segundo Chauí (1994), essa idéia de harmonia está representada pelo classicismo no final do século XVIII e início do século XIX, ao apresentarem uma idealização dos gregos. Tal idealização é marcada por impor aos gregos qualidades inexistentes em outras culturas ou perdidas pelo Ocidente cristão e moderno. A autora argumenta que esta visão traz uma imagem da harmonia orgânica e da totalidade perfeita do povo grego, considerado o povo da luz, da unidade entre a matéria e espírito, sensibilidade e intelecto, natureza e humano, que promove a afirmação que os gregos desconheciam a dualidade existente hoje na nossa civilização. Desta forma, as relações entre corpo e alma não seriam vistas como antagonicas. No entanto, para Chauí (1994: 26), “o ideal da harmonia não é a tradução da realidade grega, mas o antídoto buscado pelas artes e pela filosofia para ‘curar’ os antagonismos e as desmedidas reais”.

As relações entre corpo e alma, apoiadas ou não em visões harmônicas, não deixaram de ser questionadas e elaboradas pelas mais diversas correntes filosóficas. Nos ideais gregos, a educação enquanto formação, no sentido de Platão *Bildung*, não deixa de reconhecer o corpo, pela valorização da ginástica, porém o ideal é marcado

⁶³ Esta palavra possui dois grandes significados: no primeiro, é fundamento, origem e, no segundo, é comando, poder. (CHAUÍ, p.342).

pela alma, a ponto de almejá-la separada do corpo. Se para Platão o corpo e a alma são distintos, para Aristóteles não existe uma oposição nítida. De acordo com este filósofo, a alma *entelécheia* (entendida como a atualização, como a realização da finalidade que um ser possui por natureza) do corpo e o corpo *órganom* (órgão) da alma. Assim como não há uma alma e um corpo como entidades distintas, a psicologia⁶⁴ de Aristóteles faz parte da filosofia da natureza e esta faz parte da biologia. Para Aristóteles a alma pensa o corpo.

Em *Televisão*, Lacan (1993: 19) irá discordar tanto da visão harmônica do homem grego feita pelo classicismo quanto de Aristóteles, declarando:

O pensamento é desarmônico em relação à alma. E o *nous* grego é o mito de uma complacência do pensamento para com a alma, de uma complacência que seria conforme ao mundo, ao mundo (Umwelt) pelo qual a alma é tida por responsável, ao passo que ele é apenas a fantasia com a qual um pensamento se sustenta, "realidade" certamente, mas a se entender como esgar do real.

Para Lacan, o homem não pensa com a alma, ele pensa porque uma estrutura, a da linguagem, recorta seu corpo. A palavra porta o corpo em sua dimensão simbólica. Mas se no campo da linguagem, o corpo é representado, não o é todo, pois o que escapa à representação é indexado de real.

Segundo Sauret (1998: 26), “O real da ciência – o que o organismo da criança é para a ciência – é recoberto pelo real do sujeito, se transmuta em real do sujeito”. O que promove uma ruptura entre o corpo biológico e o real do corpo.

Quando se pensa em corpo para a psicanálise, não é a origem que se põe em questão, mas sim a estrutura. Não é a um corpo biológico que irá ser colocada uma palavra, mas sim a existência de um corpo já falado que vem ao encontro de uma vida desejada ou não. Em que, o inconsciente estruturado pela linguagem marca o corpo pelos diferentes significantes⁶⁵ e pelos efeitos da fala.

Por sua vez, o corpo com o qual a criança nasce necessita se inscrever, para que ela saiba que este corpo é seu, porta uma imagem que garante a integração do corpo. Essa imagem permite à criança ter um eu antecipado graças aos investimentos

⁶⁴ ARISTÓTELES. *Del alma*. Madrid: Edições Aquilar, 1982.

⁶⁵ A partir da lingüística, Lacan irá propor uma inversão ao signo lingüístico de Saussure. Sobrepondo o significante ao significado

feitos pelo outro dos cuidados no início da vida, e demarca a dimensão imaginária do corpo. O Imaginário, entendido como um dos registros da experiência humana, juntamente com os outros dois registros o Simbólico e o Real, formará o nó borromeano⁶⁶ que permitirá traçar as construções que determinam o corpo. Não há, portanto, para a psicanálise uma idéia de organismo, mas de corpo em suas várias dimensões que se entrelaçam para a constituição do sujeito.

A psicanálise ao fazer da linguagem o seu campo de ação e ao ressaltar seu efeito no mundo interno do sujeito leva a crer que ela negligencia o corpo em outros registros, privilegiando a linguagem verbal, o discurso, apenas o corpo falado. Esta crítica, porém, não se sustenta, pois o corpo não é apenas concebido pela sua representação por meio da palavra, o que retornaria à idéia de dualismo. A eficácia da palavra na clínica psicanalítica não se origina da mente como sede da vontade e depósito de representações, isto é, não se trata de argumentos ou demonstrações, o que se levaria a um sujeito da razão e da vontade, alheio à proposta psicanalítica. A dimensão simbólica do corpo, o corpo falado, deste modo se apresenta entrelaçada com outras dimensões, real e imaginária e não dividido entre o corpo material e o corpo psíquico.

A opção de uma abordagem psicanalítica do corpo é determinante para se entender a dimensão dos cuidados além dos aspectos físicos, longe do corpo das necessidades, dos impasses colocados pela visão dualista.

Mas tem-se que considerar que ao se humanizar, o corpo foi apreendido, assim, os educadores infantis não são meros atendentes de necessidades básicas, e a importância do corpo revela-se nos primeiros anos de vida. A criança não apreende seu corpo dentro de um processo já demarcado pelo biológico, mas sim por estar dito antes no discurso antecipatório a sua vinda ao mundo, e este corpo será então *ensinado*⁶⁷ pelo outro com o qual a criança vivencia suas primeiras experiências corporais.

2 UM CORPO APREENDIDO, UM CORPO ENSINADO

As crianças, quando são ainda bebês, necessitam dos cuidados físicos, isto é, cuidados corporais, como alimentação, asseio, sono, e seu estado de dependência

⁶⁶ A proposta Lacaniana do nó borromeano sugere três círculos, não sobrepostos, mas interligados.

⁶⁷ O uso de ensinar implica o ato de educar, tal como estabelecemos no primeiro capítulo.

implica sempre num outro que as atenda. Esses cuidados estão ligados ao corpo do bebê. Assim, pode-se dizer que é no corpo que as primeiras experiências são feitas pela criança. Existe um processo de trocas que se estabelece desde o primeiro dia da vida de um ser humano, a criança constrói seu corpo, participando passivamente e depois ativamente nas manifestações da vida do seu ambiente. Na fase em que ainda não é autônomo, mais que adultos para suprir suas necessidades, precisa de um outro que permita a ela a aquisição do conhecimento do seu corpo, que promoverá a criança a sua condição humana.

Lino de Macedo (1995: 213), em seu artigo *Corpo e Conhecimento*, escreve sobre a importância do conhecimento no primeiro ano de vida da criança: "O conhecimento no corpo ocupa todo o primeiro ano de vida da criança. Será sempre depois disso, a memória viva de nossa necessidade e possibilidade de conhecer".

O corpo é importante colocá-lo como algo a mais que um simples organismo, pois o organismo é aquele que o sujeito nasce sem as marcas de sua humanização. Pela herança biológica, a criança sadia nasce com um "saber" corporal, porém trata-se de aspectos genéricos e reflexos (como sugar, ouvir, enxergar). Para ser mais que um corpo reflexo é preciso apropriar-se psiquicamente desse corpo. É preciso construir seu corpo; para tanto, o conhecimento, segundo Lino de Macedo (1995: 214):

É uma necessidade do ser humano: a um saber dado (biológico ou socialmente), um conhecimento a ser construído. A criança "sabe" a mama e o sugar da espécie, mas "não sabe" sua mama e seu sugar: necessita construí-los pelo trabalho do conhecimento. Não sabe porque na mama e na sucção da espécie não estão previstos seu sugar específicos ou a mama de sua mãe, nem poderia estar. A necessidade do conhecimento constitui, por isso, o limite libertador primordial do ser humano: ter que conhecer um particular, dispondo apenas de um saber geral; ter que trocar um "quase tudo" por "um quase nada"; tornar-se indivíduo, quando era espécie. O cenário dessa transformação localiza-se principalmente em dois campos: o corpo da mãe e o corpo de seu filho, que na perspectiva da criança reduzem-se a uma coisa só.

A importância do conhecimento do corpo se refere à própria constituição da criança, isto é, mais que sobreviver, a criança deverá existir, com um corpo que é

seu, construído a partir da relação que estabelece como o outro dos cuidados. Para tanto, deverá ser nomeada enquanto sujeito de desejo. Esse conhecimento é sempre particular, subjetivo. Se o indivíduo biológico é determinado, por exemplo, por sua anatomia, a anatomia não diz quem é ele enquanto sujeito.

Para Françoise Dolto (1988), embora a criança tenha um organismo submetido a funcionamentos fisiológicos semelhantes, aqueles de outros da sua idade, é o seu desejo de comunicação intersíquica que está em busca de realização. Para a autora (1988: 72):

A criança é guiada para isto pelo que Freud chamou princípio do prazer (inconsciente). Este reside na satisfação das tensões internas, ao mesmo tempo em que na elaboração sutil de uma rede imaginária de comunicação, que constituirá para cada um - de maneira original - o inconsciente e a imagem do corpo. Esta é, ao mesmo tempo, simbólica do seu esquema corporal, como uma espécie de poesia viva. Ela se torna uma linguagem existencial misturada à linguagem do desejo dos outros que ela percebe. Do mesmo modo, ela lhe responde e o provoca, retoma-o e modula-o pelo prazer de fazer-se compreender.

O desejo humano fica bloqueado se a razão lógica ou seus próprios funcionamentos orgânicos e fisiológicos forem vistos como o único objetivo de sua função de comunicação. Os aspectos subjetivos só são reconhecidos por que se entende a criança com um corpo marcado pelo desejo, isto é, o corpo é marcado por uma sexualidade, ele é investido libidinalmente.

Freud sustenta a idéia de que os órgãos são investidos de energia psíquica, isto é, libido. Em “Introdução ao Narcisismo”, ele salienta que se pode considerar a erogeneidade como uma propriedade geral de todos os órgãos. O aumento e diminuição dessa energia em um órgão, porém, não estão determinados biologicamente. Essa determinação biológica fica contestada se se entender que o outro dos cuidados é quem pode privilegiar um órgão do corpo do bebê. No cotidiano, pode-se verificar quando o adulto não discerne o choro do bebê em todas as suas modalidades. Desta forma, o investimento feito no corpo é um investimento que, inicialmente, parte do outro dos cuidados.

As rotinas⁶⁸ dos cuidados básicos, às vezes inflexíveis e autoritárias, com regras e horários estabelecidos, apenas impõem às crianças a eleição de determinada necessidade, sem considerar os aspectos subjetivos aí implicados. E isto não é sem conseqüências para a criança, pois não permitem um espaço necessário para que surja a demanda da criança, além da necessidade física. O que levou Dolto (1988: 310) a sugerir: “a criança deve, individualmente ser guiada a se ocupar da sua limpeza, do seu conforto, de suas roupas, do penteado, de seu banho ou sua ducha, lavar suas mãos, cuidar de suas unhas”.

Têm-se que considerar as aprendizagens da criança a partir do avanço ou recuo de sua autonomia física, de seu ir e vir, de seus limites e avanços instaurados por sua imaturidade física. Sua dependência ainda é física com relação ao outro, e a busca da autonomia é um passo importante nessa fase da vida. Não há autonomia sem um corpo próprio. Não há autonomia em um corpo aprisionado pelo outro, ao desconsiderar os passos que permitem à criança caminhar na busca de seu próprio desejo. A amarra feita pelo outro, sem favorecer o acesso à criança ao seu próprio corpo, pode trazer conseqüências para a estruturação da imagem do corpo.

Dolto (1988) frisou a importância da elaboração da imagem do corpo por meio das relações da criança com aqueles que se ocupam dos seus cuidados. Para essa psicanalista, ter uma imagem do corpo estruturada depende das palavras proferidas pelo Outro, pois permitem a marca simbólica no corpo. A estruturação da imagem do corpo se deve ao fato de haver uma comunicação, além de um corpo a corpo para a manutenção de suas necessidades, a autora considera a linguagem fundamental para estabelecer um circuito mais longo, além desse corpo a corpo.

É por meio da palavra que os desejos podem organizar-se em imagem do corpo. Dolto (1992: 30) assinala e faz questão de insistir no fato em que, “se não houve palavras, a imagem do corpo não estrutura o simbolismo do sujeito, mas faz deste um débil ideativo relacional”: A conquista simbólica que marca o corpo da criança, a permite ascender como sujeito do seu corpo, mas para tanto se agarra a uma imagem constitutiva do seu eu.

⁶⁸ Não se tem a proposta de abolir as rotinas para as necessidades básicas, se elas existem é justamente por haver diferenças. Não haveria necessidade da rotinização dos cuidados se todas as crianças demandassem os mesmos cuidados.

Segundo Mannoni (1988)⁶⁹, as implicações educativas sobre o corpo podem estar representadas pelo controle que o adulto poderá ter sobre esse fazer, com possíveis conseqüências na elaboração da imagem do corpo. Em seu livro, *Educação Impossível*, fala sobre os prejuízos de uma educação coercitiva do corpo, constatada a partir dos princípios educativos do Dr. Schreber:

O controle que o adulto adquire sobre as tendências da criança deve poder adquirir igualmente sobre o corpo dela, daí toda uma ideologia corretiva do corpo encontra a sua expressão na ginástica médica e diversas aplicações ortopédicas. Daniel Paul Schreber foi submetido ao que Sylvester chama *gadget experience*, isto é, ao contínuo uso mecânico da coerção corporal, a qual não pode deixar de causar em Schreber distorções à imagem do corpo (MANNONI, 1988:29).

Desta forma, o ato de cuidar tem implicações diretas com os cuidados do corpo da criança, com conseqüências não só físicas, mas também psíquicas. Uma imagem do corpo se constrói. Neste sentido, Piera Aulagnier (2000)⁷⁰ dirá que ter um corpo próprio é marcá-lo com uma história. Essa historia constitutiva de um sujeito antecipado se refere à imagem do corpo da criança que a mãe antecipa. Mas com conseqüências graves quando a imagem criada pela mãe não corresponde ao corpo com o qual a criança vem ao mundo. A autora esclarece (AULAGNIER, 2000:27):

Minha conclusão se fará com algumas palavras: não há corpo sem sombra, como não há corpo psíquico sem esta história que é a sombra falada dele. Sombra protetora ou ameaçadora, benéfica ou maléfica, que protege com uma luz por demais crua ou que anuncia a tempestade, mas em todos os casos sombra indispensável, pois sua perda implicaria na da vida sob todas as suas formas.

Aulagnier (2000) ressalta que a não ancoragem do representante psíquico que a mãe traz do corpo da criança, perante a realidade do corpo com o qual a criança nasce, traz conseqüências graves, discutidas pela autora em suas mais

⁶⁹ MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 29.

⁷⁰ AULAGNIER, Piera. Nascimento de um corpo, origem de uma história. *Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental*. v. 3, set. 1999. Disponível em: <<http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170/PieraAulagnier.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2000.

diversas formas, tais como: a psicose, o autismo, as manifestações psicossomáticas, as somatizações polimorfos.

Também, é com relação à somatização que se devem estar atentos como educadores infantis. Quando uma criança adoece, a preocupação única é com o corpo físico, deixando de considerar que a criança adoece, e não somente seu corpo. Piera Auligner (2000) salienta que um corpo desqualificado traz conseqüência para a imagem, e o que se vê surgir é apenas organismo.

O corpo físico na educação infantil ainda ocupa a vanguarda nas relações entre educador e criança, e a psicologia embora tenha colaborado para marcar a importância do educador como aquele que ajuda a promover o desenvolvimento da criança, o que prevalece é a concepção de corpo em seu estatuto físico.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DO CORPO

No início da vida, os cuidados com o bebê impõem ao adulto a busca de uma solução apropriada a cada situação, estabelecendo uma relação de tal modo que a criança não diferencia seus atos dos de outrem. Inicialmente para o bebê, a ilusão de corpo único estabelece uma relação corpo a corpo entre ele e o outro dos cuidados essenciais do início da vida. Essa dependência corpo a corpo só será ultrapassada pela função simbólica. Para se humanizar o bebê terá de construir um corpo que é seu em oposição ao corpo do outro. O adulto que cuida da criança, por ter seu comportamento mais orientado pelos aspectos simbólicos de sua cultura, interpreta as intenções da criança atribuindo àqueles gestos, posturas e palavras um valor representacional. Simples movimentos são tomados como gestos de intenções e interpretados, isto é, simbolizados. O processo de simbolização permite à criança se apropriar do seu corpo, para tanto necessita integrá-lo em uma imagem de corpo, para poder se distinguir entre os outros corpos. Esse processo de simbolização está presente na teoria psicogenética de Wallon.

Para o autor, a imagem especular da criança é o princípio de formação de uma unidade integradora do corpo e diferenciadora do seu corpo e do outro, permitindo à criança a consciência de si, pelo processo de simbolização. Esse aspecto simbólico,

ressaltado como uma mediação entre a criança e o adulto, surge nas propostas pedagógicas da educação infantil⁷¹, influenciadas por esta teoria.

Nessas propostas, a interação entre o educador e criança permite vislumbrar uma vinculação entre a educação e os cuidados. O destaque para a teoria de Wallon, porém, acaba sendo traduzido muito mais por uma idéia de desenvolvimento desarticulada das relações, e sem vínculos com a apropriação do corpo, quando não, serve para subsidiar as idéias de desenvolvimento⁷² desligada da subjetividade da criança.

Como se verifica, as relações da criança com o adulto surgem pouco valorizadas no dia-a-dia das creches, permanecem encobertas pelo atendimento das necessidades tidas apenas como físicas, e as idéias de desenvolvimento do corpo, pré-estabelecidas, são mais condizentes com o que se apregoa como necessário à criança, no modelo instaurado pelo discurso “científico” do corpo. O que poderá induzir os educadores acreditarem que a criança poderá se apropriar de seu corpo naturalmente, bastando o cuidado físico necessário para que isto ocorra. Desta forma, o que se destaca quanto à teoria do desenvolvimento são apenas etapas e regras para o bom funcionamento do corpo e da mente da criança.

Mas, por sua vez, se enxerga uma fresta, por onde certa claridade começa a adentrar na educação infantil, é justamente nessas mesmas propostas pedagógicas da educação infantil, em que a interação entre o educador e a criança começa a ser repensada, pelas teorias de Wallon. Assim, surge um conjunto de teorias, denominadas interacionistas traduzidas pela pedagogia, as quais permitem uma abordagem dos processos de desenvolvimento infantil a partir das relações socioculturais. Essa nova abordagem tem como referência as fases do desenvolvimento descritas na teoria de Wallon, que trouxe subsídios para a educação infantil discorrer sobre o desenvolvimento fora da linearidade e da idéia desenvolvimentista que possui postulados naturais do corpo. Assim, pode-se entrever

⁷¹O referencial curricular nacional da educação infantil aborda os cuidados como um processo de interação, e também como assinalado no primeiro capítulo, já há pesquisas e estudos na área de educação infantil, neste referencial teórico.

⁷² Neste trabalho, a proposta não é discutir as teorias acerca do desenvolvimento da criança, e muito menos trazê-la como uma visão reducionista, em que se fechem as questões pertinentes a uma constituição do corpo próprio. As discussões sobre desenvolvimento e psicanálise estão muito bem articuladas por Kaufmann. em: *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. (1996).

uma nova leitura para a abordagem do corpo, fora do processo de naturalização, ainda que não se considere a sexualidade infantil como parte integrante desse processo.

O trabalho de Wallon está diretamente ligado às possibilidades de novas vinculações entre o corpo e o simbólico. A ênfase recai para o processo de socialização da criança em que a apropriação do corpo é parte constitutiva do sujeito intermediada pelos cuidados básicos. Também é graças a Wallon que Lacan soube trabalhar os aspectos simbólicos⁷³ na teoria psicanalítica, em que a alteridade faz parte desse processo. Segundo Kost (1995:38), a importância da relação especular é revista por Lacan a partir dos trabalhos de Wallon, promovendo a experiência do espelho a condição estruturante para a constituição do sujeito.

Ponderar sobre a constituição de um sujeito, de acordo com essas duas teorias, implica levar em conta um contexto sociocultural mais amplo, uma sociedade que pré-existe e que o marca. Marca sua linguagem, suas relações e suas significações. Esta constituição de sujeito não se faz sem o impacto dos aspectos simbólicos, nas interações que estabelecem com o social. Não há um sujeito individual e um sujeito social, ou ainda, uma idéia de pura adaptação do sujeito ao mundo social. O corpo não é constituinte para um sujeito que irá advir, quer para Wallon ou Lacan, é uma apropriação feita pela criança num processo de construção que se entrelaça com a sua constituição de sujeito, mediada pelo Outro dos cuidados. Para se humanizar, o bebê terá de construir um corpo que é seu em oposição ao corpo do outro, em um processo que descarta a preocupação do corpo com pura representação, ou em uma perspectiva desenvolvimentista.

A influência de Wallon, para a construção da obra de Lacan, não passa despercebida, quanto aos aspectos simbólicos e imaginários para a construção do corpo. O que não significa que a psicanálise, nos postulados de Lacan, se esquivou de trazer o seu ponto fundamental, para a constituição do sujeito, isto é, o corpo da

⁷³ No seminário 11, Lacan cita Wallon, para frisar o que a ausência e a presença do outro suscita de mais importante para o processo de simbolização. Para Lacan, o processo de simbolização só se faz graças ao contorno do real. O encontro é sempre faltoso, no retorno, o outro, jamais retorna no mesmo ponto que saiu. Lacan (1998: 63) cita: *Wallon sublinha, não é de saída que a criança vigia a porta por onde saiu sua mãe, indicando assim que espera revê-la ali, mas anteriormente, é o ponto mesmo em que ela o deixou, o ponto que ela o abandonou perto dele, que ele vigia.*

sexualidade. Ora, é bem neste ponto que as teorias seguem campos distintos de pensar, ou do Saber sobre o corpo próprio.

Para Wallon, a apropriação do corpo é determinante em sua teoria psicológica, porém sua preocupação recai sobre o sujeito da consciência em que a apropriação do corpo promove a criança em sua totalidade. Para Lacan, não se trata da criança totalizada, ou ainda da criança desenvolvida, trata-se de um sujeito estruturado pela linguagem, que é um sujeito do inconsciente. Mas nem por isto, a criança não se desenvolve, é preciso ouvi-la, é preciso interpretá-la, enfim estabelecer relações além do corpo a corpo, ressaltar o aspecto simbólico, porém articulado com a dimensão imaginária e do real do corpo.

Embora se deseja destacar a compreensão do corpo psicanaliticamente, Wallon permite entender a apropriação do corpo como uma mediação entre a criança e o adulto. O que ajuda a frisar o quanto o educador é parte importante desse processo. E também não se encontra em sua teoria, apesar do corpo fisiológico e anatoneurológico não ser descartado, uma pura adaptação ou apenas uma representação (o corpo em Wallon) não é apenas a possibilidade da criança sobreviver, ou de se desenvolver, é parte integrante do processo de construção da pessoa. O trabalho⁷⁴ de Wallon foi inspirador para o texto de Lacan: “*O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência analítica*”, que também apresenta formulações sobre a constituição do sujeito⁷⁵, o eu e o corpo. Para Mrech (2001:3):

Henri Wallon terá, para a Psicologia e a Pedagogia francesas, o mesmo peso que Lacan terá para a Psicanálise. Será o grande desencadeador de movimentos na pedagogia, psicopedagogia e psicomotricidade. Henri Wallon chegará a elaborar uma proposta educacional conhecida como Proposta Longevin - Wallon⁷⁶.

Esses dois autores, embora com propostas diferenciadas a partir do próprio método em que baseiam suas pesquisas e postulados teóricos, contribuíram para a

⁷⁴ Wallon nega a ênfase dada por Freud à sexualidade infantil, e ao inconsciente em suas teorias sobre a psicologia da criança.

⁷⁵ Embora esses dois autores trabalhem com a representação do corpo, por meio do simbólico e da imagem, existem pontos de divergência, no tocante à constituição do sujeito. Trabalho de Alice

⁷⁶ Encontrou-se uma escola baseada nesta proposta no seguinte site: <<http://www.accreteil.fr/clglwallonrosny/>>.

compreensão da aquisição do corpo próprio. Citamos, porém, Wallon numa vertente mais crítica, pois o destaque de sua teoria não recai sobre a sexualidade. Wallon não considera a sexualidade como importante para o processo da construção da pessoa. Na abordagem analítica, o corpo apresenta uma outra dimensão além dos aspectos simbólicos e imaginários que podem ser vistos na proposta de Wallon, a dimensão real em sua articulação com a sexualidade infantil.

3.1 A APROPRIAÇÃO DO CORPO EM WALLON

Wallon nasceu na França em 1879 e morreu em 1962. Desta forma, foi contemporâneo tanto de Freud quanto de Lacan⁷⁷, mas não se enveredou pelos caminhos da psicanálise. Médico, psicólogo, filósofo, marxista declarado, atuante político e estudioso do corpo, escreve sobre a psicogênese no Homem, critica a idéia de desenvolvimento da ordem da maturação apenas biológica, demarcando o lugar da criança a partir de um vínculo novo entre a psicologia e a educação.

Para Wallon (1975: 59): “A psicogênese está ligada a dois tipos de condições, umas orgânicas, outras relativas ao meio de que a criança recebe os motivos das suas reações. O recém-nascido, na nossa espécie, é um ser longe de estar concluído”. O autor prossegue (1975: 60): “... Mas o seu desenvolvimento ulterior pode ser muito variável conforme ela encontre ou não ocasiões para se manifestar. Aqui intervém o meio. Ele é o complemento indispensável da função”. Desta forma pressupõe-se um desenvolvimento descrito em estágios, embora a idéia de uma progressão automática e linear seja invertida por destacar a interação com o meio humano como fator preponderante. Para o autor (1975: 57),

Todo o indivíduo recebe a marca da civilização, que regula a sua existência e se impõem à suas atividades. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos dá aos seus raciocínios, a estrutura. Os instrumentos que ela lhe propõe modelam os seus movimentos. A organização da família, as relações entre as crianças e os adultos entre sexos entre indivíduos e coletividades, impõem à sua afetividade quadros mais ou menos rígidos, imperativos, proibições susceptíveis de influir profundamente na constituição da pessoa.

⁷⁷ Lacan escreveu a pedido de Henry Wallon: “*Os complexos familiares*”, publicado em 1938.

A linguagem, a atividade, as organizações sociais já estabelecidas permitem a imersão do organismo em dada cultura, em determinada época. A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica é condizente com o momento social que está inserida e determina uma seqüência de estágios característicos do desenvolvimento⁷⁸ da criança, permeados por fases. A seqüência de estágios descritos por Wallon é a seguinte: *Impulsivo Emocional; Sensório Motor e Projetivo; Personalismo Categorical e Puberdade e Adolescência*.

3.1.1 Estágio impulsivo emocional: corpo e emoção

No primeiro momento, do Estágio Impulsivo Emocional, Wallon (1975) descreve a fase impulsiva salientando que os atos da criança ignoram toda inibição. Mais tarde, esses impulsos estarão ligados a atos mais estruturados, diferentes da impulsividade pura. Neste estágio, o corpo é sensível ao mundo interno e externo e os movimentos feitos pela criança visam à garantia da aproximação do outro para os seus cuidados, e passam a ser expressivos de estados de bem-estar e mal-estar. De acordo com Wallon (1975: 77): “Estabelece assim entre um e o outro, uma ligação gradualmente mais específica segundo as exigências da criança e segundo as circunstancia”. Este desenvolvimento marcaria outra fase, denominada emocional, já sendo possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria e outros.

Neste primeiro estágio, corpo e emoções são expressões únicas; pode-se dizer que se pensa com o corpo em sentido duplo: com o cérebro e com os músculos. Para Wallon (1975), o ato mental que se desenvolve a partir do ato motor passa a ser inibido posteriormente, sem deixar de ser uma atividade corpórea. A maior parte das manifestações consistirá em gestos dirigidos às pessoas e, na medida em que exprimem esses sinais, são interpretados pelo ambiente humano, mediado pelo aspecto emocional.

⁷⁸ Para Wallon não se trata de um desenvolvimento linear, negando a naturalização deste processo. A teoria walloniana busca compreender o sujeito dentro de uma perspectiva dialética. O desenvolvimento implica em tensões que impulsionam para a crescente diferenciação eu-outro, marcadas pelo intenso conflito entre os movimentos de ordens e de funções diferenciadas.

Para o autor, o comportamento emocional constitui o primeiro modo de comunicação e por ele é possível imprimir uma função expressiva às diferentes manifestações, ao mesmo tempo em que o sujeito se introduz numa rede, já intencional, de significados partilhados. Desta forma, para Wallon (1975) há uma passagem por meio da emoção do corpo orgânico para o social, e do fisiológico ao psíquico.

O corpo biológico não é desconsiderado, ou mesmo suplantado por sua possibilidade de fazer representar, pois em Wallon (1975) o corpo é mais que representação, é parte integrante do processo de construção da pessoa. O biológico e o social não podem ser dissociados, pois são complementares e mantêm relações recíprocas.

Da mesma forma existe uma relação entre a emoção e o tônus, em que toda alteração emocional corresponde a uma alteração tônica. A função tônica permite a manifestação da emoção, estabelecendo uma relação de complementaridade. A relação que o bebê estabelece com a mãe é tônico postural⁷⁹ dada pela emoção na comunicação entre a criança e o bebê. A emoção esculpindo o corpo imprime-lhe forma e consistência, uma comunicação forte e primitiva, que, segundo Wallon, se faz por intermédio da atividade tônico-postural.

Detendo-se neste estágio, algumas observações e interrogações podem ser feitas do ponto de vista da psicanálise. Primeiro, o diálogo tônico, isto é, as reações do bebê ainda indeterminadas remetem à questão das interpretações dadas, pois não há garantia de que o que ele precisa seja compreendido. Da mesma forma quando o bebê já esboça expressões, não está determinada que se responda a elas de acordo com o padrão estabelecido. Por exemplo, ao expressar alegria ao encontrar sua mãe, o bebê pode vê-la triste, o que certamente ele não entenderia por que sua expressão de alegria trouxe tristeza para a mãe. Segundo Levin (1999: 90): “Quando consideramos o diálogo tônico entre a mãe e o seu filho, não devemos acentuar única e equivocadamente o aspecto tônico, mas o dele fica no campo do desejo. Este diálogo. Por assim sê-lo é imaginário real e simbólico”.

⁷⁹ A mais arcaica atividade muscular do homem é considerada a função tônica e está presente nas emoções. Para compreendê-la é preciso situá-la dentro de quadro das funções dos músculos: a cinética (clônica – responsável pelo movimento visível dos músculos) e a tônica (postural – responsável pela manutenção do músculo parado). De acordo com a carga emocional ou do movimento tem-se a flutuação da função tônica.

A idéia de uma comunicação eficaz e recíproca, segundo Wallon (1975), é possível quando a criança está dentro da natureza e do papel funcional das emoções. O autor observa que o sorriso da criança responde ao sorriso da mãe. As emoções são para Wallon (1975) contagiosas, a criança se contagia pelo outro. O contágio possibilita a participação mútua e possui valores expressivos, estabelecendo um circuito de trocas entre a criança e o meio que, por sua vez, possibilita a correspondência entre os próprios atos e os respectivos efeitos.

Este componente da afetividade permite a Wallon (1975) estabelecer nas relações de troca do bebê com a mãe uma comunicação além das necessidades biológicas que possam estar aí incluídas. A entrada do outro num primeiro momento sem se diferenciar da criança ocorre pela própria condição do ser humano inacabado, incompleto. Este *outro* ou o *socius* é constitutivo, e no início da vida a criança não se diferencia desse outro.

Neste estágio não há uma diferença entre a criança e o outro, pois as influências estão tomadas de impregnação ou de submissão mútuas. Da mesma forma, o corpo da criança e o corpo do outro não se apresentam diferenciados.

Wallon, em seu texto *As etapas da sociabilidade na criança*, estabelece as relações do bebê com a mãe, descrevendo-as num primeiro momento como sendo uma relação de simbiose fisiológica, apoiada no atendimento das necessidades de sobrevivência da criança, para em seguida manifestar uma simbiose afetiva na qual a criança vive quase tanto das relações humanas quanto da sua alimentação. Mas essa etapa da vida do bebê será mais abrangente na medida em que a criança explora o ambiente em que vive, dando início às representações não só de objetos que a circulam, mas do próprio corpo. Tanto a marcha quanto à linguagem permitem à criança esta maior exploração; esses aspectos de autonomia implicam também na superação da simbiose com o outro.

3.1.2 A integração do eu e a noção do corpo próprio

Para Wallon (1975) as relações estabelecidas no primeiro estágio impulsivo emocional vão se alargando no contato da criança com o meio, tornando-se cada vez mais atos intencionais, demarcando o estágio Sensório-Motor e Projetivo. Neste

estágio caracterizado pela exploração da realidade exterior, pela da marcha e linguagem, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação, permitirá um avanço na aquisição do corpo próprio. Neste período, a criança começa a desenvolver-se socialmente aprendendo a conhecer os outros enquanto pessoas, pela reciprocidade, isto é, reconhece que outras pessoas agem como ela, falam como ela, e passam a aprender que existe aquele que faz a ação e o que recebe. Além da reciprocidade surge o jogo de alternância em que a criança é o autor e o objeto de um mesmo gesto. Esta elaboração exige relações mais graduadas, relações bipolares, entre ela e os outros.

À medida que a criança é capaz de diferenciar suas emoções das situações externas vai aprimorar seus próprios meios de expressão, desenvolvendo atitudes de espera e de previsão perante a situações em que está implicada. Ao antecipar uma situação, a criança tem uma imagem mental dessa situação. Tal possibilidade de ter uma imagem advém da alternância entre os momentos de satisfação e privação que, por sua vez, infligem um outro aspecto relevante para Wallon para a constituição da pessoa, a imitação.

O período de alternância possibilita ao eu tomar posição em relação ao outro, vivenciado pela criança, como uma crise, pois se afirmando é que ela se opõe. Mas para Wallon (1975: 159): “O *socius* ou o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica. É normalmente reduzido, inaparente, contido e como que negado pela vontade de dominação e de integridade completa que acompanha o eu” Embora haja separação entre o eu e o outro não há como eliminá-lo por completo. Este outro é, como assinala Wallon, inaparente; entretanto, a redução do outro promove a construção da pessoa.

Wallon estava mais voltado para a compreensão do sujeito da consciência, enquanto Lacan⁸⁰ soube ler em Wallon a importância do outro, e priorizou o inaparente, pois para a psicanálise o outro mesmo inaparente não é inoperante.

Para Wallon (1975), a consciência corporal é necessária para o início da consciência de si, estabelecendo o início do processo de diferenciação eu-outro. A integração do eu é possível pela aquisição da noção do próprio corpo. Irá aprender o

⁸⁰O trabalho de Wallon foi inspirador para o texto de Lacan “*O estágio do espelho como formador da função do eu tal como é revelado na experiência analítica*”, que também apresenta formulações sobre a constituição do sujeito, o eu e o corpo.

seu corpo entre os demais, pela analogias e assimilações, assim como pelo processo de diferenciação. Lacan interpreta no sentido inverso ao de uma tomada de consciência e o seu interesse está ligado para os efeitos imaginários que o fenômeno especular produz na estruturação do sujeito. O aspecto simbólico para Lacan articula-se com a dimensão imaginária, em que a diferenciação do eu e o outro marca o sujeito do desconhecimento.

Essa marca simbólica permite o corpo se distanciar do funcionamento do organismo, pois apresenta a mesma estrutura da linguagem, que irá se constituir a partir dos significantes. Esta é a dimensão do corpo simbólico, que tem como lugar a linguagem. Mas é a condição de exterioridade que dá lugar ao devir do corpo simbólico o que coloca em relevância a idéia de um lugar pré-existente para esse corpo. Não há, porém, uma concordância plena, entre o lugar destinado ao corpo, e aquele que irá ocupar, pois o corpo da palavra é regido não pelo sentido dado pelo outro, mas pelos significantes existentes no campo do Outro.

3.1.3 O corpo do espelho

A integração do corpo é descrita tanto por Wallon quanto por Lacan para a construção do corpo, pois não há corpo humanizado sem uma imagem, que para ser reconhecida necessita antes tê-la como uma unidade. A importância do processo de construção do corpo pelo qual a criança passa desde o momento em que reconhece somente algumas partes do corpo, até concebê-lo como uma unidade corporal, é enfatizada por esses dois autores. A criança não faz, desde o início, a experiência de seu corpo como uma totalidade unificada, mas sim como alguma coisa dispersa dada à pré-maturação específica do homem. As conclusões sobre a imagem do corpo e sua consequência para a constituição do sujeito diferem entre a psicogenética walloniana e a constituição imaginária do eu para Lacan.

Presentemente na psicogenética walloniana, a criança ao mesmo tempo em que vai unificando sua imagem constrói sua consciência corporal, e gradativamente irá construindo sua pessoa e tomando consciência de si.

Segundo Wallon (1975), inicialmente a delimitação do próprio corpo é indecisa e ambígua, pois se constrói por meio de etapas tal como os processos gerais

da psicogênese. Há um reconhecimento gradual das partes do corpo, para depois integrá-las em uma unidade corporal. Os movimentos que a criança realiza destacando partes do seu corpo, como brincar com seu próprio pé, permitem o conhecimento sensorio motor do corpo e estabelece o esquema corporal. Este possibilita à criança ter noção do seu corpo, e irá organizá-lo para possibilitar a integração do corpo como uma unidade.

Para Wallon (1975:124), o esquema corporal constitui segundo as necessidades da atividade. “Não é um dado inicial nem uma entidade biológica ou psíquica. É o resultado e a condição de justas relações entre o indivíduo e o meio”. A integração do corpo não é um dado predeterminado pela condição biológica da criança, e a atividade tem seu peso para a determinação na construção do corpo em Wallon. Este autor estudou as diferentes reações da criança perante a sua imagem refletida no espelho, desde o momento em que essa imagem lhe é indiferente até o momento em que reconhece essa imagem como sendo sua.

Wallon considera impossível a criança ter uma imagem do corpo direta como um todo. O espelho determina a compreensão para essa representação, graças à capacidade que a criança adquire posteriormente ao estágio sensorio motor, mas para tanto faz a prova de se ver uma, diferente dos outros. O conhecimento adquirido no espelho permite à criança apreender com um corpo integrado e singular. Ele diz (1975: 111):

Os olhos não vêem os olhos, nem a cara, nem a nuca, nem sequer o tronco em seu conjunto. Não pode aperceber-se de si própria senão na fixidez artificial do espelho, frente a frente, exteriores ao espaço subjectivo, e se acabam por reconhecer o próprio corpo no corpo escópico que o espelho reflete, é porque anteriormente a criança se tinha, senão reconhecido, pelo menos confundido com outros, que não tinha podido distinguir-se gradualmente dos outros a não ser por assimilação gradual dos outros.

O reconhecimento da própria imagem no espelho, em Wallon, se faz por meio da percepção espacial e de processo de simbolização. Essa capacidade de representação e de unificação do corpo em uma totalidade exige a integração dos sistemas sensíveis. O sistema exteroceptivo (sensibilidades voltadas para excitações de origem exterior) irá se integrar ao interoceptivo (ligado à sensibilidade visceral) e

ao proprioceptivo (ligado ao equilíbrio e aos movimentos). Desta forma, a integração da sensibilidade exteroceptiva aos outros sistemas permitirá o corpo ser representação, fornecendo à criança uma unidade do corpo e a consciência desse corpo como sendo seu.

Ao reconhecer sua própria imagem no espelho, a criança faz a distinção entre o seu corpo próprio e sua imagem, na perspectiva de Wallon. A criança no espelho se vê inteira, mas sabe que é imagem, embora não faça uma experiência direta com o corpo próprio, pois para apreendê-lo é necessário representá-lo, é a capacidade de simbolizar que permite a criança saber que é sua imagem que o espelho reflete. Deve-se a Wallon essa exterioridade do corpo num primeiro momento e sua intromissão para a constituição do sujeito, porém, para Lacan, a importância do espelho adquiriu outras formas, pois o destaque é que a criança não se distingue da imagem, determinando o aspecto alienante para a constituição do eu. Mais importante não é a criança se ver como tendo uma imagem, mas sim que esta imagem é dada pelo Outro, e está presa neste aspecto, pois a condição de se ver é ter sido primeiro vista, o que revela o aspecto alienante na constituição do eu.

Para Wallon, a simbolização total promove a separação do eu e do outro e leva o indivíduo ao impasse e à interrogação sobre a existência ou não de um sujeito que se apropria do seu corpo em sua totalidade. Esse sujeito, na teoria walloniana, é o ser da consciência.

Mas que importância adquire o social, o outro, depois que a criança já conseguiu ultrapassar o momento do espelho? Não se estaria novamente presos a uma visão dualista, em que o corpo é físico ou psíquico?

De acordo com Wallon, a ideia do outro é representada pelo social, mas sua função não é de pura adaptação da criança ao meio, pois o social não tem uma função de regulação. O social é constitutivo da criança, é geneticamente social. Não há uma polarização entre o meio e o indivíduo. Nos dizeres do autor (1975: 152):

O eu não é uma entidade primária, é a individualização progressiva dum libido primeiramente anônima à qual as circunstâncias e o desenrolar da vida impõe que se especifique e que entre nos quadros de uma existência e dum consciência pessoal.

Esta libido autônoma, segundo Wallon (1975: 153), “é a impulsão da espécie que se manifesta na libido, são os obstáculos das limitações encontradas que resultará a consciência”. A compreensão da libido⁸¹ é colocada por Wallon como sendo um impulso que no primeiro momento é apenas descarga, sem um objeto específico. No início, o objeto é incerto; irá se ligar e desligar daqueles que permitiram estabelecer circuitos de troca. Para Wallon, o que se estabelece é a intencionalidade do ato, a consciência que permite à criança responder de uma tal forma, pois assim se fez compreender e ser atendida.

Para a psicanálise não existe este Saber completo. Os confrontos entre a realidade da criança e a realidade externa não induzem ao desaparecimento do sujeito do desconhecimento, isto é, o sujeito do inconsciente.

A representação do corpo é não toda, o que escapa faz parte de uma força ligada à sexualidade. Apesar da sexualidade, Wallon só fez negá-la, destacando que a pulsão só tem sentido enquanto impulsão da espécie, sua determinação é biológica. E faz uma crítica à teoria freudiana da sexualidade apoiada no conflito entre o instinto sexual e os imperativos sociais.

Se o corpo ganha o seu estatuto de vida que pulsa, isto é, se é marcado pela sexualidade que se inscreve num corpo de prazer ou sofrimento, é por haver circuitos de prazer e desprazer nas relações marcadas por desvios e impossibilidades, e não por cargas e descargas de puros impulsos. Para a psicanálise, o resto, o que não foi totalmente simbolizado, se destaca do corpo. Assim, algo que está fora é sempre passível de ser interpretado. Com relação ao processo de separação eu–outro, Lacan não articula apenas ao processo de simbolização, ao Campo do Outro enquanto registro do código, mas ao real do corpo. Portanto, ou bem a criança se aliena nos significantes, ou bem se fixa ao que resta da simbolização.

Mas desta forma não estaria a criança fadada a sucumbir ao desígnio do Outro? A concepção psicanalítica do corpo favorece à construção do corpo, respeitando a criança enquanto sujeito do seu próprio corpo, ou se mantém sobrepujado pela interpretação do outro dos cuidados?

⁸¹ Wallon faz questão de destacar que a libido ou a pulsão (no sentido de impulsão da espécie) é diferente da concepção freudiana. Mas Wallon permanece apenas numa concepção da pulsão na obra de Freud, a qual será esclarecida no capítulo sobre pulsão e corpo.

CAPÍTULO IV CORPO E PSICANÁLISE

*Em cada silencio do corpo identifica-se a
linha do sentido universal
que à forma breve e transitiva imprime
a solene marca dos deuses
E do sonho.*
Carlos Drummond de Andrade

Entre os conceitos psicanalíticos o corpo não é uma elaboração por si, e em si mesmo, mas nem por isto deixou de ser considerada. A psicanálise trata do corpo, quer seja do corpo das histéricas, do corpo das novas afecções somáticas, do corpo infantil, enfim está presente nas investigações psicanalíticas.

Neste capítulo apresenta-se a concepção de corpo nas teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, atravessando as noções de real do corpo, o corpo simbólico e o corpo em sua dimensão imaginária, e finalizando com o Outro do corpo e a criança do desejo. Essa compreensão é relevante para este estudo para que se possam abranger outras dimensões do corpo, as quais vêm sendo assinaladas no percurso deste estudo, com vistas à possibilidade de constituir uma noção de corpo para além do corpo da materialidade, e a criança dos cuidados como um ser de desejo.

1 O CORPO NA TEORIA FREUDIANA

Para Freud, o corpo não é um conceito fundamental, ou técnico, mas permeia toda sua obra, e no início irá abordá-lo como sendo a possibilidade dos processos psíquicos ocorrerem, isto é, apresenta uma visão do corpo como sede⁸².

Esta consideração leva a uma visão do psíquico e do fisiológico como paralelas. Esse paralelismo, que aparece no início das elaborações freudianas, não se sustenta até o final de sua obra, surgindo novos conceitos que permitem transpor a

⁸² Freud estabelece em sua obra *O ego e o id*, como sendo o ego inicialmente um ego corporal.

idéia do corpo como ordem natural e estabelecendo outras relações entre corpo e mente. Em seu texto, *O Estudo sobre a Histeria (1893-1895)* concebe as afecções corporais como signos psíquicos, introduzindo o corpo no campo da representação. Nesta obra, demarca a diferença entre o corpo biológico e o corpo simbolizado, embora, ainda apoiado no discurso médico-biológico, sustente o dualismo existente entre corpo e seu representante psíquico.

Em 1905, na sua obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, é que surge, pela primeira vez, o conceito de pulsão, como sendo a fronteira entre o físico e o psíquico, estabelecendo outra possibilidade de se abordar o corpo, além do paralelismo e da dicotomia propostas anteriormente. Será também a partir desta obra que Freud pode formular, pela primeira vez, o conceito de sexualidade infantil, indicando como esta esteve sempre presente na estruturação do sujeito. Os conceitos de pulsão e da sexualidade infantil demarcam uma possibilidade de entendimento do corpo como constituição, isto é, a construção do corpo pode se vista como algo que está além do corpo biológico e de sua representação direta.

A intermediação dos cuidados é relevante para se entender apropriação do corpo, pois os cuidados estabelecem interação entre a criança e o educador, mas não se encerra nesta mediação promovida pelo educador, pois algo sempre escapa nessa apropriação, o que permite falar em construção e inserir o corpo mais que interpretado. O que move o sujeito e suas possíveis identificações com a imagem que lhe apresentam de corpo não está apenas nos dizeres, nas interpretações dadas pelo Outro no processo de interação. O que vale lembrar que há mudanças, dificilmente tem-se o mesmo corpo, desde a infância até a velhice, mas há também algo que traz uma marca que o tempo não apaga, apenas relança e reinterpreta.

Mrech (1999: 107) enfatiza o infantil proposto pela psicanálise como a abordagem necessária para se entender a criança em sua singularidade em um corpo único, porém não totalizado se referindo à complexidade das reações corporais:

O corpo humano, em toda a sua complexidade, ainda não foi totalmente simbolizado, em relação aos referenciais individuais e sociais. A psicossomática revela esses impasses. A asma, a enxaqueca, a úlcera gástrica, etc. são quadros clínicos que demonstram a complexidade das reações do corpo humano, denunciando o quanto ainda é necessário investigar.

A apropriação do corpo é sempre singular, e não há uma apropriação completa, no sentido de um saber total sobre o corpo; o corpo traz surpresa e descoberta, quer de prazer, quer de sofrimento.

Freud, ao falar sobre a sexualidade infantil, apontou o corpo das singularidades e pluralidade, embora a psicologia tenha feito mais uso da pluralidade para tentar abarcar todos os corpos com necessidades iguais para cada faixa etária. A sexualidade infantil ficou condensada a um mero processo de maturação fisiológica. A sexualidade infantil, porém, na concepção psicanalítica, não encontra a possibilidade de se esgotar, ou de atingir a maturidade, graças ao desenvolvimento⁸³, tal qual se descreve nas teorias psicológicas. Freud deixou claro o papel preponderante da sexualidade infantil na constituição do sujeito com um corpo além de sua condição física e, mais que isto, além da apropriação do corpo marcado apenas pelo social.

Por meio da psicanálise não será demonstrada a apropriação do corpo como da ordem da totalidade da criança, assinalando mais um elemento integrador para emancipar o corpo, ora é bem o corpo infantil que se aprende com Freud, e posteriormente com Lacan, no tocante o que não se desenvolve. Em Freud, assinalado no mais além do prazer do corpo e, em Lacan, no real do corpo.

A apropriação do corpo, por parte da criança, demanda um trabalho de descobertas e conquistas. A criança irá passar de uma dispersão corporal, em que o Outro irá investir e nomear para obter uma unidade de um corpo imaginário, para posteriormente se apropriar do seu corpo, num processo simbólico.

A conquista simbólica que marca o corpo da criança é um processo com implicações libertadoras, em que o sujeito se apropria do seu corpo, mas para tanto se agarra a uma imagem constitutiva do seu eu. Para não ser presa da própria imagem, se inscreve num constante movimento de ausência e presença, no impossível real do corpo que não se inscreve, mas permite o próprio movimento.

⁸³ Kaufmann(1996:120) assinala a idéia de desenvolvimento existente na psicanálise a partir das próprias contradições que se apresenta em algumas teorias psicanalíticas, e resgata a idéia de um desenvolvimento a partir da singularidade do sujeito marcada por sua própria historicidade, o que deixa longe as perspectivas de um reducionismo desenvolvimentista, que segundo o autor é incompatível com o inconsciente.

2 AS DIMENSÕES DO CORPO NA TEORIA LACANIANA

Os vários registros que o corpo se apresenta podem se elaborados a partir do eixo teórico da constituição do sujeito em que Lacan propõe uma dimensão simbólica, imaginária e real. A constituição do sujeito implica em um processo em que o adulto faz sua entrada por meio dos cuidados e impõe para a criança, num primeiro momento, a não diferenciação do seu corpo e do outro, ao mesmo tempo em que permite a ela a construção de uma imagem que a retira dessa indeterminação inicial. Assim, o Outro, no campo simbólico, se refere ao adulto que, por ter seu comportamento orientado pelos aspectos da cultura, interpreta, nomeia as necessidades da criança, dando-lhe um valor representacional.

Todavia, este processo não dimensiona o corpo apenas na ordem representacional, o que não pode ser simbolizado, garante novas demandas por parte da criança. Para Lacan, na presença e na ausência, surge o sujeito do desejo, em que o Outro marca também pela ausência. A dimensão do real, para Lacan, é da ordem do que não é possível de ser simbolizado, e indissociável do processo simbólico e imaginário. Para descrever esses registros distinguindo dimensões de uma mesma unidade, porém se sabe que não existe um corpo simbólico destacado do imaginário e do real. Essas três possibilidades de registro do corpo, de acordo com a ótica de Lacan, aparecem sempre entrelaçadas em nó,⁸⁴ servindo de unidade mínima para a constituição do sujeito.

3 O REAL DO CORPO

*Meu prazer mais refinado,
não sou eu quem vai senti-lo.
é ele, por mim, rapace,
e dá mastigados restos
á minha fome absoluta.*
Carlos Drummond de Andrade

No seminário XI, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* de 1964, Lacan propõe uma nova leitura sobre o corpo ao retomar o conceito de pulsão da teoria freudiana como um conceito fundamental para a compreensão da psicanálise e conseqüentemente, da própria descoberta freudiana do inconsciente. Se em suas

⁸⁴ Lacan propõe a articulação do três registros por meio do nó borromeano.

teorizações⁸⁵ sobre o simbólico, Lacan designou o inconsciente estruturado como uma linguagem, neste seminário Lacan (1998: 46) se refere ao inconsciente como uma “função pulsativa”. “... não cessei de acentuar em minhas exposições anteriores a função de algum modo pulsativa do inconsciente, a necessidade de desvanecimento que lhe parece ser de algum modo inerente.”

A partir dessas elaborações teóricas, Lacan possibilita entender o limite da fala e do seu poder de engendrar⁸⁶ o inconsciente, e o lugar do Outro passa a ser não apenas o lugar do código da linguagem, mas o Outro como um lugar da falta, considerando o Outro barrado a partir da falta de um significante.

Na teoria de Lacan, os diversos conceitos desenvolvidos sempre se tramam numa relação mútua, não havendo abordagens isoladas dos termos. Assim, a nova articulação em torno do inconsciente não é apenas do inconsciente da ordem dos significantes, da linguagem, mas com relação à falta constitutiva do sujeito⁸⁷, necessária para que se possa falar do sujeito do desejo. Está-se diante não só de um sujeito como de um corpo inscrito pelos significantes, que o sujeito tenta se apropriar. Então, o que há para além de um corpo representado, isto é, articulado pelos significantes?

Sauret esclarece que, no campo da linguagem, a criança é apenas representada, enquanto que o que escapa à representação significativa é indexado de real, promovendo uma ruptura entre o organismo e o corpo. Assim, diz Sauret (1998: 16): “Ao Outro do significante o real responde pela produção de um sujeito. Esse é o milagre da insondável decisão do ser.”

E o que responde a partir dessa dimensão real na constituição do sujeito é o ser da pulsão em Freud, e do gozo nas elaborações lacanianas. A pulsão é a grande “invenção”⁸⁸ freudiana para dar conta das relações entre organismo e representação psíquica do corpo, permitindo a sexualidade infantil ser originária em sua descoberta

⁸⁵ Eric Laurent coloca momentos diferenciados para as teorias de Lacan, fazendo referência à constituição do inconsciente.

⁸⁶ Jacques-Alain Miller, em 1982, propõe a divisão do ensino de Lacan em três momentos: o imaginário, o simbólico e o real. A entrada, o real, permite se referir à constituição do sujeito baseada na economia do gozo formulada na escritura do nó borromeano.

⁸⁷ O sujeito para Lacan é sempre da ordem do inconsciente. Assim tem-se, num primeiro momento, o inconsciente estruturado como uma linguagem; um sujeito é representado por um significante para outro significante. Mas sobre a questão o que há além de um inconsciente estruturado pela linguagem, há o vazio, uma falta fundamental, articulada a pulsão, o sujeito da sexualidade.

⁸⁸ Invenção no sentido de descoberta, tal como o inconsciente.

do inconsciente. O conceito de pulsão, retomado por Lacan, permite resgatar o corpo da sexualidade na psicanálise, as questões sobre a repetição, e entender a criança em sua singularidade como a criança do desejo.

Não sendo da mesma ordem que o corpo simbólico, o corpo real não é representável, não é aspirado pela linguagem, nem atravessado por ela, àquele que o sujeito não consegue nomear, mas nem por isto deixa de sofrer seus efeitos e, conseqüentemente, repeti-los. Esclarece Levin (1999: 65): "O corpo real é corpo coisa" esse impossível que no dizer de Lacan "não cessa de não inscrever-se."

Esta idéia de uma força, algo que não é, mas tem efeito, coloca o indivíduo perante a um corpo além do simbolizado ou imaginário, sem cair na concepção biológica do corpo, isto é, de um aparato corporal simplesmente físico, que determinaria o engendrar da vida psíquica. Para desenvolver essa compreensão, tem-se que abordar o conceito de pulsão.

3.1 PULSÃO

O conceito de pulsão foi elaborado pela primeira vez, por Freud em seu texto "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1905). Para Freud, a pulsão é um conceito limite entre o psíquico e o físico, evidenciando a distinção entre um corpo anatômico e um corpo libidinal,⁸⁹ erotizado ou ainda sexualizado. Como diz Freud (1915: 142), a pulsão surge como exigência de trabalho: "[...] como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em conseqüência de sua ligação com o corpo".

Neste texto, Freud ressalta as pulsões como sendo sexuais, justamente para ampliar a sexualidade para todos os âmbitos da vida do sujeito, desde o seu nascimento, e não apenas o sexual como exclusividade da vida genital. O tema desse escrito é o pequeno *perverso polimorfo*, o que termina com a infância inocente, e instaura uma sexualidade na criança, a partir das pulsões parciais. Essa sexualidade infantil, demarcada por Freud, confere ao corpo da criança um corpo que se distancia

⁸⁹ Chama-se de corpo libidinal, o corpo das pulsões sexuais.

do corpo material, e do corpo apenas das necessidades biológicas. Os prazeres que o corpo infantil sente são, segundo Freud, sempre esquecidos pelo adulto, justamente por ser a forma de se esquecer a própria sexualidade infantil. Nos *três ensaios*, Freud, reconstruiu a história da sexualidade infantil a partir das perversões que permanecem no adulto.

Além das pulsões sexuais, Freud deixa entrever em seu texto *Introdução ao narcisismo* (1914), uma pulsão de ordem não sexual, isto é, uma pulsão de autoconservação, a pulsão do eu, o que coloca a dualidade das pulsões em um primeiro momento de sua teoria entre as pulsões sexuais e as de autoconservação.

Nessa primeira teoria pulsional, o corpo pode ser entendido como fonte dos estímulos em que Freud coloca a pulsão como desvio de sua ordem natural, o biológico se desloca para o sexual, mas essa teoria é abandonada por Freud, em *Mais além do princípio do prazer*, de 1920, ao estabelecer uma nova teoria pulsional, caracterizada por outra dualidade as pulsões sexuais, ou de vida e as pulsões de morte. Nesta segunda classificação, fica ainda mais evidente a força da sexualidade, posto que a pulsão sexual se torna pulsão de vida.

O princípio do prazer/desprazer coloca-se como pressuposto teórico na primeira teoria pulsional, que regularia as demandas como medida de exigência, para a transposição necessária do corpo biológico para o simbólico. Mas esse princípio não se sustenta e surge o segundo dualismo para dar conta de questões impostas por suas observações clínicas, nas quais o paciente repete compulsivamente as experiências de dor e sofrimento. Freud então formula a pulsão de Morte, como uma tendência a um retorno para um estado de repouso absoluto. Sua energia é regressiva, enquanto que a energia de vida é progressiva, determinando a dualidade pulsão de vida e pulsão de morte.

A apropriação de um corpo não se faz sem investimentos, ou melhor, não há vida em um corpo sem pulsão. O corpo, designado de pulsional, por se entender como fonte da pulsão, só pode ser concebido como fonte de potência dispersa e indeterminada, como exigência de novas simbolizações (GARCIA ROSA, 1990). Desde o início, Freud fala da pulsão como uma energia constante, o que difere dos estímulos provenientes do corpo biológico, como a fome, por exemplo, que depois de saciada deixa de exercer sua força, ou uma exigência.

As pulsões, desta forma, não são forças biológicas, são forças corporais e só se pode fazer referência a elas porque o mundo humano é povoado de significantes, isto é, porque a característica do humano é sua capacidade de simbolizar afastando-se e organizando-o num outro registro. Pode-se representar o corpo, sem que para isso se separe dele, mas não todo, a pulsão é sempre parcial. E o que não se registra implica no real.

Embora Freud fale da pulsão como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo, ressalta-se que, em outros momentos de sua obra,⁹⁰ declara que o lugar dos estímulos não é relevante para a psicanálise, pois a intenção de Freud com a teoria da pulsão foi propor o circuito pulsional, isto é, dos estímulos para o objeto e a volta para o próprio sujeito, que permite ingressar a criança em sua sexualidade. De qualquer forma, Lacan irá explicitar essa questão ao determinar que o lugar que emanam os estímulos é o próprio *real-ich*⁹¹.

Com relação ao corpo real, o conceito de pulsão surge como o contorno e não o impulso para chegar ao objeto da satisfação. Se para Freud a pulsão inicialmente foi elaborada a partir das articulações de Karl Abraham em torno da descrição de fases da sexualidade – oral, anal, genital e fálica, para Lacan o circuito pulsional não apresenta esta ordenação marcada por etapas.

3.2 A MONTAGEM SURREALISTA DA PULSÃO

Lacan introduz o termo “pulsão” como o quarto conceito fundamental para a experiência analítica no *Seminário 11*, sendo os três primeiros: o inconsciente, a repetição e a transferência. A pulsão, lembra Lacan, é uma noção nova dada por Freud, um conceito fundamental, "Grundbegriffe", embora o termo já fosse utilizado pela física.

Trieb é um termo que, pela própria estrutura da língua alemã serviu para várias interpretações, e, portanto, segundo Lacan, há vários enganos e elucida que a pulsão é um conceito limite, que faz referência a vida orgânica e a psíquica, e que

⁹⁰ *Em pulsão e seus destinos*, Freud afirma “o conhecimento mais preciso das fontes pulsionais de modo algum é imprescindível para fins da investigação psicanalítica”.

⁹¹ Mais adiante será visto o que Lacan esclarece com este termo.

algumas das confusões estão em torno da compreensão do termo *Trieb* traduzido por impulso. Lacan assinala a diferença entre impulso e pulsão, ao considerar o impulso da ordem da necessidade, sendo identificado a uma pura e simples tendência à descarga. O *Trieb* não é *drang*, cuja tradução seria impulso, pois o *drang*, lembra Lacan, é apenas um dos termos da pulsão.

Freud, em seu texto *sobre a pulsão e seus destinos*, define os quatro elementos da pulsão, retomados por Lacan: *drang* (pressão, no sentido de impulso), *quelle* (a fonte) *objekt* (objeto) e *Zield* (alvo). Para uma melhor elucidação sobre a pulsão, Lacan fala sobre o estímulo, enquanto excitação (*Reiz*), lembrando que ela é interna. Lacan faz aqui a introdução do *real-ich*, ego real, para explicar o que é da ordem do indiferenciado, é neste campo do real que os elementos serão investidos pulsionalmente. Assim, o estímulo (*Reiz*) não é da ordem da necessidade, como a fome, por exemplo, que poderá ser satisfeita, e conseqüentemente possível de descarga completa. A pulsão tem como característica uma força, uma tendência à descarga que apenas tende ao equilíbrio dado pelo sistema homeostático que está relacionado ao *real-ich*. A força da pulsão tem como característica uma constância, diferente de *drang* onde a força é momentânea. Essa constância não é suportada pelo organismo inteiro e sim pelo sistema nervoso, pelo próprio *real-ich*, na compreensão de Lacan.

Para esse mesmo autor, a pulsão tem uma representação na linguagem que se encontra no inconsciente, porém ela não é toda representada. Aqui se trata do *quantum* de energia que, ficando fora do registro da linguagem, será suportado pelo ego-real. O que ficou sem representação será o impossível, que estando desarticulado de Eros, Lacan o chama de real. O real é do campo da dessexualização; portanto, está separado do campo do princípio do prazer, e o que está fora do princípio do prazer, Freud designou de *Thanatos*, ou morte.

A satisfação da pulsão é paradoxal, pois está relacionada com o impossível. Ao impossível, Lacan diz para se ter prudência com o termo, pois se apresenta na forma negativa, ele faz referência ao real. O real é o choque, é o fato de que *isso* não se arranja imediatamente, não se satisfaz completamente. Não há o objeto que possa satisfazê-lo, isto é, não depende do objeto. Lacan sugere que Freud cometeu um engano ao falar de *Lust-ich*, (ego prazer) anterior ao *Real-ich*. No seminário 20 “*Mais, ainda*”, Lacan (1982: 76) afirma:

Isto é um deslize, um retorno ao trilho, esse trilho que chamo de desenvolvimento, e que é apenas uma hipótese da maestria. Dizendo para si mesma que o bebê nada tem a haver com o *Real-ich*, pobre enfeite em nosso caminho, incapaz da mínima idéia do seja o real.

O impossível está também presente na satisfação pela própria possibilidade em tentar se satisfazer, isto é, a exigência pulsional faz sentido justamente por ser provocada pela impossibilidade.

O objeto ao qual Lacan faz referência à pulsão é denominado de *objeto a*. O objeto a é sempre perdido, fica situado na margem do real, tomado pela linguagem, mas simplesmente pela borda, o contorno que o objeto desenha no corpo é marca erógena, assim pode-se deduzir que não há um objeto específico para cada fase específica. Mais importante que o objeto é o caráter circular do percurso da pulsão dado pelo vaivém, situado com relação à economia psíquica. Segundo Lacan, se a pulsão faz circuito é justamente por ter atingido o alvo (o alvo não é o objeto), o alvo é o próprio retorno em circuito. Exemplo em Freud é o da boca que se beijaria a si mesma. A satisfação apenas contorna o objeto que é sempre faltante. O circuito, se se pensar em termos espiral, levaria a traçar um desenvolvimento das pulsões, mas o desenvolvimento não está inscrito no organismo, mas sim na intervenção da demanda do Outro.

Quanto à fonte, é a estrutura de borda que Lacan irá dizer que interessa à pulsão. A pulsão é uma montagem surrealista, é preciso entender a montagem da pulsão fora do que a biologia poderá dar como explicação. Não há uma determinação garantida por um desenvolvimento marcado por fases. Ainda com relação à fonte, pode-se dizer que enquanto umas são escolhidas outras podem não ser engendradas pela pulsão Lacan salienta que, na posição histórica, o desgosto é o que da pulsão resta, isto é, muito mais do que falar da zona oral. As pulsões são sempre parciais.

Ao se descrever as etapas da sexualidade, ainda se poderia entender que são parciais enquanto infantis, isto é, irão se desenvolver até atingir a fase genital. Mas se observa o que Lacan coloca com relação a essa libido genital.

A intervenção do outro torna o desejo apenas contorno do que pretende alcançar, fazendo como que o sujeito perceba que exista um gozo, mais além do princípio do prazer. E o princípio do prazer só surge não pela totalidade, mas por

estar ao lado das pulsões genitais, no Campo do Outro, ou ainda está submetida à circulação do complexo de Édipo, às estruturas elementares e outras de parentesco.

Para Lacan (1998b: 188), ao articular a transferência, a pulsão e o amor, dirá com relação à pulsão genital:

... se tratando da pulsão genital implica um sujeito que é determinado pela linguagem e que fala, isto implica o Outro, pois o sujeito nasce no Lugar do Outro, onde está o primeiro significante. O que era nada, ou seja, o que era tudo sem sujeito é o mundo do *Real-ich*. O sujeito precisa passar pela reprodução, pelo ciclo sexual. Isto implica naquilo que ele perde, para se tornar vivo. Poderíamos dizer que esta seria a conjunção do sujeito do campo da pulsão, tal como ele se evoca no campo do Outro.

Com a entrada da dimensão do real, o corpo ganha estatuto de marca do desejo do Outro. Aqui se entende o Outro como aquele que não só nomeia, mas marca o Corpo que é a própria pulsão.

4 O CORPO SIMBÓLICO

Com as palavras se podem multiplicar os silêncios.
Manoel de Barros

No início da vida, as ações da criança e das pessoas que cuidam dela visam à solução adequada para cada situação. A criança tem a ilusão de um corpo único, estabelecida por essas relações mediadas pelo corpo a corpo. Essa dependência só será ultrapassada graças à constituição de um corpo simbólico. O corpo simbólico é o corpo imerso na linguagem, no Campo do Outro.

O Outro em Lacan é barrado, pois o outro (seu semelhante) também está sujeito a uma ordem da linguagem e da cultura. O Outro não aplaca apenas a necessidade da criança, mas institui uma relação de ausência e presença, já demarcada pela própria linguagem, que permite a instauração da criança do desejo. O sujeito do desejo constitui no campo do Outro, da linguagem e da fala. Lacan (1978: 256):

Se digo que o inconsciente é o discurso do Outro com O maiúsculo é para indicar o para além onde se prende o reconhecimento do desejo ao desejo de reconhecimento. Em outras palavras, esse Outro é o Outro que invoca mesmo sendo minha mentira como garantia da verdade na qual ele subsiste.

Se Lacan privilegiou num primeiro momento o aspecto simbólico⁹², o que o fez permitir uma leitura de Freud por meio dessa vertente, foi para possibilitar a linguagem, o discurso, ocupar seu lugar no trabalho psicanalítico. Desde Freud até nossos dias, a base do material no qual se faz o trabalho psicanalítico é um material verbal. Os rumos de uma psicanálise, interpretados pela psicologia do ego⁹³, impregnavam a escuta psicanalítica em sua dimensão imaginária, o que permitiu a Lacan usar o termo simbólico dando um novo sentido. Esse Ego, cuja força os teóricos definem agora pela capacidade de suportar frustração, é frustração em sua essência⁹⁴. Para Lacan, o simbólico aponta a estrutura, lugar onde se definem os diferentes símbolos. Para tanto, tem como referência o estruturalismo de Levi-Strauss e a lingüística de Saussure. Fundamentalmente, retém da primeira a idéia na qual a ordem simbólica estrutura a relação inter-humana; e, da segunda, as características do significante lingüístico não ter relação intrínseca com o significado. O que permitiu Lacan inferir que o sentido não é dado pelo signo lingüístico, mas alcançado à posteriori pela cadeia de significantes. Nesta vertente, nasce a proposta lacaniana de inconsciente estruturado como uma linguagem. Para o autor (1993: 17): "Só há inconsciente no ser falante. Nos outros, que só tem ser por serem nomeados, embora se imponham a partir do real, há instinto, isto é, o saber que sua sobrevivência implica". É o significante que representa o sujeito para outro significante, segundo Lacan. Nessa medida, ele é tomado como um efeito do significante e não como sua causa, sendo que pela ordem do significante o sujeito só pode advir como sujeito barrado.

⁹² Principalmente, nos textos de Jacques Lacan escritos há pouco mais de quarenta anos, tais como a *Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise* (mais conhecido como *Discurso de Roma*, de 1953) e, sobretudo, *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (de 1957).

⁹³ As críticas feitas por Lacan no texto ao estágio do espelho.

⁹⁴ Aí esta a cruz de um desvio tanto prático quanto teórico, pois identificar o Ego à disciplina do sujeito é confundir o isolamento imaginário com o domínio dos instintos. É por aí que se oferece a erros de julgamento na conduta do tratamento: assim ao visar um reforço do ego nas diversas neuroses, motivadas por sua estrutura demasiado forte, o que é um beco sem saída. (p.114)

Mas é necessário, ao se deter sobre o impacto da dimensão do simbólico para a constituição do sujeito do desejo, não ignorar o seu entrelaçamento com as outras dimensões, para não cair no impasse de um corpo apenas assujeitado pelo discurso feito ao seu redor, desconsiderando o real do corpo ou de priorizar o corpo imaginário, enquanto especular da sua relação com o outro. Nos dizeres de Lacan (1979: 97):

Quer dizer que, na relação do imaginário e do real, e na constituição do mundo tal como ela resulta disso, tudo depende da situação do sujeito. E a situação do sujeito, vocês devem sabê-lo desde que lhe repito- é essencialmente caracterizado pelo seu lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra.

Françoise Dolto (1988) também ressalta a importância da função simbólica para a construção do corpo próprio, em que a separação do eu-outro provém da capacidade de comunicação entre a criança e o adulto, por meio da linguagem. Para Dolto (1988: 102):

A utilização voluntária da função simbólica implica a discriminação do outro e de si mesmo, isto é, a noção de espaço e do próprio corpo neste espaço, com a noção do mediador comum (mímica, som, sinal) intermediária entre dois corpos e valorizada igualmente pelos dois seres vivos. A utilização da função simbólica implica, assim, a noção de perduração da separação dos corpos, para além da ressonância sensório-afetiva, função comum que os reuniu momentaneamente no espaço; implica ultrapassar a prova da separação.

Esta função simbólica⁹⁵ se deve ao fato de haver uma comunicação, além de um corpo a corpo para a manutenção de suas necessidades, o que permitiria a separação do eu-outro.

É por meio da palavra que os desejos podem organizar-se em imagem do corpo. Assim a prova de separação, isto é, suportar se ver separado da mãe permite à criança a ascender sobre o seu desejo, pois ter um corpo implica agora demandar com suas palavras. A demanda agora é da criança, que surge a partir do apelo inicial,

⁹⁵ Mas se Dolto confere à linguagem como possibilidade do processo de simbolização, não deixou de considerar uma imagem do corpo como inconsciente, que é a base para um processo de construção da imagem do corpo da criança.

isto é, a criança em seu estado inicial de desamparo⁹⁶, apela ao outro que o atenda. Assim de um estado de simbiose, ou fusionado, começará a supor a ausência da mãe, este caminho irá permitir se separar para conseguir ascender seu próprio desejo.

Aulagnier (2000) refere-se a uma função de “para-fantasma”, como a possibilidade da criança não permanecer ligada apenas aos aspectos emocionais da mãe. As interpretações dadas pela mãe estão apoiadas tanto no campo das emoções, no tocante às relações que a mãe estabelece com seu próprio corpo, quanto do discurso sobre o corpo, determinando um campo do saber. Diz a autora (2000: 20):

Este recurso é necessário para moderar o poder emocional que detém o *infans* e seu corpo, ele mostra a utilidade desta função de “para-fantasma” que o corpo do saber pode exercer, que torna possível a psique maternal não ver a morte se delinear no horizonte de toda doença, a desnutrição a cada mamadeira recusada.

Mas frisa a autora que este campo do saber⁹⁷, que interpreta o corpo com os conhecimentos dados pelo espaço sociocultural, no qual a criança deverá ingressar, ou ainda o discurso do corpo ligado a um ideal materno, não deve ocupar a frente da cena, mas sim evitar o excesso de emoções com as quais a criança não conseguiria compor.

A explicação dada por Freud a respeito do aspecto simbólico é feita por meio do célebre jogo do Fort-Dá, no texto *Além do Princípio de Prazer* (1920). Freud comenta sobre esse jogo, demonstrando claramente o movimento de afastamento e retorno do objeto, ao representar a ausência e a presença da mãe. Neste jogo, a criança segurava um carretel de madeira com um cordãozinho em torno dele, o qual arremessava para longe enquanto dizia “ooó” (*fort*, que em alemão significa ir, partir). Depois, ela puxava o cordão de volta enquanto exclamava alegremente “dá” (que significa ali). Lacan (1978: 182), ao comentar sobre este fato, afirma: “São esses jogos de ocultação que Freud em sua intuição genial, produziu para nós para que aí reconheçamos que o momento em que o desejo se humaniza é também

⁹⁶ Para Freud inicialmente, o desamparo (*Hilflosigkeit*), tido com dependência objetiva da criança em relação ao adulto, está ligado às vicissitudes da autoconservação, mas, na perspectiva econômica, o desamparo está ligado aos limites da capacidade de elaboração do aparelho psíquico, perante as excitações da pulsão sexual.

⁹⁷ Para Aulagnier, o corpo do saber é o corpo da realidade e esta segundo a autora: *A realidade está conforme ao conhecimento que dela dá o saber dominante de uma cultura*. O que não significa que toda realidade é da ordem do conhecimento. Portanto, dirá: *A realidade, em última análise é inconhecível*.

aquele em que a criança nasce para a linguagem". Este jogo é uma conquista simbólica que marca o corpo da criança; o corpo do desejo é sempre o corpo próprio nomeado.

No jogo infantil de esconde-esconde, a criança brinca com seu corpo como o objeto que aparece e desaparece diante dos seus parceiros de jogo. Para efetivar o jogo, o outro (parceiro) deverá correr para um lugar já demarcado na brincadeira e gritar o nome daquele que achou. Não basta encontrar a criança escondida, é preciso gritar, nomear aquele que achou, só assim o reconhecimento se faz. Desses jogos, pode-se apreender que o sujeito não domina somente sua ausência ao assumi-la, mas sua presença é garantida pela nomeação. Para tanto, a alternância ausência e presença é o jogo, a diversão em si. Destes jogos Lacan (1978: 183) dirá que a criança eleva aí seu desejo a uma potência segunda, isto é, "...pois sua ação destrói o objeto que ela faz aparecer e desaparecer na provocação antecipante de sua ausência e de sua presença."

Mas só poderá haver simbolismo em um corpo que é tomado em sua antecipação dada pelo outro, destacando a sua dimensão imaginária. Para Miller, Lacan faz distinção entre o imaginário e o simbólico, ao destacar o eu em sua dimensão imaginária e o sujeito como termo simbólico. Desta forma, a relação do sujeito com o simbólico, o Outro com letra maiúscula, se diferencia da relação imaginária do eu e do outro com letra minúscula. Não há um sem o Outro, a criança tem possibilidade de ser sujeito identificando-se em um primeiro momento ao seu semelhante, seu corpo numa primeira vivência é imaginária, pois é dependente da relação que estabelece com o outro dos cuidados. Desta forma, se o homem ascende à ordem simbólica é porque ele é primeiro tomado em seu ver.

5 O CORPO EM SUA DIMENSÃO IMAGINÁRIA

*Meu corpo não é meu corpo,
é ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
e é de tal modo sagaz
que a mim de mim ele oculta.*
Carlos Drummond de Andrade

Não se pode deixar de considerar o aspecto imaginário para a construção do

corpo e o *estádio do espelho* descrito por Lacan como constitutivo dessa imago⁹⁸ corporal. O imaginário, entendido como um dos registros da experiência humana, se apresenta como especular e narcísica, conferindo à criança uma imagem necessária para representá-lo. Desta forma não há identidade sem uma imagem própria do corpo.

Mas somente uma imagem não possibilita a criança ter a experiência do próprio corpo; precisa do lugar simbólico interpretado, de maneira não totalizada, pelo Outro primordial. A idéia de totalidade é dada sempre por esta imagem em busca de um ideal que a completa. Como esclarece Lacan, a dimensão imaginária, embora revele o aspecto ilusório, não é inconsistente, e não se confunde com o real. A imago é a matriz simbólica do sujeito, portanto, o corpo é sempre recortado pela linguagem. Mas se o corpo pode ser simbolizado, é por ser tomado como uma ilusão da completude permitida pela imagem oferecida pelo outro. Para Lacan (1978: 59): “A ilusão de que ele a tenha formado por sua consciência provém de que é pela via de uma hiância específica de sua relação imaginária com seu semelhante, que ele pode entrar nessa ordem como sujeito...” A idéia do especular é dada pelo Outro; portanto, sempre passível de interpretação, a qual o sujeito se agarra na tentativa de se fazer representar. A dimensão imaginária tem efeito simbólico no real do corpo, não a um corpo orgânico tal e qual estabelecido e refletido no espelho. Não há, portanto, uma possibilidade de se apropriar do corpo sem levar em conta essa dimensão imaginária, e seu entrelaçamento aos registros real e simbólico. Uma das propriedades dessa articulação, feita por meio do nó borromeano, é que não considerando uma dimensão o nó desata. Desta forma, não há a prevalência de uma dimensão sobre a outra.

As imagens são formadoras, e dão mostra de sua dimensão pelo fascínio que podem exercer. Podem tomar corpo em sua representação imaginária a partir do seu entrelaçamento com o simbólico⁹⁹. Para Lacan (1978: 165), a fala pode tornar-se objeto imaginário.

⁹⁸ Lacan *Estádio do espelho como formador da função do eu*, tal como é revelado na experiência analítica. “Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação..., ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, no antigo termo *imago*” in *Escritos*, p. 97.

⁹⁹ Em *Radiofonia e Televisão*, determina a estrutura como sendo o corpo do simbólico, o sujeito é capturado onde o simbólico toma corpo. (Apud Garcia- Rosa. *O mal radial em Freud*).

A fala, com efeito, é um dom de linguagem, e a linguagem não é imaterial. Ela é corpo sutil, mas é corpo. As palavras são tomadas em todas as imagens corporais que cativam o sujeito: elas podem engravidar a histérica, identificar-se ao objeto do pênis-neid, representar o fluxo de urina da ambição uretral, ou o excremento retido do gozo avarento.

Se se retirarem as imagens, roupagens do corpo, restam a carne, os órgãos, o organismo.

Lacan ressalta a dimensão imaginária do corpo por entendê-la como fundamental para a constituição do sujeito. Determina que a noção de imagem do corpo, em torno da qual um Eu emerge na antecipação da imagem projetada pelo Outro, pressupõe duas operações necessárias, a alienação e a separação. O Eu imaginário se refere a um Eu corporal, pois só é possível identidade por meio dessa imagem integrada do corpo. A integração é dada pela imagem do Outro, por isto alienadora, mas também sofre o processo de separação, pois senão o sujeito seria o decalque do outro.

Desta forma, instaura-se um universo especular onde o eu é a imagem de um Outro e vice-versa. O paradoxo assim se impõe, o olhar do Outro que remete a imagem como sendo da criança, é numa metáfora do próprio espelho que a aliena, mas também permite se juntar, se integrar.

5.1 A UNIDADE DA IMAGEM

Lacan atribui a unicidade do corpo à unidade da imagem: não é suficiente um organismo vivo para se poder falar de corpo. É preciso um organismo mais uma imagem. No seminário I, "Escritos Técnicos" (1953), Lacan mostra que a importância do corpo vem de que é a imagem do corpo que dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é do "moi" e o que não o é, isto é, ele é homem e não cavalo.

O Estádio do Espelho, descrito por Lacan, é a fase de constituição do ser humano, na qual a criança, ainda em um estado de impotência e de descoordenação

motora, antecipa imaginariamente a apreensão e o domínio de sua unidade corporal, por meio de uma identificação à imagem do semelhante como forma total.

A criança por volta dos 12 e 18 meses de idade ao se olhar no espelho é tomada por um júbilo quando se reconhece. Nos dizeres de Lacan (1978: 97):

*A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parece-nos à pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o eu se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal sua função de *sujeito*.*

Essa imagem é virtual. A criança ainda não tem, neurologicamente, a possibilidade de ter a coordenação necessária para esse corpo inteiro e coeso. A possibilidade de se identificar ao outro como seu semelhante é que garante essa integração, e também permite depois saber que aquela imagem é sua e não de outra pessoa em que o Outro se torna maiúsculo, pois está atravessada pela linguagem

A imagem dada pelo Outro é representada pelo adulto que atende a criança nos seus cuidados básicos, pois para atendê-la precisou vê-la e ouvi-la, enfim houve uma relação entre o Outro dos cuidados e a criança além do atendimento básico. Se a criança se reconhece é por ter uma imagem do corpo unificada, integrada, fornecida pelo olhar do Outro que a antecipa, e a aliena nos seus ideais. Mas se o Outro a vê, é por tê-la investido, isto é, vestiu seu corpo, mesmo que seja de imagens da ordem narcísica. Na falta de um investimento, a experiência do corpo ficaria ligada apenas ao atendimento das necessidades fisiológicas, privando a criança da descoberta do prazer existente neste atendimento.

Assim, essa imagem não é determinada biologicamente. A criança não constrói sua imagem do corpo estabelecida pela ordem biológica, não é uma maturação biológica que irá permitir a criança ver seu corpo como uma unidade, mas sim por estar representada anteriormente. Os dados são externos, conduzindo a um processo de identificação com um Outro que está fora e esse processo é anterior à maturação biológica.

Divergindo de Lacan, para quem a experiência do espelho é inaugural para o sujeito, Dolto coloca a imagem especular fazendo parte do processo da produção da imagem inconsciente do corpo. O espelho, para Dolto, distingue do espelho lacaniano em três formas básicas, relacionados por Nasio (1991: 35) como :

- uma diferença na maneira de conceber a natureza da superfície do espelho (plana ou psíquica);
- uma outra diferença na escolha dos pólos da experiência especular (corporal/imagem especular);
- e uma terceira diferença, enfim, na maneira de considerar o impacto afetivo do espelho.

A imagem do espelho para Dolto confere a possibilidade tanto de abolir quanto integrar a imagem inconsciente do corpo. A experiência do espelho para a autora é castradora, pois a criança neste momento se separa da imagem inconsciente do corpo. Dolto também faz uma distinção entre a imagem do corpo e o esquema corporal, embora esclareça que sempre estão relacionados. O esquema corporal é o lugar da necessidade, constituindo o corpo em sua vitalidade orgânica que se cruza com a imagem do corpo que é lugar do desejo. Para a autora (1992: 30):

Existe apenas o desejo que procura se satisfazer, sem jamais se saciar, nas expressões, teoricamente sem limites, que permitem a palavra, as imagens e os fantasmas. A necessidade por sua vez, só pode ser adiada pela palavra, por algum tempo; ela deve ser satisfeita no corpo. Com prazer ou não, ela precisa ser saciada para que a vida do corpo possa continuar. É pelos dois processos, qual seja, tensões de dor ou prazer no corpo, por um lado, palavras vindas de um outro para humanizar estas percepções, por outro, que o esquema corporal e a imagem do corpo se acham em relação.

Para Dolto, o esquema corporal é de fato uma realidade e comum a todos os indivíduos numa determinada faixa etária, e de uma mesma cultura, pois se estrutura pelo aprendizado e experiência, mas a imagem do corpo está ligada à história relacional da criança; portanto, é própria de cada uma. Para Dolto, a mãe ou sua substituta confere à criança um valor significativo para suas sensações. Sem as interpretações, sem a palavra mediadora desta relação, o corpo da criança permanece ligado ao corpo do outro.

Sabe-se o quanto a psicologia fez uso das etapas de desenvolvimento psicomotor¹⁰⁰, calcadas em uma visão biológica do corpo, deixando de considerar os aspectos singulares de cada criança, sem considerar a imagem do corpo como uma construção baseada nas relações entre a criança e o Outro dos cuidados. Quando o bebê nasce, não há um Eu como instância psíquica, será constituído, e a integração da imagem do corpo, antecipada pelo Outro, é condição de sua existência.

Piera Aulagnier também estabelece um corpo anterior à constituição do Eu tal como Dolto¹⁰¹. Para a autora, há formação psíquica, antes mesmo de o Eu advir, no qual predominam os modos de funcionamento originário e primário que passarão a coexistir com o processo secundário durante toda vida do sujeito, o que permite a autora falar do corpo das sensações, anterior ao corpo relacional. A passagem do corpo sensível para o corpo relacional só é possível graças ao investimento feito pela mãe que antecipa a imagem calcada em seus ideais.

O corpo para Aulagnier é visto como o mediador entre a psique e o mundo e o oposto relacional (*enjeu*) entre duas psiques é o registro das histórias de prazer e de dor, tendo como próprio biógrafo o EU. Mas para falar do corpo sensível, Aulagnier sugere um corpo que em si mesmo processa uma leitura das sensações, isto é, desenvolve o conceito de auto-engendramento Assim, relata Aulagnier (2000: 18):

Neste tempo que precede a prova da separação, a realidade, termo que merece aqui duplas aspas, vai coincidir totalmente com seus efeitos sobre a organização somática, com as modificações, as reações que aí tomam lugar. A única formulação que se poderia aplicar seria a seguinte: a realidade é auto-engendrada pela atividade sensorial.

Convém salientar que embora a autora reconheça um lugar para o corpo sensível, isto não permite falar de um psiquismo que se processa naturalmente, e para essa autora as relações com o outro são determinantes. Pois num primeiro momento, o outro investe e é investido pela criança. Aulagnier (2000: 15) descreve:

¹⁰⁰ Esteban Levin, em *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*, escreve sobre a psicomotricidade diferenciando-a dos pressupostos biologizantes do corpo.

¹⁰¹ Nasio, ao escrever sobre a obra de Dolto, sugere a determinação de um pré-eu, que surge das alternâncias dos segmentos de corporeidade. O contato sensorial com a mãe é indispensável à preservação das imagens básicas do corpo.

Na organização deste fragmento de realidade que ele habita e investe como no funcionamento do seu corpo, o sujeito vai ler primeiro as conseqüências do poder exercido pela psique destes outros que o cercam e que são os suportes privilegiados dos seus investimentos.

Não é um olhar vago, nem uma ação mecânica que irá permitir a inscrição ou a integração dessa imagem para a criança ter a certeza de habitar um corpo próprio e único, o reconhecimento é feito pelo Outro. É necessário o investimento libidinal, o desejo do Outro que marca a criança. Esse investimento, num primeiro momento, caracteriza o narcisismo primário. É preciso ser amada num primeiro momento incondicionalmente, um olhar de fascínio, para em seguida deixar cair, baixar os olhos. Pode-se entender essa queda do olhar como a possibilidade de a criança se perguntar para onde a mãe remete seu olhar. Desta forma, julga que é o outro que possui aquilo que a mãe deseja e passa imaginariamente a se identificar com o objeto do desejo da mãe. Para Lacan, o “falo”¹⁰² é o significante pelo qual a criança se identifica para estabelecer com ela uma relação narcísica. Essa relação narcísica, porém, apenas espelhada, sem um movimento oscilatório, captura a criança e a faz presa do desejo do outro. O olhar fixo seria devastador, tal como demonstra Freud, recorrendo tanto ao mito de Narciso quanto ao de Meduza. Narciso preso ao fascínio da própria imagem e Meduza petrificando o outro com seu olhar.

5.2 NARCISISMO

Freud, em seu texto *Sobre o narcisismo: uma introdução*, de 1914, refere-se ao termo narcisismo de Paul Nâchemarca como fundamental para o desenvolvimento humano. O narcisismo para Freud seria o momento em que o ser humano toma o seu corpo como fonte de prazer, marcando um primeiro momento em que um Eu se arme em torno do próprio corpo como um objeto, para em seguida investir em outros objetos do mundo. Nas elaborações de Freud, o narcisismo apresenta uma ligação com o auto-erotismo, só posteriormente ele afirma que o

¹⁰² No escritos *A significação do falo*, Lacan esclarece que o falo é uma função, não é uma fantasia, nem um objeto parcial, e muito menos simboliza um órgão biológico, pênis ou clitóris. Lacan considera o falus como um significante. Escritos p.696.

auto-erotismo e o narcisismo irão sofrer uma separação, por meio de sua análise do Caso Schreber¹⁰³. A compreensão de Lacan do narcisismo freudiano se faz partindo da diferenciação entre Eu e Outro, instaurando uma dualidade interna própria do sujeito, em que o Eu é desde o início um Outro. Nesta perspectiva é a relação imaginária que constitui o Eu; a experiência não é direta com o corpo, mas com a sua imagem.

Nos escritos freudianos sobre o narcisismo, Levin vislumbra o ato psíquico necessário para a construção do Eu, a partir de identificações com os objetos amados. É necessário um novo ato psíquico que permita se assomar ao auto erotismo, sem deixar de considerar a importância dos instintos auto-eróticos. Levin (1999: 62) conclui:

Justamente é esse ato psíquico que Freud deixa entrever (o estágio do espelho) o que dá a criança à possibilidade de ser Uma, e assim empreender o caminho da diferenciação. Antes pode se falar em corpo, mas unicamente de partes deste, ou seja: partes de nenhuma totalidade, partes que representam parcialmente a função que as produz: A parte pelo todo (auto-erotismo), a criança é "xixi", é "cocô", é "descoordenação", é "dor", mas é a partir do estágio do espelho que se pode falar do todo (imagem unida do corpo) e das partes do todo, e é a partir desse estágio, que é possível falar da fragmentação, pois para que algo se fragmente, antes tem que estar unido.

Nas elaborações teóricas de Lacan, o estágio do espelho é anterior às questões do simbólico, e está ligado à compreensão do narcisismo em Freud. Desta forma, a compreensão pode deslizar para uma idéia de uma constituição de sujeito descorporizado, pois o que determina é a imagem do espelho; portanto, exterior ao sujeito, ou ainda a uma idéia de um corpo que sofreu uma possibilidade de inserção cultural, ao ter sua interpretação dada pelo Outro, vista num processo de simbolização do imaginário. Mas a não naturalização do corpo não implica na descorporificação do sujeito. A criança tem um corpo feito de investimentos, o que levou as elaborações freudianas a falar de um narcisismo, um corpo que sente prazer e sofrimento. O corpo imaginário é efeito simbólico no Real do corpo.

¹⁰³ FREUD, Sigmund. *Introdução ao narcisismo*. Madrid: Biblioteca Nueva. p.2.079. v. 6. (Obras Completas).

Uma leitura naturalista da psicanálise tende a afirmar que os estímulos de prazer e de dor são provenientes do corpo, aqui entendido como organismo, o que equivaleria a uma naturalização do corpo. A idéia fundamental que se deve extrair da obra de Lacan, e deduzir do estádio do espelho, é que o corpo deve ser constituído, e o que está sendo construído não é marcado por um desenvolvimento biológico, não é a um corpo fragmentado, disperso, que deverá posteriormente alcançar uma unidade, inteira e coesa. Não há um corpo estabelecido pelas leis orgânicas de onde parte e sente os prazeres e o sofrimento. Para Lacan, o que irá imprimir na criança o corpo sexual, seguindo a indicação de Freud sobre a sexualidade, é o corpo da ordem da pulsão. Só se fala em um corpo fragmentado a partir dos conceitos de pulsão, dado que esta é sempre parcial.

Nasio ao escrever sobre o corpo imaginário propõe um corpo mais que espelhado; esclarece que o corpo ou qualquer outra imagem são objetos externos e com valor desde que investidos, com valor afetivo. Portanto, o investimento feito pelo outro, e da criança em seu próprio corpo, é que permite tê-los como imagens. Para Nasio (1993: 150):

Qualquer imagem que reúna duas características: primeiro, que provenha do exterior, de um outro ser humano ou de qualquer objeto -circundante que tenha uma forma que me fale; e segundo, que seja preta e se preste a abarcar os focos de meu gozo. Assim, o corpo sexual e gozoso permanecem sempre velados, sob as aparências imaginárias que capto do lado de fora.

Este corpo do gozo, Nasio dirá, é do ponto de vista do real. Só é válido falar do imaginário e do simbólico em função de um encobrimento do real, não nomeado, inapreensível.

6 O OUTRO DO CORPO E A CRIANÇA DO DESEJO

*Já premiado por seu pulso
de inquebrantável rigor,
não sou mais quem dantes era:
com volúpia dirigida,
saio a bailar com meu corpo.*
Carlos Drummond de Andrade

E se o corpo pulsa e faz sua exigência de inscrição é para que o Outro intrometa em sua carne, e possibilite a criança nomear seu próprio corpo. Um corpo

nomeado é o corpo que deseja, da ordem do prazer, que faz sua a montagem surrealista do corpo. É por não ter ordem segundo o princípio que a rege, como se viu, a pulsão não está determinada biologicamente, seu desenvolvimento não se faz por etapas ou momentos de crise a serem superados. Desta forma, não há como prescrever os cuidados necessários que os educadores precisam ter para com as crianças, o que não significa que estão isentos da responsabilidade do ato, já que deles depende a inscrição do corpo no simbólico.

Para que a criança possa ter um corpo sexualizado é necessário que seja reconhecida como um sujeito que deseja. A criança do desejo tem o seu reconhecimento no campo do Outro. Lacan (1998b: 132) ressalta:

Para dizer tudo, em nenhum lugar aparece mais claramente que o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detém as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é de ser reconhecido pelo outro.

Mas o que a criança deseja, num primeiro momento, é veiculado por seu apelo necessário a sua sobrevivência, transformado em demanda graças à interpretação dada pelo Outro.

Mas não há uma coincidência entre o que se pede e o que se obtém, pois a demanda formulada no campo do Outro não informa a totalidade do que se deseja, como já foi situado, o Outro é barrado. Desta forma, esclarece Soler (1997: 63): "a presença do desejo em si é a presença de algo que falta na fala. É a presença de alguma coisa que está sempre atrás da fala, mas que não pode ser traduzida em uma demanda precisa." A mãe ou a pessoa que cuida da criança oferece à criança o que interpreta como forma de satisfazer sua demanda. A demanda, porém, não é apenas para satisfazer as necessidades biológicas.

Caso permanecêssemos no plano da satisfação natural do corpo, o objeto que permitiria esta satisfação seria específico. Em Lacan e em Freud, a satisfação não está relacionada com o objeto. O objeto faltoso é causa do desejo, propiciando a falta necessária para que a criança possa demandar. Mas a criança só ascende ao desejo propriamente dito se isolar a causa da satisfação, isto é, o objeto causa do desejo. Esse objeto, tido como primordial e fundamental, pode ser ilustrado pela mãe. Miller

(1977: 27), ao comentar o *Seminário 11 de Lacan*, esclarece: “Lacan diz que a mãe é aquela Ding fundamental, a coisa sempre perdida e que a repetição tenta recuperar, perdendo sempre”. Este aspecto coloca o psicanalista perante a dimensão do real, pois o objeto inatingível é a causa do desejo.

A mãe representa o objeto perdido, o outro objetificado, *Das-Ding*. Entretanto, representa, simultaneamente, o Outro simbólico, que ao responder ao apelo da criança não apenas a atende numa ação específica, mas a interpreta identificando seu apelo como demanda de falta, pois nele também a falta é determinante.

Num primeiro momento, o traço fusional com o corpo da mãe estabelece um circuito breve, a satisfação de um é garantida pelo outro. Nessa relação fusional, a criança mantém sua posição junto à mãe, ao se identificar com o que supõe ser o objeto de seu desejo. Posição permitida pelas experiências feitas inicialmente pelas relações, corpo a corpo, isto é, graças aos primeiros cuidados necessários para manter a vida no corpo. É a proximidade dessas trocas que coloca a criança em situação de se fazer objeto do que é suposto faltar à mãe. Seu corpo é complemento do outro. Mas a criança deverá ter acesso ao seu próprio desejo, e o processo de separação¹⁰⁴ é fundamental. O processo de separação permite à criança ter um corpo que é seu, não no sentido de saber o que é necessário para a sua sobrevivência, mas de desejar. Essa separação, entre o seu desejo e o desejo do outro, precisa da intervenção de um terceiro, para que a criança possa se inscrever em uma ordem simbólica. Aqui intervém a metáfora paterna, ou do nome do pai, nos dizeres de Lacan (1978: 143): “... é no nome do pai que se deve reconhecer o suporte da função simbólica, que desde a orla dos tempos históricos, identifica sua pessoa à figura da lei”.

Nesta operação, com a entrada de um terceiro, a criança se separa da mãe permitindo a parição da criança como sujeito do seu desejo, para tanto algo se perdeu. E o que se perde é denominado de objeto a (pequeno a). Não há subjetividade, sem a perda de uma completude, só assim a criança acende ao mundo

¹⁰⁴ Separação e alienação, como já foi colocado, são processos importantes quando se fala sobre o corpo imaginário, mas também salienta-se a separação entre o eu e o outro no processo simbólico. Detém-se aqui o que resta deste corpo, o corpo real quando se separa do corpo do Outro.

simbólico, pois o que não foi possível de ser nomeado, faz-se causa do desejo. O que permite a aparição da subjetividade, da singularidade da criança.

A ampliação dessa teorização leva ao desdobramento do *Complexo de Édipo*¹⁰⁵, e no *Complexo de Castração*. Do Complexo de Édipo ao Complexo de Castração encontra-se a passagem do lugar de objeto de desejo do Outro materno à subjetivação por meio de uma inscrição no simbólico, isto é, submissão à Lei de interdição do incesto. Simbolizar a falta na mãe como falo, e todos os percursos possíveis a partir daí, são caminhos que permitirão ao sujeito advir como sujeito do desejo.

¹⁰⁵ Lacan articula três tempos distintos em torno do complexo de Édipo. No primeiro tempo, enquanto a primazia do falo se instaura na ordem da cultura, a criança se identifica com o objeto do desejo da mãe. No segundo tempo, surge a intervenção do pai privando a mãe em duplo sentido: priva a mãe de seu objeto fálico e a criança do objeto do seu desejo. O terceiro tempo é aquele que marca o declínio do complexo, no qual o pai intervém como quem tem o falo e não que é o falo, reinstalando assim a instância do falo como objeto desejado da mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atender uma criança a importância do educador é muito mais pela função que desempenha para a constituição do corpo próprio da criança do que pelo atendimento de suas necessidades físicas. Assim, ao interpretar as necessidades verificamos que é preciso, num primeiro momento, que se invista libidinalmente neste corpo, isto é, junto com a palavra, o acolhimento, não há interpretação sem escuta.

Mas se os adultos permanecem nesta única função, presos ao corpo da criança como objeto dos cuidados, também pouca chance tem a criança de construir seu próprio corpo. A função do educador é permitir a entrada da criança no mundo simbólico, nomear seu corpo e isto não ocorre se outra função tão importante quanto a primeira não se estabelece, a função paterna. Função que possibilita estruturalmente, por meio do significante, *Nome do Pai*, barrar o ilimitado desejo, isto é, barra o Gozo do Outro. Essa interdição que faz instalar a falta e, conseqüentemente, a busca da criança para preenchê-la por meio de suas demandas.

A partir dessas funções, as quais permitiriam a construção do corpo próprio da criança, pode-se encontrar um valor educativo para os cuidados fornecidos pela educadora, quando se entende o educar tal como foi proposto em sua abrangência, em que o educador, em suas funções, se aloja no campo do Outro, para que a criança possa daí retirar as possibilidades de nomear seu corpo.

As possibilidades se estão no campo do Outro, são por serem povoadas de significantes. E os significantes só existem na medida em que é falado, veiculado pelas interpretações, que vêm do Outro. Desta forma, ao nomear seu próprio corpo, a criança faz referência a um Saber, que para a psicanálise se refere ao inconsciente. Se Lacan aponta o inconsciente,¹⁰⁶ como o Outro, é para trazer a alteridade, em um movimento de fora e dentro. Assim, é preciso ao mesmo tempo um saber que é seu; mas se tem um conhecimento sobre ele, há um saber que para tanto foi visto como

¹⁰⁶ Kaufmann (1996:270) descreve no verbete *inconsciente*. “De fato, ao mesmo tempo em que está no interior do sujeito, o inconsciente se realiza fora: no lugar do Outro...”.

fora, o saber do Outro. O educador em sua função de nomear um corpo possui o Saber sobre o corpo das necessidades, porém se este Saber opera como dispositivo educativo, e por se alojar tanto dentro quanto fora. Assim, o dispositivo que nomeia é aquele que está fora e dentro, que traça e re-corta, para o contorno de um corpo. (Lacan 1984: 196) diz: “tudo surge da estrutura do significante. Essa estrutura que se funda no que primeiro chamo de a função de corte, e que se articula agora, no desenvolvimento de meu discurso, como função topológica de borda.” Deste ponto que entendo o circuito pulsional lastreado ao discurso social.

Também Freud fala do inconsciente enquanto tropeço, ou ainda, o que não se resolve pode fazer sintoma, ou uma inibição. O que também me leva a entender que podemos escutar, o que se impõe sintomaticamente em um determinado contexto institucional. É desta maneira que penso como psicanalista e educadora, a importância da realidade “externa”, o contexto em que a criança está inserida, com todas as implicações que as situações mais amplas incidem no dia-a-dia das creches. É desta forma que também assinalo o discurso que se faz ao redor da criança na psicanálise com crianças. Entre a criança e o adulto, a diferença está posta, mas a psicanálise entende esta diferença, não tal como a encontramos, quando analisamos a infância da modernidade, mas uma diferença de um tempo de dentro e um tempo fora, uma presença e uma ausência do saber do outro, tempos de constituição do sujeito, em que os sucessivos cortes produzem bordas em que a pulsão encontra no Outro os significantes que marcam o desejo da criança. Mas para produzir bordas, algo é arrancado do corpo da criança. Assim dirá Lacan: se paga com libras de carne, a possibilidade de ter seu corpo nomeado.

Mas quando fixamos o corpo em um discurso científico, com um conhecimento que só traz o corpo da materialidade, considero se não haveríamos de pagar com todo o corpo carne, sem restar a criança, a não ser o próprio resto. Um corpo destituído de subjetivação, apenas corpos plurais, o corpo das necessidades, mas reduzidos em sua forma, do não reconhecimento da criança do desejo.

Nas instituições infantis, a concepção de corpo faz reinar a universalidade do normativo, e cada um no ponto que aí se encontra submete o corpo. Estabelecer o corpo com objeto de cuidados, e também ditar o que dele pode e deve ser cuidado, qual o conhecimento que devemos ter desse corpo para assim corresponder aos ideais instituídos, e verificamos que desta forma cabe muito mais o conhecimento científico. "Procura-se um saber". É aí que a ciência moderna se prontifica, para

conceber o corpo em sua materialidade, que, portanto, nada tem de sexual, tal como nos aponta a psicanálise. Da mesma forma, veicula a ilusão de vir a produzir um saber sem desejo, um corpo que nada falta. Ao tomar o corpo da materialidade é possível obtermos o conhecimento total, com o qual o corpo vira objeto que oblitera a falta do Outro, ou seja, o educador infantil se científica, e com isto não toma conhecimento daquilo que poderia reconhecer, que é o próprio desejo da criança. Assim, não há crianças nomeadas, registros subjetivos de fome, de frio, de asseio.

Se o escrito convoca o sentido, o que permite sermos sujeito da linguagem, nem sempre os ditos são suficientes para abarcar as dimensões do corpo enquanto humano. Assim, ao fixar o corpo em um conhecimento total de materialidade, é necessária a renúncia do corpo que se relaciona com o outro e consigo próprio. Essa renúncia serve mais ao que se dita ideologicamente em nossa sociedade do que às crianças, e aos educadores. Só valem como prescrições, e estas estão bem colocadas, quer para sobreviver quer para vir a ser um adulto, quiçá produtivo, e para tanto instrumentalizamos o corpo. Um dia, dirá a sociedade com promessas futuras à criança, ganhará voz e terá o prazer em seu corpo, com os produtos que a sociedade irá produzir.

Por outro lado, o que percebo é a ambivalência do educador infantil, ao descaracterizar os cuidados como educativos, na sua forma desvalorizada nos dizeres institucionais, ao mesmo tempo uma “imperceptível” valorização, por meio do reconhecimento da satisfação que obtém por meio do relacionamento que se forma quando cuida das crianças. Assim, se tornássemos “perceptíveis” às relações, a busca de uma nova função para as creches poderia ser original, em sua nova forma, diferente do que já existe, posto que o que temos não é nada original, a não ser copiar o modelo de escolarização para a educação nos primeiros anos de vida da criança, ou ficarmos fixados em concepções já existentes no cenário das instituições infantis, os cuidados da sobrevivência, os cuidados do pleno desenvolvimento. Considero que não há como reconhecer nos cuidados uma articulação com a educação se o corpo das relações não aparecer.

De acordo com Freud, o papel da mãe, ou a pessoa dos cuidados não é simplesmente o de assegurar a conservação da vida, mas, simultaneamente, o de permitir o acesso ao prazer pela promoção da sexualidade. A constituição do auto-erotismo supõe originalmente a existência de um objeto maternal que assegurou a satisfação das primeiras necessidades; o auto-erotismo vem apenas em resposta à

perda desse objeto. O acesso ao desejo supõe, então, a existência de um primeiro tempo no qual as necessidades básicas foram satisfeitas. Necessidades que posteriormente a criança deverá saber atender. Mas para que isto ocorra, a retirada do outro, enquanto seu espelho, isto é, narcísica, é condição de uma imagem estruturante para a constituição do sujeito. Mas como se tornar ausente, em uma presença não reconhecida.

Freud (1940: 2.697) interpretou o símbolo mitológico do horror, a cabeça da Medusa, como o horror à castração, porém confere à figura, por mais assustadora que possa ser, a própria mitigação do horror, para não constatarmos a nossa própria castração. Em sua interpretação, Freud (1940: 2697) coloca: “Decapitar = castrar. O terror da Medusa é assim um terror de castração ligado à visão de alguma coisa”. No conto de Schwab (1977: 58), Perseu conseguiu cortar-lhe a cabeça, usando o escudo como espelho que refletiu o próprio olhar da figura terrificante, e a paralisou. E com a cabeça decepada da Medusa, Perseu derrotou todos os seus inimigos, transformando-os em pedra, mas alertando quem fosse seu amigo que não olhasse para os olhos de Medusa.

Detenho para o olhar de Medusa, como aquele que transforma o outro em pedra, mero objeto seduzido, em um corpo sem vida, sem dor sem prazer.

Como divisar o olhar para um corpo infantil, e não paralisar, pois o encontro desses olhares poderia ser fatal. Como garantir que o olhar do outro não encontraria o olhar infantil, e aí um certo reconhecimento além da satisfação física. Arranca-se a cabeça, separa-se corpo e cabeça, mente e corpo.

Abdica-se de pensar nas possíveis relações que se instauram no ato educativo dos cuidados, como se não houvesse outras formas de atender a criança, em seus aspectos educativos, como se as relações não fizessem parte deste atendimento, ora, é bem possível encobrirmos esta relação, o que há de satisfação, e insatisfação, quer do educador quer da criança. Encobre-se o corpo do prazer ou do sofrimento, o corpo em suas outras dimensões, sua dimensão real, enquanto parcial em sua sexualidade. Assim é bem esse real, o sexual, naquilo que comporta de impossibilidade de se inscrever, que a realidade pretensa, se encobre de novas funções, e ao não permitir que surja algo além do corpo dos cuidados físicos.

A função simbólica específica da condição humana se organiza como linguagem, permitindo a cada corpo uma existência original. A criança está exposta a

sua vulnerabilidade, quer física quer psíquica, e se a apega à ilusão de completude que o outro lhe traria, com seu próprio corpo. Mas o atendimento não é apenas do corpo a corpo, o que pouco promoveria a simbolização. Se a existência é sempre original, singular em seu corpo de dor e prazer, é por serem reconhecidas graças às condições de simbolização e o reconhecimento se dá pela linguagem. Então, por que não permitir que as palavras correspondam às experiências do seu próprio corpo? Por que não permitir às crianças falarem dos restos do seu corpo, para não tornar todo o seu corpo resto?

Mas, do que nos falam as crianças? Falam do seu dia-a-dia, do que vivem, também da papa que comeram, do cocô e do xixi, que fizeram, das curiosidades sexuais, da sua própria vulnerabilidade física, então por que descartá-las, por que não darmos a importância necessária para as experiências do corpo?

Enfatizados que, no começo da vida, escutar, atender e interpretar os sinais do corpo do bebê não são tarefas fáceis e mecânicas. A criança, por meio desses cuidados, vivencia um processo de construção da imagem do seu corpo; é preciso ter o corpo enquanto único, não submetido apenas às regras gerais que comanda o corpo físico. A criança não tem somente uma imagem do seu corpo, ela também é esse corpo, embora não seja toda corpo, o que permanece sem representação pulsa para resignificá-lo; para tanto, nomeia não apenas suas partes, enquanto órgãos fisiológicos, nomeia o corpo como único e singular para que possa existir.

E estas dimensões só podem ser reconhecidas, se o próprio educador reconhecer a importância que as relações estabelecem nos cuidados básicos. E as palavras raramente correspondem às experiências da criança, são raramente pronunciadas pelo seu meio social, raramente testemunham a situação em seu dia-a-dia. Se o corpo da criança não revela, além da sua organicidade, ou ainda enquanto objeto cognitivo, não haverá possibilidade de simbolizações, e nem a apropriação de um corpo próprio. Mas o que se recusa, os psicanalistas, bem sabe, que no mínimo faz sintoma, justamente ali no corpo onde foi recusado. Assim, uma criança não quer comer, outra faz cocô nas roupas.

A lógica do não saber total, que permitiria novas simbolizações, inclui a criança com sujeito de desejo, como forma de não cristalizar o sujeito, em sua materialidade, permite que flua e circule o conhecimento em uma instituição. As formas possíveis de um saber que inclua o imprevisível, que suportem a

impossibilidade de saber tudo. Penso que é necessária a circulação do saber, em troca de olhares e palavras, nas relações entre educador e criança, para que rompa os modos de funcionamento que fixam o corpo da criança em sua materialidade.

Assim, considero importante deixar as educadoras falarem das suas experiências, do seu dia-a-dia, de como trocar, como dar de comer, o que funcionou com *Pedro* e o que não deu certo com *Alice*, que possam elaborar suas propostas educativas. Enfim, que valorizem suas experiências, de prazer e fracasso que ocorrem nos cuidados com uma criança, assinalando sua responsabilidade como educadora de creche, no tocante à formação das crianças.

Retomando à preocupação inicial, de trazer uma nova forma de pensar a educação e o cuidar, encontro no corpo, mais que corpo, o corpo nomeado, a possibilidade de um elo, um ponto de articulação entre cuidados e educação. Para tanto, destaco a valorização da função dos cuidados para que os investimentos possam ser feitos em sua proposta educativa.

*Traço aqui,
recorto ali,
refaço acolá:
contornos do próprio corpo.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummont de. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- AMORIM, Kátia. S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia, Ciência e Profissão*, ano 19, n.2. 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
- ARISTÓTELES. *Del alma*. Madrid: Edições Aquilar, 1982.
- AULAGNIER, Piera. Nascimento de um corpo, origem de uma história. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. v. 3, set. 1999. Disponível em: <<http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170/PieraAulagnier.htm>>. Acesso em: jan. 2000.
- BACHA, Marcia Neder. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.
- BARROS, Manoel de. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- _____. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Tese de Doutorado. São Paulo. Faculdade de Educação, USP, 1999.
- BICCAS, Maurilane de Sousa. *Creches comunitárias: como se constroem e se institucionalizam*, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de dia de mês de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados, 1997f.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. I- II.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1988. v. I-III.

_____. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 maio 1999. Mais, p. 3-5.

_____. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COGGIOLA, O. (org.) *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção Os Pensadores, 1).

DOLTO, F.; NASIO, J. D. *A criança do espelho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DOLTO, Françoise. *Dificuldade de viver: psicanálise e prevenção das neuroses*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil. IN: *EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSO*. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

FILLOUX, J-C. (1997). Psicanálise e educação: pontos da clínica. *Revista sobre a I7*.

FILLOUX, J-C. (1997). Psicanálise e educação: pontos de referência. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*, n. 2, p. 8-17.

FREUD, Anna. *O tratamento psicanalítico de crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

FREUD, Sigmund 1922{1940}. *A cabeça de Medusa*. 3. ed. Madri: Biblioteca Nueva. (Obras Completas, t. 3).

_____. (1909). *Análise de uma fobia em um menino de 5 anos*. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 10).

_____. (1925). *Inibição sintoma e angústia*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973a. (Obras Completas, t. 3).

_____. (1914). *Introdução ao narcisismo*. 3 ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1973b. (Obras Completas, t. 2).

_____. (1920). *Mais além do princípio do prazer*. 3. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1973c. (Obras Completas, t. 3).

_____. (1913b). *Múltiplo interesse da psicanálise*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973d. (Obras Completas, t. 2).

_____. (1932/[1933]). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência, 34: explicações, aplicações e orientações*. 3. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1973e. p. 3184. (Obras Completas, t. 3).

_____. (1923). *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Obras Completas, v. 19).

_____. (1930). *O mal-estar na civilização*. 3. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1973f. (Obras Completas, t. 3).

_____. (1925). *Prefacio para um livro de August Aichhorn*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973g. (Obras Completas, t. 3).

_____. (1913a). *Prefacio para um livro de OsKAR Pfister*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973h. (Obras Completas, t. 2).

_____. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. *O mal radical em Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia da Letras, 1991. v. 3.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 ago. 1999.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HERRMANN, Fabio A. *Melanie Klein: psicologia*. São Paulo: Ática, 1982.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KLEIN, Melanie. *Contribuições à psicanálise*. São Paulo: Mestre Jou, 1970a.

_____. (1921). *O desenvolvimento de uma criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1970b. (Contribuições à Psicanálise).

_____. (1923). *O papel da escola no desenvolvimento da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1970c. (Contribuições à Psicanálise).

_____. *Sobre a saúde mental* (1960). Rio de Janeiro: Imago, 1991. (Inveja e Gratidão e outros trabalhos).

KOST, Tânia Mara. O Espelho de Wallon a Lacan. IN: IMAGEM RAINHA.V Congresso de Psicanálise, Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, I. M. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

KUPFER, Maria Cristina Machado. KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000a.

_____. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2000b.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

_____. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência analítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. (Escritos).

_____. *O seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

_____. *O seminário livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LAJONQUIÈRE, L. *A relação da psicanálise com o social e com o político: Freud, a educação e as ilusões pedagógicas*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170/LeandrodeLajonquiere.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2000.

_____. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Escritos de Psicanálise e Educação).

LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIMA, Elvira, S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Aberto*, Brasília, n.48, p.3-24, 1990.

MACEDO, Lino de. Corpo e conhecimento. In: _____ (Org.). *Corpo e mente: uma fronteira móvel*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MILLER, Jacques-Alain. Contexto e conceitos. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B., JAANUS, M. (Org.). *Para ler o seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MIRESSSE, Antonio. *Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso creche*. São Paulo: Arte & Ciência, 1977. (Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato).

MILLOT, Catherine. *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar; Petrópolis: Vozes, 1987. (Psicanálise e Educação).

MRECH, Leny. *Desenvolvimento e estrutura: verdade e ficção*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2001.

_____. *Psicanálise e educação: limites e possibilidades*. 2000. Texto não-publicado.

_____. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASIO, J. D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Tendências de privatização na educação brasileira: uma tentativa de mapeamento. *Intermeio*, Campo Grande, MS, v. 3, n. 5, p. 1-11, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A redefinição do papel do Estado e a política educacional dos anos 90*, 1999, Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1999.

REAL, Gisele Cristina Martins. A realidade da educação infantil no Brasil sob a égide da legislação educacional vigente. *Intermeio*, Campo Grande, MS, v. 3, n. 5, p.13-23, 1997.

ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*, 1999, Tese. Universidade de Campinas, 1999.

ROSENBERGER, Ana Maria Sigal. *O lugar dos pais na psicanálise de crianças*. São Paulo: Escuta, 1994.

SAURET, Marie-Jean. *O infantil e a estrutura*. São Paulo, SP: Escola Brasileira de Psicanálise de São Paulo, 1988. Transcrição de três conferências realizadas pela autora em agosto de 1997.

SCHWAB, Gustav. *As mais belas histórias da Antiguidade Clássica: os mitos da Grécia e de Roma*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

SIGAL, Anna. *Introdução à obra de Melanie Klein*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOLER, Colette. O sujeito e o outro. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Org.). *Para ler o seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

STRENZEL, Giandréa R. *A educação infantil na produção científica dos programas de pós-graduação em educação no Brasil*. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Cidade, 1998. Mimeografado.

UNICEF. *Situação da infância brasileira-2001*. Brasília: UNICEF, 2001.

WALLON, Henry. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZANCONATO, Maria Zilda Facin. *Relação berçarista-criança: a teoria e a prática*. Bauru: EDUSC, 1996.

ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. *A criança e o infantil em psicanálise*. São Paulo: Escuta, 2000.

