

A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI¹

Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão^{a,b*}, Maria Cristina Machado Kupfer^a

^a Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

^b Universidade Regional de Blumenau, SC, Brasil

Resumo: O presente artigo apresenta uma reflexão a partir de uma cena observada em uma creche na cidade de São Paulo. Discute-se o modo pelo qual um profissional, atravessado pela psicanálise, trabalhando nesta creche cria condições para o surgimento de um enlace do professor com o bebê da creche tendo como referência a Metodologia IRDI. Esta metodologia é um procedimento de acompanhamento do desenvolvimento psíquico feito por psicanalistas em instituições de Educação Infantil por meio de indicadores clínicos com valor de previsão precoce de problemas de desenvolvimento. Conclui-se que é necessária a existência de uma transferência entre o professor da creche e o profissional, o que dá suporte para a construção deste enlace.

Palavras-chave: indicadores clínicos, desenvolvimento de zero a dezoito meses, educação infantil, constituição psíquica.

O bebê e a série de Outros

Atualmente, os bebês entram em um espaço educacional muito cedo. Já a partir dos quatro meses circulam em ambientes públicos e coletivos e se relacionam com diferentes pessoas, de todas as idades, sendo que muitas vezes, permanecem nesses ambientes mais tempo do que no convívio com suas famílias. Sabe-se, porém, a partir do referencial psicanalítico freudiano e lacaniano, que operações psíquicas sustentam o início da subjetividade a partir de um lugar Outro que não o organismo, o que imprime grande responsabilidade às creches, uma vez que essas operações podem fazer-se sem que sejam necessariamente pilotadas pelas mesmas pessoas que exercem as funções materna e paterna. Ou seja, podem ser pilotadas pelo professor na creche.

Desde Lacan, já sabemos que mãe e pai da realidade podem não corresponder a essas funções. A teoria psicanalítica bem como alguns autores psicanalistas contemporâneos, tais como Crespin (2004, 2006), Kupfer (2012), Mariotto (2007, 2009) e Vorcaro, (2010), também nos dão as bases para afirmar que os educadores de berçário podem participar do campo do Outro para o bebê e que, portanto, trabalham para a manutenção de alguns eixos da função materna. “Sem exercer propriamente a função materna. . ., a professora trabalhará contudo na direção de manter em andamento alguns eixos dessa função, de modo a impedir que se rompa o laço mãe-bebê de forma precoce e antecipada” (Kupfer, Bernardino & Mariotto, 2012, p. 138).

Aproveitando-se de sua função, esse profissional, que na contemporaneidade convive, muitas vezes, mais de oito horas por dia com as crianças, pode se intrometer na constituição

psíquica do bebê, ou seja, transmitir-lhe marcas simbólicas, já que estão dividindo – quando não assumindo, ainda que não deliberadamente – seus cuidados e educação. Como explica Mariotto (2007), “a transmissão das marcas que permitem um sujeito situar-se numa linhagem e filiação será dividida ou até mesmo transferida para aqueles que se ocuparem dos bebês” (p. 3). Nesse sentido, é possível que a educadora de bebês esteja no lugar do olho que olha e não apenas vê.

Graciela Crespin (2006), em *Paroles de tout petits*, ressalta a diferença entre parentalidade biológica e simbólica, ou seja, os pais são simbólicos e não apenas biológicos, e afirma que há inegavelmente a possibilidade de “outros” entrarem na série simbólica de “pais” ou “mães” para o bebê, sem que isso seja sequer controlado, nem que implique uma substituição dos pais da família, uma vez que é de representantes psíquicos que estamos tratando. Como aponta Crespin (2006), é possível pensar no lugar dos educadores como entrando na série de pais simbólicos para uma criança.

Dessa maneira, tais considerações sobre o lugar dos professores exigem que afinemos a discussão para tratarmos das diferenças e continuidades entre o trato materno exercido pelo Outro Primordial – quando está bem estabelecido ou não – e o educador que trabalha com bebês. Por isso, temos adotado a expressão “função maternante” para designar o trabalho das professoras, fazendo contraste com a “função materna”, que designa o trabalho materno, mas ao mesmo tempo marca a sua continuidade em relação a este último.

Ponto de partida: a metodologia IRDI nas creches

A partir do exposto até aqui, pode-se afirmar que o investimento realizado por um outro diferente do agente

1 Este artigo foi produzido no interior da pesquisa “Metodologia IRDI: uma intervenção junto a educadores de creche a partir da Psicanálise” financiada pela FAPESP – Processo 2012/50156-4.

* Autor correspondente: danibridon@gmail.com

materno é possível. Tendo como base esse pressuposto, iniciou-se em 2012 uma pesquisa cujo objetivo foi investigar meios de levar os professores de educação infantil a se tornar auxiliares na promoção de saúde mental de crianças, a partir da psicanálise, desde a primeira infância, tendo em vista sua capacidade de exercer função maternante – uma função que é materna, mas ao mesmo tempo desdobra ações diversas daquelas desempenhadas pelas mães, o que nos leva a cunhar esse termo para designar a função do professor subjetivante, mas não idêntica à materna.

O alvo da referida pesquisa foi testar uma metodologia de formação e acompanhamento em serviço das professoras de educação infantil baseada no instrumento IRDI², buscando investigar se o uso dessa metodologia no âmbito da educação infantil contribuiu para a diminuição da incidência de problemas de desenvolvimento psíquico ulteriores.

A primeira fase da pesquisa consistiu no acompanhamento, durante 9 meses, de 364 crianças distribuídas em 26 creches das cidades de São Paulo e Curitiba. Dela participaram 107 professores e a pesquisa se estendeu durante o período de 2012 e 2013. Um grupo de 27 pesquisadores – profissionais atravessados pela psicanálise – visitou as creches da pesquisa durante 9 meses com uma frequência semanal. Em suas visitas, anotavam a presença ou a ausência dos IRDIs. Regularmente, conversavam com as professoras sobre essas marcações, com o intuito de dirigir o olhar das professoras para aqueles bebês com registros de ausência. E frequentemente, obtinham como efeito uma presentificação dos indicadores ausentes. No ano de 2012, já foi possível observar que, em uma amostra de 134 crianças, 30% delas haviam mostrado uma transformação de ao menos um indicador, que se tornou presente depois de ter sido anotado como ausente.

O presente artigo apresenta uma das discussões gestadas no interior da referida pesquisa, doravante chamada de “Pesquisa IRDI nas creches”. Quais os mecanismos postos em ação quando um profissional intervém junto ao professor? De que modo sua intervenção o coloca em posição de exercer a função maternante que não estava em curso? De que modo esses profissionais criam condições para que o educador se enlace com o bebê quando este laço não está ainda constituído?

Para tanto, deter-nos-emos em uma cena observada na sala de berçário de uma creche em São Paulo no decorrer da pesquisa, de modo a analisar a intervenção do profissional que acompanha o desenrolar da cena e discutir a possibilidade de o educador investir no bebê – especialmente quando o próprio bebê já dirige uma demanda para o professor.

O não enlace entre educador e bebê

Em uma creche de São Paulo, treze bebês acompanhados por duas educadoras encontravam-se no refeitório à espera do almoço. Sentado em seu cadeirão, Marcos, um bebê de um ano e cinco meses, retirou suas meias dos pés, o que fez com que uma de suas professoras – nomeada aqui como Marta – se voltasse para ele, recolocasse as meias e, rispidamente, ordenasse que não mais as retirasse. Ameaças verbais, com tonalidades vocais nada suaves, eram pronunciadas caso a criança repetisse seu ato. Sem desistir de sua façanha, Marcos novamente retirou as meias e essa cena se repetiu algumas vezes. Tanto a educadora não desistia em pedir, gritando, que ele não mais as retirasse – enquanto continuava recolocando-as de modo um tanto bruto – quanto ele não desistia de retirá-las. Entre os dois não havia acordo.

A profissional, que observava a cena, aproximou-se do bebê em uma de suas “investidas” e, brincando, disse a ele que sabia por que ele estava tirando as meias: “Ah, eu sei, você quer é um chamego no pezinho!”. Escutada a demanda em se fazer objeto do outro – em um evidente sinal de saúde psíquica – Marcos parou de choramingar e abriu um largo sorriso, entregando-se às carícias de uma estranha (a profissional havia conhecido Marcos naquela manhã), o que pareceu enfurecer ainda mais a educadora. Marcos buscava provocar não a ira, mas o gozo da educadora – ele estava se fazendo pegar, em uma clara reversão pulsional, em que o bebê toma, como afirma Laznik (2010), “as rédeas da situação, para se fazer ele mesmo objeto da mãe e dar seus dedos da mão para a dama chupar” (p. 142). Aqui não se trata da mãe, tampouco de mãos, mas é um bebê à procura de uma dama.

A demanda de Marcos manifesta uma busca por reviver um prazer já inscrito – independente do objeto que pode vir a encontrar – justamente porque já houve uma dama que sentiu prazer em brincar com ele, impulsionando-o a demandar ativamente a revivescência disso. Como Laznik (1997) explica, o circuito pulsional é instaurado em três tempos e marca a passagem do corpo ao desejo. O primeiro tempo é caracterizado pela procura da criança por um objeto fora de si. No segundo, a criança olha para si, se busca, marcando sua capacidade autoerótica. E o terceiro tempo caracteriza o fazer-se olhar, ou a busca do olhar do Outro na sua dimensão de desejo. É nesse momento que a criança se assujeita ao Outro, mas não de forma passiva. Conforme aponta Laznik (1997), é aparente a passividade do bebê, já que é com muita atividade que ele buscará o outro e “pedirá” para ser comido, beijado, acariciado.

A mãe que faz esta função, está no lugar do Outro Primordial, que olha o pé e vê um delicioso “pão para ser comido” e não uma parte do corpo que precisa ser vestida, se enlaça com a demanda do filho quando este já está no terceiro tempo da pulsão. É aí que Marcos parecia estar, pois já vinha sendo acompanhado por seguidos quatro meses tendo como referência os IRDIs (ver anexo 1). Dos indicadores que compõem as três primeiras faixas – que

2 O instrumento IRDI (Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil) foi construído no interior da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil no período de 2000 a 2008. É composto por 31 indicadores que tem como objetivo auxiliar na detecção de risco psíquico ou problemas de desenvolvimento nos primeiros dezoito meses de vida da criança (Kupfer et al., 2009).

correspondem ao primeiro ano da criança – todos foram marcados como presentes, menos três da faixa de oito a doze meses. Nos momentos em que Marcos foi observado nesse tempo, esses indicadores permaneceram ausentes. Foram eles:

14. “A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar sua atenção”;

15. “Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora”;

17. “Professora e criança compartilham uma linguagem particular”.

No momento da cena relatada, o que pudemos constatar é que o indicador 15 se presentificou, já que se tratava de cuidados corporais – os bebês esperavam pelo almoço – e a criança buscava ativamente uma brincadeira amorosa com a educadora. A questão é que a educadora não pôde se dar conta disso, embora, por algum motivo, a criança a buscasse incessantemente.

As razões que levaram a professora a não se deixar tomar pela demanda de Marcos podem ser de várias ordens. Em primeiro lugar, podemos questionar por que um educador não faz laço com o bebê? Ora, o enlace adulto-bebê não está garantido pela natureza. A psicanálise afirma a não existência tanto do instinto materno quanto de qualquer outra substância que naturalmente ligue uma pulsão a um objeto, o que nos leva a pensar que é da ordem do singular, do subjetivo, a disposição em fazer laço com o bebê. Da mesma forma, essa condição não pode ser ensinada nas academias, nos cursos de pedagogia, nem mesmo nas disciplinas de Psicologia da Educação.

Assim, parece-nos que o investimento de um adulto sobre o bebê pode assentar-se, por um lado, sobre seu próprio narcisismo primário, que renasce no encontro de um ser tão dependente de um outro quanto ele mesmo foi um dia. Apoiar-se também em seu desejo profissional de pertencer ao laço social e de ser reconhecido por seus pares, encontrando, assim, um lugar – simbólico, de preferência – para sua existência profissional.

Há ainda um outro ponto a ser considerado quando se analisam as razões para a impossibilidade de haver-se instalado um laço entre a professora e Marcos: as próprias condições materiais de trabalho. De acordo com o Ministério da Educação (portal.mec.gov.br), permite-se que no Brasil uma professora de Educação Infantil trabalhe com grupos de seis a oito crianças de zero a dois anos. Viabilizar o laço singularizado com oito bebês de zero a dois anos se torna tarefa árdua para as professoras, tanto em função das demandas diferentes de cada bebê quanto das próprias características das idades compreendidas entre zero a dois anos. Assim, reconhecemos que a análise do laço educador-bebê deve contemplar aspectos provenientes da posição discursiva/subjetiva do professor, além de elementos da instituição e das legislações que organizam a Educação Infantil no Brasil.

Duas observações aqui se impõem: a primeira é que o bebê passa a pilotar uma demanda em direção à

educadora, colocando-a em sua série psíquica de Outros ao lado da mãe, demonstrando com isso uma imperiosa continuidade entre esses dois outros, talvez postos no campo do Outro Primordial, porque se trata de sustentação do circuito pulsional. A segunda é a não resposta da educadora a essa demanda de Marcos – ver, e não olhar.

Marta parecia não reconhecer Marcos como um possível objeto libidinal, tampouco afetivo. Ainda que se ocupasse dele em seus cuidados físicos, não o entendia, não fazia laço e, conseqüentemente, parecia não fazer função subjetivante, portanto, entre os dois não havia “diálogo”. A cena aqui descrita demonstrou esse não enlace. Mas era preciso que Marta visse em Marcos um possível objeto para seu desejo, incluindo-o em uma rede de representantes que a reposicionasse em um lugar simbólico de profisEsta educadora poderia estar talvez muito preocupada com a saúde física de Marcos – era inverno e, apesar de não estar frio no ambiente em que a cena se desenrolou, parecia ser melhor para a saúde que os pés ficassem com meias. Dessa forma, assegurava-se de que estivessem quentes e limpos. Nesse mesmo caminho, partindo de uma posição pedagógica, Marta também parecia estar em sua função de educadora, pois procurava ensinar a um bebê a ficar calçado, e para isso repetia, com persistência, a mesma ordem. Por esse lado, havia uma boa intenção em seu pedido: para proteger o corpo do frio, *todas* as crianças deveriam ficar com as meias, mesmo sendo a hora do almoço, e estarem sentadas em cadeirões, ou seja, não estarem com os pés no chão. Obviamente Marta estava buscando ser boa. A questão é: para quem? A quem dirige sua fala na insistência em fazer o bebê colocar meias? Parecia não ser a ele, talvez à própria profissional que estava realizando a pesquisa e à sua possibilidade, na transferência, de reconhecê-la narcisicamente como boa educadora – especialmente porque um olhar “de rabo do olho” foi dirigido à profissional nos momentos em que Marta buscava fazer Marcos obedecê-la.

A educadora parece operar em uma dimensão narcísico-fálica. Mas não é o bebê que está colocado para ela no lugar de falo, e sim à profissional que ela dirige sua demanda. Espera esse reconhecimento da profissional, e por isso rivaliza com ele. Ela não antecipa no bebê um sujeito, mas o vê como um instrumento para seu narcisismo. Talvez uma demonstração clara disso é que a educadora quer que *todos* os bebês estejam com meias – não há, portanto, espaço para que sujeitos-bebês surjam daí, já que é apenas um sujeito que está em questão: para Marta a antecipação de sujeito nos bebês não faz parte do seu trabalho, assim como para a maioria das professoras.

Uma professora pode encarnar dois grandes Outros muito diferentes: um intocável, todo-poderoso, não abrindo espaço para fazer advir o sujeito: o outro, grande Outro barrado diria Lacan, quer dizer, desejante, marcado pelo selo da falta, que abre um espaço para o sujeito advir. (Crespin, 2004, p. 102)

As creches não são espaços propícios à ocupação desta última posição. De uma professora de creche espera-se hoje, de modo geral, que encarne esse Outro todo-poderoso, que crê em um ideário psicopedagógico em que não há espaço para a subjetividade porque o acento não está no sujeito, mas no objeto. Atravessada por esse Outro social contemporâneo, a educadora fica impedida de ouvir o sujeito. “Se o discurso científico da objetivação é... predominante, seu efeito poderá ser o do apagamento do lugar do sujeito na creche” (Kupfer et al., 2012, p. 138).

O problema que nos salta aos olhos é que, embebida nesse ideário, a educadora não faz laço com a criança. Ou seja, somente afetando-se pela criança, abrindo-se a ela, estando com ela implicada subjetivamente é que a educadora poderá ser mais um suporte de sua constituição subjetiva. Para que haja o enlace, é necessária uma vinculação afetiva, ao contrário do que propõe a experiência educacional de Lóczy, instituição búlgara que trabalha com crianças de zero a três anos e que se tornou referência por propor uma especificidade no trato com a primeira infância. O ideário que sustenta Lóczy propõe uma maternagem que se diferencia completamente daquela exercida pela mãe. É o que Myriam David e Geneviève Appell, em 1973, denominaram “maternagem insólita” (Crespin, 2006). Trata-se de um tipo de relação proposta entre o profissional e o bebê em que o afeto não se coloca, ao menos por parte do profissional. Há uma implicação constante do adulto com a criança, mas sem referência aos afetos, sendo exigidos em suas capacidades de observação e de disponibilidade frente aos pequenos com os quais se ocupa. Se os afetos devem ser barrados, o desejo, supomos, tampouco deva ser anunciado. É possível?

Pela cena descrita, parece-nos que Marta está “afetada”, não apenas por Marcos. À profissional, representante imaginária desse Outro para a educadora, foi endereçada uma demanda de reconhecimento narcísico. Como consequência, uma rivalidade foi exposta entre dois supostos falos que, a seu modo, se faziam notar na mesma cena. Havia, no entanto, um endereçamento de demanda à profissional, e acreditamos que foi por meio dele que um trabalho atravessado pela psicanálise e sustentado pelos IRDIs pôde ser feito.

A resposta de Marta modificou-se ao longo de alguns encontros. Essa modificação pode ter ocorrido, provavelmente, devido à intromissão da profissional na relação. Passado um mês – ou quatro encontros entre a profissional, as educadoras e os bebês do berçário – o indicador 14 passou a se presentificar, e Marta se tornou sua professora preferida, ponto importante para a análise qualitativa dos IRDIs.

O trabalho da profissional, balizado pelos IRDIs, foi o de possibilitar que Marta investisse na criança, compondo, assim, a série de Outros da qual faz parte a mãe de Marcos. A presentificação do indicador 14 (“A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar sua atenção”) pode atestar a efetivação desse investimento.

As intervenções do profissional realizadas no encontro Marta-Marcos se basearam em lançar a voz e o olhar sobre Marcos em sala, nos mais diversos momentos em que ele parecia se apresentar como objeto libidinal para Marta, porém sem ter dela esse reconhecimento. Assim, a profissional se colocou como ponte entre Marcos e Marta, incluindo-o na rede de palavras faladas e escutadas no berçário. O nome dele, por exemplo, era citado pouquíssimas vezes. Quando se lançava uma atenção sobre Marcos, ela vinha para ressaltar seu peso, uma vez que era o maior bebê da turma e por isso difícil de segurar nos braços para levá-lo ao trocador. Embora Marcos fizesse inúmeras gracinhas, buscando o olhar, não era nesse lugar de “engraçadinho” que encontrava um possível reconhecimento, sendo unicamente reconhecido por seu peso corporal. Nesses momentos de fazer graça de Marcos, a profissional investiu, buscando dar a ele um outro lugar, não mais apenas físico, mas simbólico. Além disso, como Marcos procurava por Marta e ela quase nunca o olhava, a profissional começou a nomear essa procura, dizendo, por exemplo: “Olha quem está atrás da Marta novamente!” Podemos supor que uma identificação surgiu entre Marta e Marcos ligada ao traço do peso corporal ou da força. Marta era a professora que sempre o levava ao trocador, pois a outra era “menos forte”. Em uma ocasião, a profissional associou ambos, afirmando, em tom de brincadeira: “Parece que há na sala alguém tão forte quanto o Marcos”.

O que tornou possível a sustentação do investimento libidinal?

Na discussão proposta até aqui, três momentos podem ser apontados: o primeiro, com três indicadores intrinsecamente relacionados mostrando-se ausentes; o segundo, descrito na cena observada, em que um indicador mostra-se presente, embora os outros permaneçam ausentes; e o terceiro, em que um indicador se presentifica um tempo depois, demonstrando um laço entre Marta e Marcos.

Kupfer (2007) aponta para a eficácia de uma triangulação no tratamento entre mãe, analista e criança autista.

Diante dela [da mãe], o analista fará espelho da criança, suporá sentidos, antecipará um sujeito, escutará em lugar de ouvir apenas. A transferência da mãe dirigida ao analista permitirá que ela veja, no analista, a imagem de seu filho. Algo como uma reprodução da situação de que fala a lenda de Medusa. Pois nessa lenda, o herói está impossibilitado de olhar diretamente para Medusa, sob pena de virar pedra – não é essa justamente a posição da mãe, que tem o olhar diretamente para seu filho? Com a mediação de um espelho, porém, o herói pode olhar e atacar o monstro. Na situação de tratamento, o analista ocupa justamente o lugar de espelho. (p. 66)

A metáfora do espelho, se não se presta bem ao analista clássico posto em lugar de objeto, é bastante pertinente em se tratando de crianças autistas. A operação não é a da desconstrução de um sujeito, mas a da sua construção, necessária ao seu advento. A antecipação do sujeito, eixo da função materna, precisará estar presente em se tratando de autistas.

Marcos não é uma criança autista, é um bebê de um ano e cinco meses. No entanto, pelo momento de sua constituição psíquica também necessita de que nele seja antecipado um sujeito: está nesse primeiro tempo lógico, por isso pede a confirmação de sua imagem no olhar de Marta. Marcos já é, em sua família, *Sua Majestade o Bebê*, como poderia afirmar Freud (1914/2006). Apenas reivindica seu trono também no espaço institucional: então, busca uma rainha. Esse olhar, em um primeiro momento, Marta não podia dar a ele, entretanto, pôde ser oferecido no tempo de um mês. Transcorrido esse tempo, a confirmação da imagem que Marcos buscava se produziu nos olhos da profissional que, apoiando-se nos IRDIs, supôs o que Marta não podia suportar em um primeiro momento, mas pôde fazê-lo a partir de sua transferência com a profissional. Todavia, só atravessou os olhos da profissional porque buscava dela seu reconhecimento e, por isso, fez girar sua posição. Desse giro nasceu o laço Marta-Marcos, atado pela transferência Marta-profissional.

Como se pode observar, a educadora está implicada a partir de sua subjetividade na situação descrita – não há como dela escapar. Na busca por reconhecimento profissional, Marta deu a Marcos o que ele precisava para continuar tendo sustentação – mesmo em um espaço menos privado – em sua trajetória subjetiva. Como aponta Almeida, é preciso que o educador possa “suportar subjetivamente a angústia de uma posição discursiva que implica renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e de perfeição” (Almeida, 2002, p. 105). Assim, respondemos à questão posta neste artigo da seguinte forma: o profissional atravessado pela psicanálise pode auxiliar na construção de um espaço para que o educador invista libidinalmente e narcisicamente no bebê, reconhecendo, para tanto, a existência de uma transferência que dá suporte para a triangulação constituída entre profissional – educador – bebê e tendo como referência a fundamentação teórico-clínica dos IRDIs.

No desenrolar do tempo a partir da cena descrita, podemos observar que, primeiramente, o educador não estava enlaçado com o bebê para, em um segundo momento, produzir um enlace. Ao não estar enlaçado, o bebê é utilizado como insígnia para sustentar seu narcisismo. Enlaçando-se, é reconhecida a falta e aberto um espaço para o bebê advir enquanto sujeito, o que lhe dá ao mesmo tempo as bases para um reconhecimento profissional. Parece-nos que Marta, no primeiro momento, não distinguindo as especificidades de Marcos – enquanto, digamos, demandas psíquicas – não pôde se sustentar enquanto profissional porque ao não ter diálogo com ele, suas intervenções eram infrutíferas, e, assim, não chegavam a um

acordo. Ou seja, não trabalhava *em prol* do “bebê-sujeito”³, e ele manifestava isso aos gritos, sem pudor. No segundo momento, como houve diálogo, estabeleceu-se o laço, seu trabalho tem efeito, e Marcos passa a ser posto em um lugar de sujeito – inclusive, carinhosamente passa a ser apelidado de “Marcão” e a escolher Marta para se aconchegar, muito afetuosamente, sempre que se sente cansado. Marta passa a acolhê-lo, bastante envaidecida. É interessante observar que, quando se trata de bebês, o efeito que o laço produz é quase palpável, à medida que esse bebê se engancha no outro e, desse modo, se humaniza, passa a dialogar, se torna significativa “na roda”, ou, em última análise, nasce enquanto sujeito aos olhos de Marta, e lá se torna *Sua Majestade o Bebê*.

Abertura para novas questões

No transcorrer desses três momentos, um giro foi produzido na relação educadora e bebê, tendo como consequência um enlace entre ambos. Essas operações puderam ser demonstradas pelos IRDIs e, talvez, operacionalizadas pela metodologia IRDI proposta na pesquisa aqui mencionada. Desta maneira, esta revelou que esse giro foi movimentado pelo vislumbre do bebê como sujeito em constituição e, portanto, demandando psiquicamente seus educadores. Mas pudemos observar também algo que se deu em um lugar colocado além do bebê, o reconhecimento do educador como sujeito do desejo, implicado em seu fazer, seja essa implicação produtora de laço com o bebê ou não, também foi fundamental para o desenrolar do enlace. O desejo de reconhecimento da educadora endereçado ao profissional atravessado pela psicanálise possibilitou a efetivação de uma transferência e, a partir dela, o enlace educadora-bebê referenciado nos IRDIs.

Com a entrada de um terceiro que põe seu olho sobre Marcos e sua constituição psíquica, indicando a Marta o que ele está lhe demandando, abre-se uma outra via de acesso entre educadora e bebê, via menos defensiva, menos imaginária, mais simbólica e, portanto, que efetivamente faz laço. Nessa via, a educadora consegue diálogo com o bebê porque “está como a mãe”, embora não seja, obviamente, a mesma pessoa, e tampouco precise substituí-la.

É ainda em nome de seu narcisismo que a educadora se coloca. Mas um narcisismo movimentado por ideais postos por um discurso – referenciado pelo IRDI – que abre para a via do desejo e não o solapa do campo educativo. Abrindo as possibilidades para que o educador fale com o bebê a partir de sua própria interpretação, suponha nele um sujeito, estabelecendo com ele demandas e enlaçando-se em uma relação singularizada e não pautada em ideais imaginários e padronizantes.

Nossa chegada naquele dia à creche foi marcada por uma breve conversa: encontramos uma educadora que havia trabalhado com os bebês no ano anterior, e

3 Aqui está sendo feita uma referência à criança-sujeito, a que visa o educador atravessado pela psicanálise (Almeida & Kupfer, 2011).

que atualmente estava com a turma de crianças de quatro anos. Foi interessante e intrigante ouvi-la dizer que havia sido “promovida” naquele ano, sendo mais fácil trabalhar com os maiores. Parecia haver nessa sua fala uma percepção – consciente – quase uniforme do trabalho “educativo” desenvolvido com bebês: talvez a sala de berçário seja a mais desvalorizada de todas as outras salas dos centros de Educação Infantil. Será esse trabalho também considerado o mais desqualificado? Afinal, lidar com a sujeira humana sem que se possa estar em laço com significantes de filiação e identificação pode colocar o sujeito mais em contato com o real do corpo, justamente em um tipo de trabalho no qual o que está em jogo é a dimensão subjetiva e a necessidade de que o real do corpo venha a ser encoberto. O que sustentaria a voz de Sereia quando a filiação e a

identificação não podem se colocar em ato? Talvez os bebês mais belos se salvem, em que a beleza possa se antepor à sujeira imposta.

De qualquer forma, para que o educador possa ser um sujeito que se coloque ao lado da função materna, parece-nos que ele deve reconhecer o corpo do bebê como erógeno antes de buscar inscrevê-lo na ordem das idealizações narcísicas. Ao menos, é isso que um bebê espera dele, especialmente aquele que já reina em seu mundo privado. E, para conseguir realizar esse investimento, é possível que um profissional, atravessado pela psicanálise, dê suporte para que o educador também se coloque no lugar de uma rainha para *Sua Majestade o Bebê*, uma rainha parceira da rainha-mãe.

Construction of the educator-baby bond from the IRDI Methodology

Abstract: This article presents a reflection from a scene observed inside a nursery in the city of São Paulo. The way which a professional, working in the nursery, crossed by psychoanalysis, creates conditions for the emergence of a bond between teacher and baby in daycare is here discussed, using as reference the IRDI Methodology. This method is a procedure for the monitoring of psychic development by psychoanalysts in early childhood institutions through clinical indicators with predictive values of early developmental problems. We conclude that the existence of a dialogue between the teacher and the nursery professional is necessary in order to support the development of the bond.

Keywords: clinical indicators, development from zero to eighteen months, early childhood education, psychic constitution.

La construction du lien enseignant-enfant à partir le méthode IRDI

Résumé: Cet article présente une réflexion sur une scène qui a eu lieu dans une pépinière dans la ville de São Paulo. Il examine la façon dont un professionnel, traversé par la psychanalyse, qui travaille dans cette pépinière, crée les conditions pour l'émergence d'un lien entre l'enseignant et l'enfant, en prenant comme référence la méthode IRDI. Cette méthode est une procédure de accompagnement du développement mental par des psychanalystes dans l'éducation préscolaire. Les psychanalystes utilisent des indicateurs cliniques qui ont une valeur prédictive des problèmes de développement précoce. Nous concluons que l'existence d'un transfert entre l'enseignant et le professionnel de la pépinière est nécessaire. Cela soutient la construction de ce lien.

Mots-clés: indicateurs cliniques, développement de zéro à dix-huit mois, l'éducation de la petite enfance, psychic constitution.

La construcción del enlace educador-bebê a partir de la Metodología IRDI

Resumen: En este artículo se presenta una reflexión a partir de una escena observada en una guardería de la ciudad de São Paulo. Se describe la forma como un profesional, atravesado por el psicoanálisis, trabajando en esta guardería, crea las condiciones para el surgimiento de un enlace del educador con el bebé en este establecimiento, teniendo como referencia la Metodología IRDI. Esta es un procedimiento para el seguimiento del desarrollo psíquico por los psicoanalistas en las instituciones de Educación Inicial a través de indicadores clínicos capaces de diagnosticar temprano a los problemas de desarrollo. Se llega a la conclusión de que es necesaria la existencia de una transmisión entre el profesor y el profesional de la guardería, base para la construcción de este enlace.

Palabras clave: indicadores clínicos, desarrollo de cero a dieciocho meses, educación inicial, constitución psíquica.

Referências

- Almeida, S. F. C. (2002). Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão. In *Anais do III Colóquio do LEPSI*. São Paulo, SP: IPUSP.
- Almeida, S. F. C., & Kupfer, M. C. M. (Orgs.). (2011). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro, RJ: Walk.
- Crespin, G. (2004). *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Crespin, G. (2006). *Paroles de tout petit: a l'écoute des enfants en crech*. Paris: Albin Michel.
- Freud, S. (2006). Sobre o narcisismo: uma introdução. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (pp.77-108). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Kupfer, M. C. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C. (2012). Os bebês falam! Sobre uma pesquisa em creches atravessada pela psicanálise. *Associação Psicanalítica de Curitiba em Revista*, 25, 73-87.
- Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., & Mariotto, R. M. M. (2012). *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. B., Molina, S. E., ... Lerner, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology*, 6(1), 48-68.
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1936)
- Laznik, M. C. (1997). Poderíamos pensar em uma prevenção da síndrome autística? In D. B. Wanderley (Org.), *A voz da sereia* (pp. 21-35). Salvador, BA: Ágalma.
- Laznik, M. C. (2010). Godente ma non troppo - le minimum de jouissance de l'Autre nécessaire à la constitution du sujet. In *L'enfant entre désir et jouissance* (pp. 13-27). Paris: Cahiers de l'Association Lacanienne Internationale.
- Mariotto, R. M. M. (2007). A função do educador de creche no desenvolvimento e educação de bebês em creche. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba, PR: Champagnat.
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo, SP: Escuta.
- Vorcaro, A. (2010). Urgência subjetiva do neonato em UTI. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(4), 617-634.

Recebido: 19/06/2013

Revisado: 13/03/2014

Aceito: 15/04/2014

ANEXO 1
ACOMPANHAMENTO COM IRDIS

Creche:
Monitora:

D/N: / /

Criança:

	INDICADORES	DATA				
		IDADE ATUAL				
0a4	1. Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.					
	2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).					
	3. A criança reage ao manhês.					
	4. A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.					
	5. Há trocas de olhares entre a criança e a professora.					
4a8	6. A criança começa a adaptar-se à rotina da creche.					
	7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.					
	8. A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.					
	9. A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.					
	10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.					
	11. A criança procura ativamente o olhar da professora.					
	12. A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.					
	13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.					
8a12	14. A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.					
	15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora.					
	16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.					
	17. Professora e criança compartilham uma linguagem particular.					
	18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.					
	19a. A criança possui objetos prediletos em casa. 19b. A criança possui objetos prediletos na creche.					
	20. A criança faz gracinhas.					
	21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.					
	22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.					
12a18	23. A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.					
	24. A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.					
	25a. A criança interessa-se pelo corpo da professora. 25b. A professora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.					
	26. A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.					
	27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.					
	28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela professora e pelos outros.					
	29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.					
	30. O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança.					
	31. A criança diferencia objetos próprios dos de outras pessoas.					

Obs: A criança tem uma professora preferida?