



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL – CPAN
CURSO DE PSICOLOGIA**

MARY EMANOELE DO NASCIMENTO MESSIAS

**O CUIDADO QUE CONSTRÓI: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA SOBRE O PAPEL
DO EDUCADOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão, na modalidade artigo científico, apresentado ao Curso de Psicologia do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia, sob orientação do Prof^ª. Dr^ª. Carolini Cássia Cunha.

Corumbá, MS
2025

O CUIDADO QUE CONSTRÓI: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA,

THE CARE THAT BUILDS: A PSYCHOANALYTIC ANALYSIS OF THE ROLE OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATOR IN THE FORMATION OF THE CHILD'S SUBJECTIVITY

Mary Emanoele do Nascimento Messias

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o papel do/a educador/a da educação infantil na constituição da subjetividade da criança, à luz dos fundamentos da psicanálise. A escolha do tema por sua relevância social e acadêmica de discutir o espaço educativo como um campo de formação psíquica e relacional. Diante do crescente reconhecimento da educação infantil como etapa fundamental do desenvolvimento humano, torna-se importante refletir sobre a função simbólica do educador, que ultrapassa o ensino formal e se inscreve como presença estruturante na vida emocional das crianças. A pesquisa, de natureza teórica, baseia-se em autores como Sigmund Freud (1856-1939), Donald Winnicott (1896-1971) e Jacques Lacan (1901-1981). A partir das contribuições desses autores articuladas à prática educativa, foi possível compreender como os conceitos psicanalíticos podem ser aplicados ao cotidiano da educação infantil, evidenciando o papel do educador como mediador das primeiras experiências simbólicas e afetivas da criança. Além disso, o estudo propôs indicações práticas ao educador, com base no Instrumento Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), que possibilita a leitura sensível das manifestações subjetivas infantis e favorece a escuta e o acolhimento no contexto escolar. Conclui-se que a educação infantil constitui um espaço privilegiado de subjetivação, no qual o educador, ao sustentar uma presença ética e sensível, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de sua subjetividade.

Palavra-chave: Psicanálise; Educação Infantil; Subjetividade.

ABSTRACT

This work aims to understand the role of the early childhood educator in the constitution of the child's subjectivity, in light of the fundamentals of psychoanalysis. The theme was chosen for its social and academic relevance in discussing the educational space as a field of psychic and relational formation. Given the growing recognition of early childhood education as a fundamental stage of human development, it becomes important to reflect on the symbolic function of the educator, which goes beyond formal teaching and is inscribed as a structuring presence in the emotional life of children. The research, of a theoretical nature, is based on authors such as Sigmund Freud (1856-1939), Donald Winnicott (1896-1971), and Jacques Lacan (1901-1981). From the contributions of these authors articulated with educational practice, it was possible to understand how psychoanalytic concepts can be applied to the daily life of early childhood education, highlighting the educator's role as a mediator of the child's first symbolic and affective experiences. Furthermore, the study proposed practical guidelines for educators, based on the Clinical Indicators of Risk for Child Development (IRDI) instrument, which allows for a sensitive reading of children's subjective manifestations and promotes listening and acceptance in the school context. It concludes that early childhood education constitutes a privileged space for subjectivation, in which the educator, by maintaining an ethical and sensitive presence, contributes significantly to the child's integral development and the construction of their subjectivity.

Keywords: *Psychoanalysis; Early Childhood Education; Subjectivity.*

1 INTRODUÇÃO

O desejo de produção de um trabalho de conclusão de curso que faz referência à temática da educação infantil, em especial a creche e sua contribuição para a subjetivação de criança, partiu inicialmente dentro da minha trajetória de análise pessoal. Ao revisitar minhas próprias experiências, recordei esse ambiente como um espaço significativo de convívio com outras crianças e adultos, como cuidadores e professores, figuras essenciais para minha inserção no mundo social mais amplo.

Além da motivação subjetiva, a relevância deste tema sustenta-se em seu impacto dentro do contexto social contemporâneo, como exposto pelos dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), que apontam que o número de crianças de 0 a 5 anos que frequentam creche ou escola é equivalente a cerca de 10,1 milhões. A taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos é de 30,7%, enquanto a de 4 a 5 anos, atinge 92,9%. Estes números, quando comparados com anos anteriores, evidenciam a crescente valorização da educação infantil e um avanço expressivo de crianças matriculadas. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2014), nos anos de 2012 e 2013, o número de crianças matriculadas na creche era de aproximadamente 2. 7 milhões enquanto na pré-escola o total alcançava 4.8 milhões de crianças matriculadas. Esses dados indicam não apenas a ampliação do acesso, mas também o reconhecimento social e político da educação infantil como etapa fundamental no desenvolvimento da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece cargas horárias mínimas para a educação infantil, totalizando 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos. Assim, o atendimento à criança pode ocorrer em turnos parciais ou integrais, com jornada de 4 a 7 horas diárias (Brasil, 1996). Esses dados revelam o esforço das políticas públicas em ampliar o acesso e qualificar o atendimento à população, garantindo que as crianças tenham assegurado o direito de frequentar ambientes educacionais que favoreçam seu desenvolvimento integral. Diante de tal cenário, torna-se fundamental refletir sobre os sujeitos que, cotidianamente constroem e dão sentido ao cenário da educação infantil.

Para se debruçar sobre este tema, é fundamental considerar as nomenclaturas estabelecidas pela legislação educacional, uma vez que orientam a organização e a oferta da educação infantil no Brasil. Segundo a LDB (Brasil, 1996/2023), a educação infantil divide-se em duas partes, sendo a primeira as creches ou instituições equivalentes, para crianças de até 3 anos e, pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. O interesse desse trabalho tem como foco a

educação infantil, em sua totalidade, abrangendo tanto o contexto das creches, quanto o da pré-escola.

Os dados supracitados, evidenciam não apenas a ampliação ao acesso à educação infantil no Brasil, mas também revelam a complexidade do que se constrói dentro desses espaços institucionais. Para Mariotto (2009), mais do que locais destinados aos cuidados e a aprendizagem, as creches se configuram como território onde se entrelaçam as experiências afetivas, relações simbólicas e práticas sociais que acompanham a criança em seus primeiros movimentos de inserção no mundo.

Compreender a creche a partir dessa perspectiva amplia o olhar sobre sua função social e educativa, deslocando o foco da mera transmissão de saberes para o papel que ela exerce na constituição subjetiva das crianças. Nesse cenário, ganha relevância uma reflexão sobre o processo de subjetivação na constituição psíquica infantil. Flach e Sordi (2007), destacam que o processo de subjetivação infantil está profundamente ancorado nas experiências de cuidado, que não se limitam à satisfação de necessidades fisiológicas, mas envolvem presença, linguagem e o reconhecimento, sendo elementos fundamentais para a inscrição do sujeito no campo simbólico.

Nessa direção, Silveira (2003), a partir da psicanálise, aponta que o processo de subjetivação exige a presença de um Outro, cuja função é nomear e introduzir a criança na linguagem e cultura, possibilitando a constituição do sujeito do desejo.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo compreender o papel do cuidador (a) da educação infantil na constituição subjetiva da criança. A hipótese da pesquisa é que o vínculo estabelecido entre o cuidador (a) e a criança é atravessado por propriedades afetivas, sociais e simbólicas que impactam profundamente no modo como a criança se percebe no mundo e constrói sua identidade. Para isso, adota-se o referencial da psicanálise, que oferece importantes reflexões para o entendimento dos processos de subjetivação na infância.

Para este estudo foi utilizada a metodologia de pesquisa teórica, que segundo Demo (1995), caracteriza-se como a utilização de um determinado referencial teórico ou teoria com base para a análise ou a interpretação do objeto de estudo. Nesse sentido, recorreu-se à psicanálise, com contribuições de Sigmund Freud (1856-1939), Donald Winnicott (1896-1971) e Jacques Lacan (1901-1981), como suporte para compreender o lugar ocupado pelos profissionais que atuam dentro do campo da educação infantil e as implicações subjetivas que atravessam esse espaço.

Para tanto, o artigo está estruturado em quatro tópicos principais. O primeiro, intitulado *Educação Infantil: Aspecto Histórico e Normativas*, apresenta elementos

fundamentais desse campo, tais como a identificação dos profissionais que atuam nesse espaço, uma breve história da educação infantil, bem como as normativas que orientam a prática neste contexto. O segundo tópico, denominado *Processo de Subjetivação a partir da Psicanálise*, discute as contribuições da psicanálise para a compreensão da constituição psíquica da criança. O terceiro tópico, *Interlocuções entre a Educação Infantil e a Psicanálise*, é dedicado à articulação e análise dos conteúdos abordados, promovendo uma reflexão crítica sobre os temas discutidos. O quarto tópico, intitulado *A Prática Educativa como Espaço de Subjetivação: o Fazer do Educador na Educação Infantil*, apresenta reflexões e orientações práticas voltadas ao educador, destacando sua função simbólica e a importância de uma escuta sensível no cotidiano escolar. Ao final, são expostas às considerações finais do estudo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTO HISTÓRICO E NORMATIVAS

A educação infantil no Brasil constitui-se como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em consonância com as especificidades dessa fase do desenvolvimento (Flach e Sordi, 2007). Conforme estabelecido no LDB (Brasil, 1996/2024), essa etapa se organiza em duas modalidades complementares: a creche, destinada às crianças de zero a três anos, e a pré-escola, voltada para aquelas de quatro a cinco anos.

Segundo Barbosa (2009) e Mariotto (2009), a educação infantil envolve uma série de elementos que merecem atenção e debates, como por exemplo, a sua história, o papel dos profissionais docentes, a própria criança como sujeito ativo do processo educativo, bem como a organização do tempo e do espaço físico, de modo a favorecer experiências lúdicas e a convivência com seus pares. Complementando essa perspectiva, Fonseca (2018), argumenta sobre a centralidade das práticas envolvendo o cuidar, educar e brincar no cotidiano das creches, evidenciando a indissociabilidade desses aspectos na promoção do desenvolvimento infantil.

2.1 Uma breve história sobre a educação infantil

Apresenta-se, a seguir, uma síntese da trajetória histórica da educação infantil, explorando suas origens e marcos principais, a fim de compreender sua relação com a contemporaneidade.

Segundo Mariotto (2009) e Jesus, Batalha e Assis (2022), a origem das creches remonta ao século XVIII, na França, quando surgiram como instituições destinadas ao acolhimento dos filhos das operárias. Essa iniciativa visava possibilitar que as mulheres pudessem exercer suas atividades laborais nas fábricas. Nesse cenário, a creche foi concebida como caráter primordialmente assistencialista, tendo como principal finalidade o cuidado e a proteção das crianças, enquanto suas responsáveis vendiam a sua força de trabalho em um contexto marcado pelo avanço da industrialização e pela reorganização das relações de produção (Mariotto, 2009; Jesus, Batalha e Assis, 2022).

Sanches (2004), explica em seu livro *Creche: realidade e ambiguidades*, que este ideário assistencialista se consolidou no Brasil, principalmente por dois marcos significativos: a industrialização e a urbanização, datado pelo final do século XIX. Ainda segundo a autora, os proprietários das fábricas passaram a organizar, nas proximidades das vilas operárias, creches e escolas com o intuito de aumentar a produtividade das trabalhadoras, ao garantir um espaço destinado ao cuidado de seus filhos.

Nesse cenário, Souza (2008) aponta que, já no século XX, o movimento eugenista ganhou força no Brasil. O ideário eugenista estava fundamentado no discurso de construção de um “novo homem”, articulado a projetos políticos e científicos que buscavam promover o desenvolvimento dos aspectos físicos e morais da população, com vistas à constituição de uma sociedade idealizada. Boarini (2003), compreende que o movimento da eugenia e higienismo¹ esteve entrelaçado por dois segmentos: a educação e a saúde, sendo a escola o principal espaço para o discernimento desses princípios. Mariotto (2009) explica que nesse contexto histórico, a criança passou a ser alvo central dessas ideias, legitimando a implementação de medidas preventivas e educativas voltadas para a formação do indivíduo, em destaque, a educação infantil.

Como apontado por Mansanera e Silva (2000), a perspectiva eugenista entendia a fase pré-escolar como um momento privilegiado para a “correção” da personalidade, no qual o professor poderia intervir e ajustar comportamentos considerados desviantes.

Além disso, Castro e Souza (2015) ressaltam que, por várias décadas, a concepção sobre a temática da educação infantil permaneceu estagnada em um modelo assistencialista, voltado sobretudo para a inserção das mães no mercado de trabalho. A modificação aconteceu

¹Os conceitos de eugenia e higienismo estiveram fortemente ligados ao ideal de ordem e controle social. Conforme aponta Amaro (2024), o termo eugenia refere-se ao movimento que buscava o aperfeiçoamento da raça humana por meio de seleção dos mais aptos e do controle da reprodução, enquanto o higienismo se relaciona a práticas de prevenção e educação sanitária voltadas à melhoria das condições de vida e saúde da população, ambos influentes sobretudo no início do século XX.

por meio dos movimentos sociais que, especialmente durante o regime militar (1964 a 1985), passando a questionar os rumos da educação infantil no país.

Woitowicz (2014), evidencia que o movimento feminista no Brasil durante a ditadura militar, levantou pautas importantes para a sociedade, como por exemplo, custo de vida, baixos salários e a creche, que tinha como espaço cuidado das crianças para que as mães pudessem trabalhar fora de casa ou se inserir no mercado de trabalho. Como exposto por Finco, Gobbi e Faria (2015), a creche dentro do debate sobre políticas públicas eram interpretadas sob um viés socialista, o que as tornava tema inadequado para discussão e implementação por parte do Estado naquele contexto político, que via nessas demandas uma ameaça à ordem política vigente e aos valores tradicionais da família.

A educação infantil no Brasil passou por mudanças significativas de paradigma., anteriormente as instituições voltadas para este público tinham um caráter assistencialista para, depois, passarem, a partir da Constituição Federal de 1988, a figurarem como um direito da criança e uma etapa fundamental da educação básica (Flach e Sordi, 2007). O pressuposto da educação infantil aparece na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que discute a obrigatoriedade e gratuidade, dividindo-se em: creche e pré-escola (Brasil, 1988). Além disso, outro marco fundamental foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996, que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada à criança de até 5 anos de idade, com o foco no desenvolvimento integral, além do artigo 30, que estabelece a seguinte divisão: as creches atendem as crianças de zero a três anos, e a pré-escola atende crianças de 4 a 5 anos (Brasil, 2024).

Perante a exposição do percurso histórico e político da educação infantil no Brasil, torna-se necessário refletir sobre o lugar dos sujeitos que compõem este espaço, especialmente aqueles de forma direta participam dos processos de cuidado, interação e escuta da criança em seus primeiros anos de vida, proporcionando o processo de subjetivação.

2.2 Os profissionais que atuam dentro da educação infantil

A atividade na educação infantil, segundo Côrrea *et al.* (2020), requer preparo teórico e prático dos profissionais que atuam dentro deste ambiente, para que possam promover uma educação consciente e humanizadora desde a infância.

Nesse sentido, a LDB (Brasil, 1996/2023), define quem são os profissionais habilitados a atuar no espaço da educação básica, incluindo a educação infantil. De acordo

com o art. 61, são considerados profissionais da educação aqueles que atuam em efetivo exercício e possuem formação em cursos reconhecidos, compreendendo:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996/2023).

Ademais, o art. 62 enfatiza que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil deve ocorrer em curso superior de licenciatura plena, ainda que seja admitida, em caráter excepcional, a formação em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996/2023).

Seguindo nessa direção, o parágrafo único do art. 61 evidencia três fundamentos norteadores para a formação desses profissionais, que são: a sólida formação, articulação entre a teoria e prática (por meio de estágio supervisionado e capacitação em serviço), e aproveitamento das experiências prévias, tanto no campo educacional quanto em outras atividades. Consequentemente, tais elementos contribuem decisivamente para a qualificação dos docentes e demais trabalhadores da educação infantil, ampliando a compreensão sobre o papel fundamental que desempenham no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI,1998), o trabalho com crianças pequenas requer do docente um posicionamento polivalente, ou seja, uma ampla capacidade de atuação com inúmeros conteúdos que envolvem tanto o cuidado básico quanto o conhecimento específico em diferentes áreas de atuação. Consequentemente, a polivalência exige do profissional uma formação abrangente e contínua, na qual o educador se coloca como sujeito em constante aprendizado, analisando de forma crítica a sua prática pedagógica, dialogando com seus pares, com as famílias e comunidades.

Dessa forma, torna-se evidente que o papel do educador da educação infantil ultrapassa a mera transmissão de conteúdos pedagógicos. Trata-se de uma prática complexa que exige do profissional um compromisso ético, político e afetivo com a infância,

compreendendo a criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, a atuação não pode ser reduzida ao ensino formal, mas deve integrar o cuidado e educação de maneira indissociável, reconhecendo a singularidade de cada criança e favorecendo experiências que contribuam para seu desenvolvimento integral, como os aspectos cognitivos, emocional, social e físico.

2.3 Tempo e espaço físico

Na educação infantil, o tempo de permanência das crianças na instituição e a organização do espaço físico assumem importante papel no processo educativo. Diante disso, torna-se importante discutir como esses elementos, orientados pela legislação e pelas diretrizes curriculares, influenciam o desenvolvimento, as interações e as experiências das crianças no contexto escolar.

Vale destacar que, na discussão sobre a educação infantil, um aspecto relevante diz respeito ao tempo em que as crianças ou bebês permanecem na instituição escolar. Conforme a LDB (Brasil, 1998/2023), os turnos de funcionamento são divididos em parciais ou integrais, podendo ser 4 ou 7 horas diárias, sendo dividido em 800 horas anuais distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos. Carvalho e Brostolin (2017), explica que, diante desse significativo tempo de permanência na creche, muitas crianças acabam convivendo mais intensamente com a família apenas nos finais de semana.

A RCNEI (Brasil, 1998) estabelece que a proposta curricular não deve apenas dirigir seu olhar para o número de horas que a criança ou bebê passa dentro da instituição, mas também deve levar em conta em qual idade este sujeito começou a frequentar o ambiente escolar. Aspecto importante a ser considerado, é que a educação infantil possui a especificidade de receber crianças em qualquer faixa etária em diferentes momentos do ano letivo, sendo necessária certa flexibilidade pedagógica, de modo a garantir experiência significativa e adequada para o desenvolvimento da criança (Brasil, 1998).

Um aspecto igualmente relevante na educação infantil refere-se ao espaço físico em que as crianças estão inseridas. Segundo Moreira e Souza (2016), as características espaciais também revelam o entendimento dos projetos pedagógicos adotados, além das concepções relacionadas à infância, deste modo o ambiente escolar não é neutro, mas comunica e estrutura as relações estabelecidas entre crianças e os adultos.

A RCNEI (Brasil, 1998) destaca que as condições internas de cada instituição de ensino, especialmente no que se refere à organização do espaço físico da educação infantil, exercem papel essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em

seus primeiros anos de vida. O ambiente deve ser planejado de forma intencional, de modo a favorecer experiências significativas, respeito às necessidades básicas, o ritmo e as especificidades de cada faixa etária. Além disso, o planejamento pedagógico deve considerar não apenas a idade das crianças, mas também os projetos em andamento e as atividades cotidianas, garantindo coerência e continuidade nas práticas educativas. Conforme estabelecem as diretrizes do RCNEI, é fundamental que as crianças de zero a um ano tenham acesso a um espaço que promova o livre movimento, a interação, o descanso e o brincar, assegurando condições para o bem-estar e o desenvolvimento integral (Brasil, 1998).

Para tanto, no contexto da educação infantil, o uso de cores desempenha um papel fundamental. De acordo com as diretrizes sobre infraestrutura na educação infantil Brasil (2006), as cores têm papel importante na construção desse espaço, favorecendo um ambiente lúdico, proporcionando o uso dos sentidos e a criatividade, além de ser um instrumento de comunicação visual.

Desta forma, elementos como tempo e espaço físico na educação infantil não são meramente elementos neutros ou logísticos, mas constituem dimensões do processo educativo. O tempo e as características espaciais onde as crianças convivem, brincam e aprendem, influenciam o desenvolvimento e as experiências que vivenciam. Sendo assim, a escola da educação infantil deve comprometer-se com a criação de ambientes que acolham, estimulem e respeitem o ritmo e a singularidade de cada criança, reconhecendo-as como sujeito ativo e produtor de cultura (Brasil, 2010).

2.4 Criança como sujeito ativo no processo educativo

A definição de criança no contexto legal brasileiro contemporâneo é definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que estabelece como criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. Para além dessa definição normativa, o RCNEI (Brasil, 1998) enfatiza que a criança deve ser compreendida como sujeito histórico e social, inserida em um processo dinâmico de relações. Nesse sentido, seu desenvolvimento não se dá de forma passiva, mas em constante interação com o meio em que vive, estabelecendo uma relação dialética: ao mesmo tempo em que a criança é constituída pelo ambiente, a criança também o transforma, afirmando-se como protagonista de sua própria trajetória educativa.

Além disso, a concepção atual sobre criança dentro do ambiente da educação infantil, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(Brasil, 2010), rompe com a ideia de um sujeito passivo, que apenas recebe os conteúdos discutidos dentro de sala de aula. Ao contrário, entende que a criança aprende de forma ativa, por meio de experiências significativas, como por exemplo, o brincar, as interações sociais e múltiplas linguagens (oral, corporal, plástica, e entre outras). Portanto, a criança não apenas aprende, mas também ensina, cria, transforma e influencia o ambiente ao seu redor, sendo produtora de cultura e sentido.

Consequentemente, a atuação do educador dentro desse contexto, torna-se essencial. Como pontua Filpe, Silva e Gomes (2021), o papel do professor é o de mediar, escutar e organizar o ambiente educativo que favoreça a participação ativa da criança, possibilitando a criação de condições para que ela possa explorar, questionar e construir conhecimento por meio de sua curiosidade natural e de suas interações com o mundo.

Nesse processo, o brincar destaca-se como uma das principais formas de expressão e aprendizagem da infância. Segundo Dallabona (2004), o brincar é elemento estruturante do desenvolvimento infantil, pois favorece a resolução de conflitos, a elaboração simbólica da realidade e a inserção cultural desse sujeito, além de possibilitar o contato com diferentes grupos e modos de ser.

Logo, é importante reconhecer a criança como sujeito ativo de forma a favorecer um espaço de escuta, de expressão e de protagonismo nas práticas pedagógicas. De acordo com Agostinho (2004), a prática pedagógica no espaço da educação infantil precisa valorizar não apenas os saberes formalizados, mas também as formas como as próprias crianças comunicam seus pensamentos, emoções e interpretações da realidade.

2.5 A Indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar

Os três eixos que orientam o trabalho dentro do ambiente da educação infantil – educar, cuidar e brincar – são discutidos por Fonseca (2018), que compreende essa indissociabilidade como elemento fundamental dentro da educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral da criança conforme previsto na RCNEI.

De acordo com a RCNEI (Brasil, 1998), o educar está ancorado com os aspectos do cuidado, da brincadeira e da aprendizagem orientada, possibilitando inserir esse indivíduo dentro da cultura e das relações sociais, além de proporcionar o desenvolvimento das capacidades físicas e emocionais.

A concepção da dimensão do cuidar, segundo a RCNEI (Brasil, 1998), ultrapassa a satisfação das necessidades básicas humanas, como por exemplo, a alimentação e higiene.

Cuidar implica também reconhecer, escutar, acolher e valorizar a criança em sua singularidade. Para que esse cuidado se concretize de forma significativa, é necessário que haja um adulto responsável, sensível e atento, que esteja presente nas diferentes situações do cotidiano infantil, promovendo vínculo e experiência de aprendizagem.

Portanto, os conceitos de educar e cuidar não são distintos, mas interdependentes e complementares. Jorge e Machado (2025) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que, esses dois conceitos formam um binômio indissociável na educação infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, por proporcionarem experiências ricas que estimulam e favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Além do mais, como discutido por Fonseca (2018), por meio do brincar a criança vivencia a descoberta do próprio corpo e explora o mundo ao seu redor. A RCNEI (BRASIL,1998), entende que o brincar é uma atividade fundamental na infância, possibilitando que a criança transforme experiências reais em ações simbólicas e imaginativas, atribuindo significados à realidade e expressando-se por meio de múltiplas linguagens.

Dessa forma, a importância do brincar ultrapassa sua função, assumindo um papel essencial no amadurecimento emocional e psíquico da criança. Nessa direção, Winnicott (2020), oferece uma compreensão singular e profundamente sensível da brincadeira, concebendo-a como espaço potencial entre o mundo interno e externo, onde a criança pode explorar experiências, estabelecer relações e construir significados. As contribuições da teoria winnicottiana, por sua riqueza e atualidade, serão aprofundadas no próximo tópico, de modo a evidenciar como esses fundamentos podem favorecer o processo de subjetivação infantil.

Diante do exposto, é possível interligar a concepção da indissociabilidade entre o educar, cuidar e brincar constituindo a base uma prática pedagógica que respeita a integralidade da infância. Como exposto por Fonseca (2018), essas três dimensões se entrelaçam no cotidiano da educação infantil, assegurando as experiências significativas para a criança, como por exemplo, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e simbólico. Ao reconhecer que o ato de brincar é também uma forma de cuidado e aprendizagem, reafirma-se a necessidade de de práticas educativas que valorizem a escuta, o vínculo e ludicidade, consolidando um ambiente acolhedor e promotor do desenvolvimento, conforme apontado por Fonseca (2018), RCNEI (Brasil, 1998), Jorge e Machado (2025) e Winnicott (2020). Assim, educar, cuidar e brincar são dimensões que se fundem na construção de uma infância vivida em sua plenitude.

3 PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DA PSICANÁLISE

Na perspectiva psicanalítica, o sujeito não nasce pronto. Como apontado por Sbardelotto *et al.* (2016), ao vir ao mundo, o bebê é apenas um corpo biológico, ainda não organizado psiquicamente como sujeito. Portanto, a constituição subjetiva da criança depende de uma série de operações simbólicas e relacionais que se estabelecem com um outro desde dos primeiros momentos de vida.

Diante disso, torna-se fundamental compreender esse processo a partir de contribuições teóricas de Sigmund Freud, Donald Winnicott e Jacques Lacan, cujas formulações oferecem referenciais conceituais essenciais para pensar a constituição da subjetividade. Cabe destacar que a presente discussão tem caráter estritamente referencial, não buscando o aprofundamento de cada obra, mas sim a exposição de conceitos centrais que fundamentam a compreensão psicanalítica acerca do processo de subjetivação.

3.1 Contribuições de Sigmund Freud para pensar a subjetivação

As contribuições de Sigmund Freud para a compreensão do processo de subjetivação no período da infância evidenciam a relevância de suas formulações acerca da constituição psíquica do sujeito. Como observa Garcia- Roza (2009), Freud marcou um ponto decisivo ao introduzir o inconsciente como uma nova “ferida narcísica” para a humanidade, deslocando a crença de que o eu seria plenamente senhor de si (Freud, 1917/2010). Nesse percurso teórico, evidenciou o papel fundamental da sexualidade infantil, a constituição psíquica e a transferência nas relações humanas.

No livro *A Interpretação dos sonhos* (1900/2019) Freud inaugura a psicanálise e introduz o conceito de inconsciente, concebido como uma instância psíquica que abriga conteúdos recalçados, desejos e experiências que escapam ao domínio da consciência, mas que se manifestam em sonhos, atos falhos e sintomas. Essa concepção abre caminho para entender que os traços mais primitivos do psiquismo humano, mesmo quando esquecidos ou aparentemente inacessíveis, continuam ativos no inconsciente, influenciando o modo como o sujeito se constitui.

É nesse ponto que Freud, em seu livro *Três ensaios sobre teoria da sexualidade* (1905/2016), amplia sua investigação ao evidenciar como a sexualidade infantil se inscreve na vida psíquica desde os primeiros anos. Por meio do conceito de amnésia infantil, o autor descreve o fenômeno pelo qual o sujeito, ao atingir a vida adulta, não recorda

conscientemente das experiências vividas na primeira infância, embora essas experiências permaneçam ativas no inconsciente, influenciando desejos, afetos e modos de relação. Assim, Freud (1905/2016) demonstra que a infância não é apagada, mas reescrita na vida psíquica por meio de formações do inconsciente, como sonhos, sintomas e atos falhos, que expressam o retorno desses conteúdos sob novas configurações.

Nesse mesmo texto, Freud (1905/2016) apresenta o desenvolvimento psicosssexual da criança em fases, como por exemplo, a fase oral, anal e fálica, cada uma marcada por zonas erógenas predominantes e modos particulares de satisfação pulsional. Essas etapas constituem momentos decisivos para a organização psíquica e para a emergência de conflitos que irão atravessar o sujeito ao longo de sua existência.

Vale ressaltar que Freud (1905/2016) descreveu a mãe como o primeiro objeto libidinal da criança. Inicialmente, a mãe responde às necessidades biológicas do bebê, como por exemplo, a fome, mas na medida em que a relação com ela ultrapassa o registro da necessidade e passa a inscrever-se no campo do desejo, a criança inaugura a dimensão propriamente subjetiva. Como enfatiza Garcia-Roza (2009) ser objeto de desejo do outro é o que caracteriza este início da vida.

Esse deslocamento de satisfação instintiva para o direcionamento da libido, como apontado por Freud (1905/2016) e Garcia-Roza (2009), representa um marco fundamental no processo de subjetivação, pois evidencia que a constituição do desejo se dá a partir da relação com o outro e com os investimentos libidinais que organizam sua vida psíquica.

Em *Totem e Tabu* (1912-1913/2012), Freud acrescenta um elemento central nesse processo, a figura do Pai, que comparece como instaurador da lei e como limite diante do desejo materno. Ao narrar o mito da horda primeva, Freud mostra que é a interdição paterna que rompe a fusão indiferenciada com a mãe, inscrevendo a criança no campo da cultura e da lei simbólica. Diante desta passagem, a satisfação imediata para a mediação da lei introduz a dimensão do interdito, estruturante para a constituição do sujeito. É justamente sobre essa função simbólica do Pai em Freud que Lacan mais tarde irá se apoiar para discutir e elaborar o conceito do Nome-do-Pai, articulando-o como operador fundamental da entrada do sujeito na ordem simbólica.

No livro *Além do princípio do prazer* (1920/2016), Freud se vê diante de uma cena na qual seu neto de cerca de um ano e meio, joga e puxa de volta um carretel, acompanhando o movimento com os sons ‘fort’ (ir) e ‘da’ (aqui). Esse jogo, conhecido como fort-da, ilustra como a criança, diante da ausência da mãe, simboliza a perda e ensaia uma forma de lidar com a angústia de separação. Ao transformar uma experiência de dor em atividade lúdica, a

criança inaugura um recurso simbólico que permite elaborar a falta e sustentar a constituição do eu (Freud, 1920/2016).

Outro conceito essencial elaborado por Freud (1914/2010), é denominado de transferência. O autor descreve a transferência dentro do setting terapêutico, referindo-se à repetição de padrões afetivos de sentimentos, desejos e fantasias inconscientes que o paciente projeta para a figura do analista, sendo originárias de suas relações infantis como figuras parentais. Além disso, Freud ressalta que a transferência não se restringe ao campo clínico, mas atravessa todos os vínculos humanos.

Assim, as contribuições de Freud evidenciam que a subjetivação se constitui desde a infância, marcada pela relação com o outro, pelo desejo e pelos processos inconscientes. Seus conceitos inauguram uma base fundamental para compreender a formação psíquica e os modos de relação que acompanham o sujeito ao longo da vida, além de trazer bases importantes para outros psicanalistas.

3.2 Donald Winnicott e o processo de amadurecimento na infância

Ao discutir o processo de subjetivação na infância, torna-se essencial destacar as contribuições de Donald Winnicott, cuja obra se volta para a compreensão do desenvolvimento emocional do bebê em sua relação com o ambiente e com os cuidadores. Sua teoria do amadurecimento, em conjunto aos conceitos fundamentais, como a preocupação matéria primária, a mãe suficientemente boa, o ambiente facilitador, os fenômenos e objetos transicionais e o brincar, oferecem um referencial teórico consistente para pensar a constituição do self e o desenvolvimento infantil (Abram, 2020).

A teoria do amadurecimento emocional como discutida por Winnicott (2022), é um processo contínuo, que inicia desde o nascimento do bebê, sendo profundamente marcada pela presença dos cuidadores nos estágios iniciais da vida. Concordantemente, Dias (2021), salienta que o processo de amadurecimento, necessita de dois elementos: a tendência inata ao amadurecimento e a existência contínua de um ambiente facilitador. A primeira refere-se à capacidade do sujeito de desenvolver-se ao longo do tempo, em um movimento espontâneo de integração e constituição do self. Como destaca a autora, o uso do termo “tendência”, designa uma possibilidade de amadurecimento, e não uma determinação biológica, ou seja, trata-se de uma potencialidade que exige condições ambientais adequadas para se realizar.

O segundo fator, como discutido por Winnicott (2022) em seu livro *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento*

emocional, diz respeito ao conjunto de condições do ambiente que sustentam o desenvolvimento emocional saudável do bebê. O ambiente é composto pela presença da mãe e/ou do pai, ou de uma cuidadora, capaz de oferecer cuidados consistentes, e ajustados às necessidades do bebê em seus estágios iniciais de vida. Consequentemente, o bebê é gradualmente conduzido da dependência absoluta para a relativa, podendo integrar suas experiências com o self (Winnicott. 2022).

Em seu livro *Da pediatria à psicanálise* (2021), Winnicott introduz o conceito de preocupação materna primária, um estado psíquico particular em que a mãe encontra-se profundamente sensível, adaptando as necessidades do bebê. Segundo o autor, esse estado embora transitório, é primordial porque permite à mãe identificar-se intensamente com o filho, oferecendo-lhe cuidados que asseguram experiência de continuidade do ser e a possibilidade de integração psíquica.

Nesse percurso, Winnicott (2022), formula também o conceito de mãe suficientemente boa como figura central para a constituição do self e para o estabelecimento de um ambiente facilitador. Essa figura materna, ou criadora, é aquela que, ao se adaptar de maneira sensível às necessidades do bebê nos estágios iniciais, possibilita o desenvolvimento emocional saudável. A mãe suficientemente boa oferece cuidados físicos e emocionais adequados, favorecendo experiências de continuidade do ser. Com o tempo, essa adaptação se torna gradualmente menor, permitindo que a criança enfrente pequenas frustrações e desenvolva recursos psíquicos internos para lidar com ela, possibilitando a expansão do self verdadeiro e o fortalecimento do ego (Winnicott, 2020).

Por outro lado, Winnicott (2022) também discute a figura da mãe que não é suficientemente boa, aquela que falha em reconhecer e atender as necessidades do bebê. Nesses casos, a criança se adapta ao ambiente e desenvolve um falso self. Segundo Winnicott (2022), esse falso self representa uma submissão às exigências externas e impede o surgimento da espontaneidade, dificultando o processo de simbolização e a vivência criativa da realidade. Em contrapartida, o self verdadeiro, quando sustentado por um ambiente suficientemente bom, é marcado pela liberdade de imaginar, brincar e criar, elementos fundamentais para o processo de amadurecimento emocional (Winnicott, 2022).

Vale esclarecer as terminologias referente às palavras ego e self na teoria winnicottiana. Fulgencio (2014), explica que o ego diz respeito à tendência à integração, que tem como finalidade a organização das experiências vividas em uma unidade pessoal, possibilitando o contato com a realidade. O self, de acordo com o mesmo autor, refere-se à vivência subjetiva dessa unidade, ou seja, é a experiência de ser.

Diante dessa articulação entre o ambiente e os cuidados que envolvem os primeiros estágios do desenvolvimento infantil, torna-se possível avançar para a compreensão envolvendo os objetos e fenômenos transicionais, aspectos essenciais para o processo de subjetivação. Os fenômenos e objetos transicionais, postulados por Winnicott foram teorizados em seu livro *O brincar e a realidade* e representam um dos pilares da teoria do amadurecimento emocional postulado pelo autor, sendo fundamental para compreender como a criança inicia seu processo de subjetivação.

O objeto transicional, de acordo com Winnicott (2019), é o primeiro “não-eu”, como por exemplo um paninho, um ursinho ou qualquer outro item escolhido espontaneamente por parte da criança. Este objeto tem como finalidade ser um substituto simbólico da mãe ou de uma outra pessoa, como uma cuidadora, e representa para o bebê, um meio de lidar com a ausência dessa figura sem entrar em colapso emocional.

Enquanto os fenômenos transicionais, como evidenciado por Winnicott (2019), designam um conceito mais amplo, que inclui não apenas o objeto físico, mas todas as experiências ligadas a essa zona intermediária entre a realidade interna e externa. Winnicott (2019), cita exemplos como sons, palavras gestos, músicas e até mesmo o brincar.

Este último elemento citado, o brincar, torna-se elemento central na obra winnicottiana. Abram (2020), explica que o brincar possibilita ao sujeito o estabelecimento de uma conexão entre o mundo interno e externo por meio do espaço transicional. Nesse sentido, Winnicott (2019) afirma que o brincar é universal, e se inscreve no campo da saúde, constituindo-se como uma via pela qual a criança pode expressar seus sentimentos, elaborar experiências emocionais e se comunicar com o ambiente ao seu redor. Para Winnicott (2019), é no campo do brincar que a criança e o adulto conseguem manifestar sua criatividade de forma autêntica, possibilitando a construção e o contato com o self.

Dessa forma, para Donald Winnicott o processo de subjetivação infantil depende diretamente da relação com o ambiente nos primeiros anos de vida. Por meio de cuidados suficientemente bons, da vivência com objetos e fenômenos transicionais e do brincar, a criança pode desenvolver um self verdadeiro e uma experiência de ser integrada, criativa e conectada com a realidade ao seu redor.

3.3 A constituição do sujeito segundo Lacan: O papel do Outro e da Lei

O livro *Lacan*, organizado por Miller (1993), apresenta Jacques Lacan como psiquiatra e psicanalista, fundador da Escola Freudiana de Paris, responsável pelo desenvolvimento de

uma teoria psicanalítica que abrange conceitos como o Real, o Simbólico e Imaginário, bem como as noções de Outro e pequeno outro (Miller, 1993; Quinet, 2012). Tais conceitos oferecem um arcabouço teórico essencial para compreender como a criança, desde os primeiros vínculos, constitui-se enquanto sujeito, internalizando significantes que estruturam sua posição diante do mundo e possibilitam o processo de subjetivação.

A tríade lacaniana, composta pelos registros do Real, do Simbólico e o do Imaginário, é indispensável para entender a constituição subjetiva do sujeito. Coutinho Jorge (2020) explica como funciona essa triangulação. O registro do Imaginário tem como referência o campo das imagens e identificações, em que predominam as relações especulares e ilusões de completude. É nesse campo que a criança se reconhece na imagem de si, ainda mediada pelo olhar do outro, construindo uma primeira noção de identidade (Quinet, 2012; Jorge Coutinho, 2020). Enquanto o Simbólico é a dimensão da linguagem e da Lei, que tem como finalidade inscrever o sujeito em um campo estruturado de significantes que o antecede, delimitando seu lugar na cultura e regulando o desejo. Por fim, o Real corresponde àquilo que resiste à simbolização, o impossível de ser plenamente representado pela linguagem, permanecendo como núcleo de falta estrutural (Lacan, 2003; Jorge Coutinho, 2020 e Dor, 1989).

Diante desses elementos, Lacan aponta que os três registros estão articulados na forma do nó borromeano. Esse nó é representado por três anéis entrelaçados, cuja característica fundamental é que, se um deles se desfizer, os demais se soltam. Tal metáfora evidencia que não há constituição subjetiva possível sem a articulação simultânea e interdependente dos três registros, que são o Real, Simbólico e Imaginário (Jorge Coutinho, 2020).

Antes de adentrar no conceito do Outro, é importante destacar a diferença entre os termos mãe e função materna, sendo este último conceito aquele ao qual Lacan faz referência em suas obras. O termo mãe, conforme aponta Iaconelli (2023), designa a mulher que deu à luz, aquela que gerou o filho biologicamente. Já a função materna, de acordo com Lacan (1995/1999), ultrapassa o âmbito biológico e se refere à posição simbólica de quem introduz o sujeito no campo do desejo e da linguagem.

Essa dimensão simbólica está intimamente ligada ao conceito de Outro. Para Lacan (1998), o Outro é representado, num primeiro momento, pela função materna, pois é por meio dela que o sujeito é inserido nos significantes inaugurais. Assim, a função materna é aquela que sustenta o desejo e possibilita à criança um lugar dentro da linguagem e da rede simbólica.

Para além da função materna, Lacan também destaca a importância da função paterna, que opera como um terceiro termo na relação dual mãe-filho. Conforme destaca Dor (1989) a

função paterna introduz um limite e marca a impossibilidade da mãe ser o único referente absoluto do desejo da criança. Conforme aponta Iaconelli (2023), a função paterna pode ser exercida pelo pai, mas também por outras pessoas que pertencem ao meio daquela criança.

Iaconelli (2023), ressalta a importância das funções, sejam elas maternas ou paternas na constituição psíquica do sujeito, uma vez que contribuem para o processo de subjetivação. No entanto, esse processo não se esgota na atuação do adulto, pois trata-se de uma dinâmica relacional que depende igualmente da presença e da resposta do recém nascido. Conforme explica a autora, o uso do termo função se justifica por remeter a uma relação entre elementos, embora, no campo psicanalítico, não se restrinja a uma correspondência fixa ou unidirecional. Assim, a função se expressa no vínculo entre o desejo do adulto e a resposta singular da criança.

Essa função, que antecede o Nome-do-Pai, atua como condição para que o sujeito não permaneça aprisionado na relação fusional com a mãe, mas possa abrir-se para a alteridade e para a lei simbólica.

Desde antes do nascimento, já existem expectativas e projeções simbólicas em relação à criança. Entretanto, para que esta possa assumir sua posição como sujeito, torna-se necessária a entrada da Lei, ou seja, a intervenção do Nome-do-Pai, que rompe com a relação dual com a mãe e inscreve a criança no campo da cultura e da linguagem (Lacan, 1955-56/1988).

O Nome-do-Pai discutido por Lacan em seu *Seminário 3: As Psicoses* (1955-56/1988), corresponde à função simbólica, que instaura a Lei e possibilita a separação da relação dual entre a mãe-filho. Segundo Nasio (1997), é por meio dessa função que ocorre a interdição do incesto, introduzindo a criança dentro do campo de significantes que a antecede e regulando a circulação do desejo. Lacan (1955-56/1988), explica que tal função não se reduz à figura do pai biológico, podendo ser exercida por qualquer instância que assuma esse lugar de mediação.

Portanto, o registro simbólico não pode ser compreendido sem o conceito de Outro, já que é nele que se fundamenta o campo da linguagem, da lei e da alteridade. A articulação entre o Simbólico e o Outro mostra que a subjetividade é sempre atravessada pela linguagem e pela cultura, não sendo o sujeito um indivíduo autossuficiente, mas constituído a partir do desejo e da palavra do Outro (Lacan, 2003; Jorge Coutinho, 2020 e Dor, 1989).

4 INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PSICANÁLISE

Diante do percurso teórico desenvolvido, torna-se possível estabelecer um diálogo entre os fundamentos da psicanálise e o papel da/o educador (a) na constituição da subjetividade no contexto da educação infantil.

Para tanto, é necessário considerar não apenas o lugar consciente do educador como mediador do aprendizado, mas também a forma como ele é investido pela criança em nível inconsciente, remetendo-se às figuras parentais (Sommerhalder e Donizete, 2012). Além de debater sobre a dinâmica transferencial nessa relação, como também o papel do ambiente escolar na experiência subjetiva e, ainda, o entrelaçamento entre o conceito de mãe suficientemente boa de Winnicott, e a noção de Outro, em Lacan, ambos fundamentais para compreender a presença estruturante do educador no processo de subjetivação.

Freud (1900/2019), ao introduzir o conceito de inconsciente, evidencia que este se manifesta nas relações humanas e nas produções culturais, escapando do nível da consciência. Assim, as interações que ocorrem no ambiente escolar não podem ser compreendidas apenas a partir da racionalidade pedagógica, pois também estão permeadas por conteúdos inconscientes.

Nesse contexto, como discutido por Sommerhalder e Donizete (2012), pode-se compreender que o educador, em sua prática pedagógica cotidiana, também é atravessado por formações inconscientes e movimento de desejo, evidenciando a presença de fenômenos transferenciais na relação com a criança.

Freud (1921/2011), em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, destaca ainda que a identificação é uma das formas mais primitivas de vínculos. A criança, ao se relacionar com o educador, pode assumir identificações que repercutem em sua formação psíquica, consolidando modos de se posicionar diante do outro e de elaborar sua relação com o saber.

Desse modo, compreender o papel do educador na educação infantil a partir da psicanálise implica considerar que sua presença é atravessada pelo inconsciente, tanto da criança quanto do próprio professor (Sommerhalder e Donizete, 2012). O espaço escolar, portanto, não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas também um campo simbólico no qual se constroem identificações, significados e marcas inconscientes fundamentais para a constituição subjetiva da criança.

É a partir desse investimento inconsciente que podemos assimilar o fenômeno da transferência. Freud (1914/2010), em *A dinâmica da transferência*, explica que a transferência consiste no deslocamento de afetos, desejos e representações originados das primeiras relações da criança para figuras significativas em sua vida presente.

Nesse sentido, Ribeiro (2014) destaca que, o ambiente escolar, os educadores, assim como o analista, pode suscitar afetos inconscientes nos alunos ainda que sem plena intenção ou consciência disso, e o mesmo pode ocorrer na direção oposta, configurando uma relação permeada pelos fenômenos de transferência e contratransferência. Assim, o professor torna-se esse outro que recebe projeções das experiências parentais, sendo visto ora como objeto de afeto e confiança, ora como figura de autoridade ou resistência.

Kupfer (2005), argumenta a presença da transferência no processo de ensino e aprendizagem, destacando que ela se manifesta quando o desejo de saber do aluno se dirige à figura do professor. Nesse movimento, o educador deixa de ser percebido em sua realidade concreta e passa a ser investido de significados construídos pela fantasia do aluno, tornando-se um representante simbólico de seus desejos e experiências inconscientes.

Ao considerar os conceitos de transferência e inconsciente, percebe-se que a figura do educador ultrapassa a função pedagógica e assume um papel psíquico de sustentação. É nesse ponto, que as contribuições de Winnicott se tornam essenciais.

Para Winnicott (2022), o desenvolvimento emocional da criança depende da existência de um ambiente suficientemente bom, isto é, um espaço que acolhe, protege e sustenta a experiência do ser. No contexto da educação infantil, o ambiente escolar pode ser compreendido como essa extensão simbólica do cuidado primário, que garante condições para que a criança se sinta segura para explorar, brincar e criar, aspectos indispensáveis para o amadurecimento emocional e o surgimento do self.

Em consonância, o RCNEI (1988) destaca que o ambiente educativo deve ser planejado em seus mínimos detalhes, de modo a assegurar que a criança se desenvolva integralmente em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Assim, a escola da educação infantil não é apenas um espaço físico, mas um campo de experiências simbólicas e afetivas que favorecem a expressão, o vínculo e a construção da subjetividade.

Ao brincar, a criança cria um campo de ilusão, podendo expressar seus desejos, frustrações e descobertas de maneira simbólica (Winnicott, 2019). Desse modo, o brincar é um modo de ser e de se relacionar, permitindo que a criança experimente a criatividade e a espontaneidade como fundamentos da existência humana.

De acordo com Carvalho e Ferrari (2022), o brincar estabelece um elo entre o professor e a criança, favorecendo o vínculo afetivo e a comunicação simbólica, possibilitando o processo de intersubjetividade, tanto da criança quanto do professor.

Concordemente, Rosa (1996), apoiando-se nas contribuições de Winnicott, enfatiza a importância de um educador suficientemente bom, isto é, um profissional sensível às

demandas emocionais da criança, capaz de ouvir e reconhecer o outro em sua peculiaridade e singularidade. Esse educador, acolhe as expressões e os silêncios da criança, sustentando um espaço de vínculo e confiança que favorece o processo de subjetivação e o desenvolvimento emocional no contexto escolar.

Como salientado como Bernardino (2006) a constituição do psiquismo infantil exige não apenas um organismo biológico, mas uma rede relacional que assegure o exercício das funções materna e paterna, permitindo à criança reconhecer-se no campo do outro e construir sua própria identidade.

É a partir desse ponto que as contribuições de Lacan se articulam de maneira significativa. Para Lacan (1998), o Outro representa o campo da linguagem e do desejo, o lugar simbólico que antecede o sujeito e no qual ele é inserido desde o nascimento. Portanto, é através do Outro que a criança é nomeada, reconhecida e introduzida na ordem simbólica da cultura. O educador, ao ocupar esse lugar de Outro, torna-se mediador da entrada da criança no campo simbólico, possibilitando-lhe reconhecer os limites, lidar com a falta e inscrever-se na ordem do discurso.

Mariotto (2009) amplia essa compreensão ao afirmar que o educador pode exercer uma função análoga à da paternagem, atuando como aquele que introduz a criança no campo da lei e da cultura, sem necessariamente assumir uma função materna. Trata-se um papel simbólico que oferece à criança uma referência de limite e de orientação, permitindo sua inscrição no mundo social e discursivo.

A função paterna, conforme discutido por Lacan (1998), não se restringe à figura do pai biológico, mas refere-se à inscrição da Lei, sendo elemento que interdita o gozo absoluto, introduz a castração simbólica e possibilita a separação entre sujeito e desejo do Outro. É essa função que garante a entrada do sujeito na linguagem, instaurando o desejo como falta e abrindo espaço para a constituição da subjetividade.

Flach e Sordi (2007), desenvolvem essa articulação ao diferenciarem o Outro primordial, associado à experiência fusional e ao amor incondicional, do Outro cuidador, que na, creche, encarna a função paterna ao introduzir regras, limites e ritmos institucionais. Esse movimento marca a passagem da criança do registro imaginário ao simbólico, favorecendo o processo de subjetivação. Nesse sentido, o educador, ao mesmo tempo em que acolhe e sustenta, também representa a Lei - ele interdita, regula, nomeia e inscreve a criança no campo social e cultural,

Dessa maneira, a interlocução entre a psicanálise e a educação infantil evidencia que o educador ocupa um lugar simbólico essencial na constituição subjetiva da criança. Mais do

que transmitir saberes, ele sustenta um espaço de cuidado, escuta e limite, mediando a passagem da criança ao campo da linguagem e da cultura. Assim, educar se torna também um ato de implicação subjetiva, no qual o vínculo e o desejo sustentam o processo de subjetivação.

5 A PRÁTICA EDUCATIVA COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO: O FAZER DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a prática educativa como espaço de constituição da subjetividade implica reconhecer o papel fundamental do educador na observação e sustentação dos processos relacionais que marcam o início da vida psíquica da criança. Diante disso, este tópico tem como finalidade apresentar indicações voltadas ao educador que atua nesse contexto, destacando a importância de uma presença sensível e implicada nas relações com as crianças. Para tanto, serão discutidos o instrumento Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), que oferece subsídios para compreender o processo de constituição subjetiva, e pesquisas que evidenciam os efeitos da qualidade da presença do educador no desenvolvimento emocional e relacional infantil.

De acordo com Kupfer e Voltolini (2005), o IRDI foi desenvolvido por meio de uma parceria entre o Ministério da Saúde e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 2004. Os autores explicam que o principal objetivo desse instrumento é fornecer parâmetros que possam ser utilizados por profissionais da saúde, na identificação precoce de possíveis riscos ao desenvolvimento psíquico infantil. Também vale ressaltar que, segundo Shen e Lopes (2022), o IRDI também vem sendo adaptado para o campo da educação, possibilitando um diálogo entre professor, criança e profissional da psicanálise, que pode auxiliar o educador na leitura dos processos subjetivos manifestos nas relações cotidianas.

Segundo Mariotto (2009), o IRDI é composto por 31 indicadores clínicos observáveis em criança de até 18 meses, organizados em quatro faixas etárias: de zero a quatro meses incompletos; de quatro a oito meses incompletos; de oito a doze meses incompletos; e de doze a dezoito meses. Esses indicadores permitem observar aspectos fundamentais da relação da criança com outro, como por exemplo o olhar, a vocalização, o brincar e as manifestações de desejo, possibilitando identificar como acontece o processo de constituição do sujeito nas primeiras experiências relacionais.

Além disso, conforme discutem Mariotto (2009) e Silva e Ferrari (2021), o instrumento IRDI está fundamentado na psicanálise lacaniana e organiza-se em quatro eixos centrais. O primeiro refere-se à suposição do sujeito, que diz respeito à antecipação do cuidador em relação às manifestações do bebê, reconhecendo nele um sujeito em constituição. O segundo eixo corresponde ao estabelecimento da demanda, no qual o cuidador interpreta e responde às necessidades do bebê, atribuindo-lhe sentido. O terceiro eixo trata da alternância entre presença e ausência, essencial para o surgimento do desejo e para a construção da autonomia, a ausência não significa deixar a criança sozinha, mas possibilitar simbolicamente que ela experimente a separação e construa um espaço próprio de elaboração e descoberta. E por fim, o quarto eixo, denominado função paterna, está relacionado à introdução de limites simbólicos e a mediação das relações da criança com o mundo externo, possibilitando a interdição da relação dual da mãe-filho.

A partir desses eixos, é possível compreender que a função do educador dentro do campo da educação infantil ultrapassa o campo do ensino formal e se insere no território das primeiras experiências simbólicas da criança. Como afirma Mariotto (2009), o educador exerce uma função que vai além dos cuidados primários ligados à sobrevivência, ocupando o lugar de um terceiro nesse entrelaçamento entre mãe e bebê, abrindo espaço para emergência do sujeito e para a inscrição do desejo.

Dessa forma, como ressaltado por Shen e Lopes (2022), é importante a formação continuada por parte do educador, não apenas como um espaço de transmissão de técnica, mas como possibilidade para que o profissional possa refletir sobre sua própria implicação e sustentar uma posição discursiva que favoreça a emergência do sujeito. Como ressaltam as autoras, é importante permitir-se ser questionada sobre as manifestações da criança, seja pelo choro, seus gestos e movimentos e supor nelas um apelo à relação, transformando o fazer educativo em um espaço de escuta e produção de sentido.

Como exposto por Flach (2006), a partir da leitura lacaniana, a demanda advém da ordem do sujeito, e convoca o Outro a traduzi-la, atribuindo-lhe um sentido no campo do desejo. Sendo assim, o papel do educador não é o de simplesmente responder ao comportamento, mas o de reconhecer nessa manifestação uma linguagem singular, que revela algo do sujeito em constituição. É nesse entrelaçamento entre o cuidar, o educar e o escutar que a prática educativa se torna um espaço de subjetivação.

Um exemplo ilustrativo é apresentado por Brandão e Kupfer (2014), ao observar uma criança que repetidamente retirava a meia enquanto a cuidadora a recolocava, uma pesquisadora percebeu que tal ato expressava um pedido de reconhecimento, um modo pelo

qual a criança comunicava seu desejo de ser tocada e acolhida. Quando a pesquisadora respondeu a esse apelo com um toque afetuoso nos pés, o comportamento cessou, não por obediência, mas porque o desejo foi simbolicamente reconhecido.

Esse episódio evidencia que o gesto corporal do bebê pode ser entendido como uma forma de comunicação simbólica e relacional. O ato de tirar a meia não se explica por causalidade direta, mas pela tentativa de estabelecer laços com outro, buscando no olhar o toque o reconhecimento de seu desejo. Assim, um gesto aparentemente banal se transforma em uma experiência de encontro e subjetivação, na medida em que o adulto se dispõe a ocupar uma posição de escuta e a reconhecer o bebê como sujeito em constituição (Brandão e Kupfer, 2014).

Contudo, como aponta Dias (2010) em sua análise sobre o ambiente das creches, muitas instituições enfrentam dificuldades estruturais, como a falta de profissionais suficientes para atender as demandas das crianças. Em contextos, assim, a autora argumenta que torna-se impossível oferecer uma escuta singularizada, como por exemplo, quando uma criança chora e várias outras reagem, havendo apenas um educador para atender todas. Tais condições relevam a importância de políticas públicas que assegurem condições de trabalho adequadas, para que o educador possa exercer plenamente sua função simbólica e relacional.

Em síntese, pensar a prática educativa como discutido por Shen e Lopes (2022) e Mariotto (2009), é reconhecer que o educador ocupa uma função essencial na sustentação das primeiras experiências simbólicas da criança. Seu fazer ultrapassa o campo do ensino e do cuidado, tornando-se um gesto ético que acolhe o sujeito em constituição e suas manifestações de desejo. Quando o educador se implica nas relações e se permite escutar o que expressa para além do comportamento, o cotidiano educativo se transforma em um espaço de escuta, de linguagem e de construção de sentido. Nesse movimento, educar passa a ser um ato de reconhecimento do outro como sujeito, favorecendo processos de desenvolvimento que articulam o aprender, o desejar e o existir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a educação infantil constitui um espaço privilegiado de subjetivação, no qual o educador assume uma função que ultrapassa o campo pedagógico, tornando-se presença estruturante no processo de constituição psíquica da criança. A partir do diálogo com a psicanálise, especialmente com contribuições de Freud, Winnicott e Lacan, evidenciou-se que o vínculo estabelecido entre o educador e a criança é

permeado por dimensões inconscientes, simbólicas e afetivas, que influenciam diretamente o modo o sujeito se reconhece e inscreve no mundo.

A partir da leitura de obras de Freud, foi possível assimilar que a subjetividade é marcada desde a infância por experiências de desejo e identificações com outro, enquanto Winnicott ressaltou a importância do ambiente suficientemente bom e do brincar como condições fundamentais para o amadurecimento emocional. Lacan, a partir das contribuições iniciais de Freud, permitiu aprofundar a reflexão sobre o papel do Outro e da função simbólica da Lei, apontando que a presença do educador pode exercer uma função através da paternagem, mediando o ingresso da criança na linguagem e na cultura.

Dessa forma, o espaço escolar da educação infantil pode ser interpretado como um ambiente transicional, em que o educador atua como mediador entre o mundo interno da criança e as exigências do mundo externo. Esse papel requer escuta sensível, disponibilidade afetiva e compromisso ético, uma vez que a experiência educativa não se reduz à transmissão de conteúdo, mas implica o acolhimento da singularidade de cada sujeito em processo de constituição.

Assim, como discutido no último tópico deste trabalho, reafirma-se que o educador, ao sustentar uma presença sensível, implicada e ética, transforma a rotina escolar em campo de escuta e de produção de sentido. Educar, nesse contexto, é um ato que acolhe o desejo e a singularidade da criança, permitindo que ela se constitua como sujeito de linguagem, desejo e cultura.

Em síntese, articular a psicanálise em conjunto com a educação infantil amplia a visão sobre o papel do educador e da instituição escolar, reconhecendo que ambos participam ativamente da constituição subjetiva e emocional da criança. O cuidado, a escuta e o brincar se apresentam, portanto, como gestos que constroem o sujeito e possibilitam o desenvolvimento de experiências que integram o corpo, linguagem e afeto, elementos indissociáveis para a formação psíquica humana.

REFERÊNCIAS

ABRAM, Jan. **A linguagem de Winnicott**. 1. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2020.

AMARO, A. R. A. Eugenismo, Higienismo e Racismo em Portugal na primeira metade do século XX. *Revista de História Regional*, [S. l.], v. 29, 2024. DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.29.23742. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/23742>.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2016. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90/pdf_18

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na educação infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf#page=11.09.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer et al. O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição. **São Paulo: Escuta**, 2006.

BOARINI, Maria Lúcia. Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil. In: **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. 2003. p. 216-216.

BRANDÃO, D. B. S. R.; KUPFER, M. C. M. A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. **Psicologia USP**, v. 25, n. 3, p. 276-283, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/FcRCwG9GTDgfvYswXv87SZL/?format=pdf&lang=pt>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:1988**. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar. 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

Brasil. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**.Brasília:MEC,SEB,2006.Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

CARVALHO, Janaina Nogueira Maia; BROSTOLIN, Marta Regina. **AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS NO ESPAÇO/TEMPO DA CRECHE**: um olhar pela Sociologia da Infância. Nuances: estudos sobre Educação, v. 28, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/5289/PDF/0>.

CARVALHO, Mônica Garrafiel de; FERRARI, Andrea Gabriela. Intersubjetividade e interludicidade na creche: brincar e constituição psíquica do bebê. **Psicologia Escolar e**

Educacional, v. 26, p. e240152, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/4kCPMgrGCJ75zd87bHDzyyp/?format=pdf&lang=pt>.

CASTRO, Mayara Alves de; SOUSA, Alba Patrícia Passos de. História das creches no Brasil até a Constituição de 1988. 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/41482>.

CORRÊA, Anderson Borges et al. **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Editora UNESP, 2020. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/76skz/pdf/correa-9786586546958.pdf>.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**, v.1: as bases conceituais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3º ed.rev. amp. São Paulo: Atlas, 1995. Disponível em:

https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/DEMO_Pedro._Metodologia_científica_em_Siências_Sociais.pdf.

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D.W Winnicott**—4º Ed.

DWWeditorial, 2021.

DIAS, Ivy de Souza. A relação educadora–bebê: laços possíveis. 2010. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24819/000749284.pdf?sequence=1>.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan**. O inconsciente estruturado como linguagem, 1991.

FILIPE, Sandra; SILVA, Brigitte; GOMES, Ana. **Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo**. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, v. 8, n. 1, p. 57-75, 2021. Disponível

em: <https://www.redalyc.org/journal/6952/695273865004/695273865004.pdf>.

FLACH, Flávia; SORDI, Regina Orgler. **A educação infantil escolar como espaço de subjetivação**. Estilos da Clínica, v. 12, n. 22, p. 80-99, 2007. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/estic/article/view/46019/49644>.

FLACH, Flávia. Educação infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação. **Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**, 2008. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8343/000574047.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FONSECA, Paula Fontana. **O laço educador-bebê se tece no enodamento entre cuidar, educar e brincar**. Educação & Realidade, v. 43, n. 4, p. 1555-1568, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/865tZMQHdPj9JtNHGryJH8G/?format=pdf&lang=pt>.

FREUD, Sigmund. **A dinâmica da transferência**. São Paulo: Companhia das letras, 2011

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. L&PM Editores, 2016.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das Massas e análise do eu outros textos**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. 1976. p. 171-179.

FULGENCIO, Leopoldo. **Aspectos diferenciais da noção de ego e de self na obra de Winnicott. Estilos da Clínica**, v. 19, n. 1, p. 183-198, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255991951_Aspectos_diferenciais_da_nocao_se_Ego_e_de_Self_na_obra_de_Winnicott.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1984.

IACONELLI, Vera. Manifesto antimaternalista: psicanálise e políticas da reprodução. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro, 2021b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2021_dez.pdf.

JESUS, Aline Serra de; BATALHA, Tyciana Vasconcelos; ASSIS, Waleria Lindoso Dantas. Educação Infantil: o cenário do surgimento das creches. **MELO, José Carlos de; GUTERRES, Ione da Silva; OLIVEIRA, JOSÉLIA DE Jesus de Araújo Braga Oliveira (Org.). Integrando saberes e fazeres na Educação Básica**. Guarujá: Editora Científica Digital, p. 31-40, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220809702.pdf>.

JORGE, Michelle Gomide; MACHADO, Michele Varotto. **O binômio cuidar e educar na educação infantil e suas interfaces com a prática docente**. Cadernos da Pedagogia, v. 19, n. 43, 2025. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/>.

KUPFER, Maria Cristina Machado; VOLTOLINI, Rinaldo. Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, p. 359-364, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/dVXXfy8zMyLd9NDKK8ckXjy/?format=pdf&lang=pt>.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e a educação: o mestre do impossível. 1989. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104607070/Freud>.

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

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 3: As psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 4: A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2003.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em estudo**, v. 5, p.

115-137, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/VSY9ddmBqr4ZmNXgDJr6j9g/?format=pdf&lang=pt>.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MILLER, Gerard. **Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1989.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. **Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, p. 229-237, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/W8ScGjPGyZFQRY4yvhSNhNJ/?fo>.

NASIO, J.D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

QUINET, Antonio. **Os Outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar: 2012.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, n. 39, p. 23-30, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/26701/19352>

ROSA, Sanny Silva da. A dissociação do self e suas implicações na educação. *Percursos*, p. 75-83, 1996. Disponível em: <http://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/download/567/590>.

SANCHES, Emília Cipriano. *Creche: realidade e ambiguidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SBARDELOTTO, Luciane et al. **A Constituição do sujeito na psicanálise**. *Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, v. 24, n. 2, 2016. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/akropolis/article/view/6331>.

SEHN, Amanda Schöffel; LOPES, Rita de Cassia Sobreira. Função do (a) educador (a) da Educação Infantil no processo de subjetivação dos bebês e crianças pequenas. **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo. Vol. 27, n. 1 (2022), p. 68-80, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/281537>

SILVEIRA, Tácito. **A Psicanálise e os impasses da constituição subjetiva**. *Psychê*, v. 7, n. 11, p. 117-132, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/307/30701108.pdf>.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Infância e Educação Infantil: aspectos inconscientes das relações educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 22, p. 241-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/wMz3YZ84rG9gYyF6rhmvMhf/?format=pdf&lang=pt>.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 146-166, 2008. Disponível em: <https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/397/339>.

WINNICOTT, Donald. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

WINNICOTT, Donald. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WOITOWICZ, Karina Janz. A resistência das mulheres na ditadura militar brasileira: imprensa feminista e práticas de ativismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 11, n. 1, p. 104-117, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2014v11n1p104/27179>.