

O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar

Paula Fontana Fonseca¹

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar. A literatura acerca do trabalho educativo na primeira infância propõe uma articulação do educar com o cuidar e o brincar como subsídio para ação do professor. No entanto, é necessário entender com mais precisão essas ações e os seus possíveis efeitos no laço com o bebê. Nosso intuito é pensar essa relação como fundamento para uma presença interessada do adulto educador. Para tanto, usaremos a figura topológica da banda de Möebius na proposição de uma articulação entre cuidar, educar e brincar, entendidos como uma única ação no trabalho educativo com bebês no âmbito da creche.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicanálise. Creche. Brincar. Cuidar.

ABSTRACT – The Bond between Educator and Baby is Devised in the Interlacement of Caring, Educating and Playing. The literature about early childhood education proposes an interlacing between educating, caring, and playing as a subsidy for the teacher's action. However, those actions and their possible effects on the bond with the baby must be more accurately understood. Our aim is to think of this relationship as the basis for an interested presence of the adult educator. To do so, we will use the topological figure of the Möbius strip on the proposition of a connection between caring, educating and playing, regarded as a single action in the educational work with babies in the daycare center.

Keywords: Early Childhood Education. Psychoanalysis. Daycare Center. Playing. Caring.

Introdução

O desejo é o começo do corpo (Arnaldo Antunes).

Na atualidade, as creches vieram a compor o campo da educação infantil. O caráter proeminentemente educacional do trabalho nos equipamentos educativos foi referendado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996), ao postular a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica com objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Há uma mudança do caráter do trabalho ofertado, que anteriormente tinha um cunho assistencial de guarda dos bebês e que zelava pela estimulação a contento deles no período em que a mãe estava no trabalho. Uma proposta, portanto, pensada a partir das necessidades de uma sociedade na qual a mulher passava a exercer uma função também no mercado de trabalho. O entendimento da creche como equipamento educativo teve impacto na atenção oferecida à primeira infância, bem como na função do professor como agente privilegiado dessa atenção.

O presente trabalho tem por intuito debater três aspectos que despontam como essenciais ao se buscar parâmetros para uma ação educativa dirigida a bebês e crianças pequenas no âmbito das creches. Os termos *educar*, *cuidar* e *brincar* são apresentados na literatura como tendo uma função intrínseca à atenção ofertada às crianças. No entanto, é necessário entender com mais precisão essas ações e os seus possíveis efeitos no laço ofertado ao bebê.

Para tanto, tomamos como ponto de partida a leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), e que contou com uma ampla divulgação nos estados. O propósito do documento é o de servir como “[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade” (Brasil, 1998, p. 13). Ainda que não tenha cunho obrigatório e que seja criticado por vários autores (Kuhlmann Jr., 2005; Cerisara, 2005; Aquino e Vasconcellos, 2005), há no documento a ênfase na importância deste como indutor na proposição de políticas públicas e programas de educação infantil com o objetivo de oferecer parâmetros e orientações para o exercício profissional cotidiano.

Ao analisarmos esse documento, notamos que o tópico *Educar* tem como subtópicos *Cuidar*, *Brincar* e – seguindo a sequência proposta – *Aprender em Situações Orientadas*. Neste trabalho, damos destaque aos três primeiros termos, uma vez que o último faz menção, sobretudo, à organização da oferta por parte do professor para que as aprendizagens e interações ocorram. O tópico *Aprender em Situações Orientadas* evidencia a intencionalidade da intervenção do adulto e, como pretendemos demonstrar, a ação dirigida ao bebê ou à criança pequena tem como fundamento um enodamento específico entre os outros três termos: *educar*, *cuidar* e *brincar*. Nesse sentido, a presença do educador junto aos bebês não se restringe, necessariamente, às propostas ofertadas nas situações orientadas diretamente por ele.

No intuito de construir esse debate, vamos, inicialmente, abordar o binômio cuidar/educar e analisar como ele aparece tanto no RCNEI como na literatura psicanalítica acerca da função das creches junto aos bebês. Em um segundo momento, iremos nos deter na centralidade do *brincar*, bem como na fundamentação teórica que embasa a discussão proposta, para finalmente termos elementos que nos permitam tecer considerações acerca do que situamos, com o aporte da psicanálise, como um enodamento entre *cuidar*, *educar* e *brincar* no contexto da educação infantil.

Educar e Cuidar Articulados como uma Banda de Möebius

Conforme consta no RCNEI (Brasil, 1998, p. 23), *educar* significa “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada”. Daí a consequente subdivisão desse eixo nos três subtópicos já citados. Mas acreditamos que a ordem na qual são elencados não é aleatória, uma vez que, logo no início do debate sobre a educação infantil, é salientada a necessidade de integrar as funções de *educar* e *cuidar*, não devendo haver uma hierarquização entre elas.

O *cuidar*, antes da LDB (Brasil, 1996), era tido como uma atividade de menor, uma atividade dos auxiliares de desenvolvimento infantil – atendentes, pajens – quando a creche era proposta e entendida como um benefício para a mãe trabalhadora. Acerca disso, Mariotto (2009) comenta que essa concepção, chamada por ela de tradicional, toma as duas funções em separado. Nesse ponto de vista, “[...] a noção de cuidado refere-se ao trabalho dispensado ao corpo e às suas funções fisiológicas e instrumentais”, já educar “[...] refere-se à entrada do pequenino no mundo formal do conhecimento pedagógico” (Mariotto, 2009, p. 16). Esta polarização entre educação e assistência é chamada por Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) de embate, em que o “[...] educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros”.

Há uma tentativa de superação dessa polarização ao se propor abordar o binômio cuidar-educar como funções do educador de creche. Contemplar o cuidado no âmbito educativo, ainda segundo o RCNEI, passa por “[...] compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica” (Brasil, 1998, p. 24).

Novamente, temos o mesmo movimento: se para definir o *educar* é necessário fazer referência ao *cuidar* como estando em pé de igualdade com o primeiro, para definir o *cuidar* é preciso perceber que este é parte da educação, ainda que exija habilidades que não sejam eminentemente pedagógicas. *Cuidar* e *educar*, no contexto da educação infantil, passam a funcionar como um binômio, o que acarreta uma indissociabilidade presente por definição. O sentido de *educar* é, portanto, construído na relação com o *cuidar*, passando pelo pedagógico, mas sem ser significado unicamente por ele.

Primeiramente, parece-nos haver uma dubiedade que o texto do RCNEI permite ler. Ao mesmo tempo em que a articulação do cuidar/educar é consolidada e as duas ações comparecem como igualmente importantes no fazer da educação infantil, depreende-se uma priorização do *educar* em detrimento do *cuidar*. A própria organização do documento coloca o *cuidar* como subtópico do *educar*, dando a entender que haveria a prevalência de um sobre o outro. Esse mal-entendido não acontece sem consequências. Frequentemente as educadoras de creche dizem que seu trabalho não é *só cuidar* e que preparam atividades pedagógicas nas quais ancoram suas ações como professoras.

Como adverte Kuhlmann Jr. (2005, p. 60), o RCNEI acaba por segmentar as duas dimensões. Ele relembra o uso da palavra inglesa *educare* e propõe que:

[...] se o cuidado deve ser observado nos mais diferentes níveis educacionais, trata-se de um elemento fundamental na educação da criança pequena. A tradução da palavra inglesa precisaria manter a unidade dos termos, utilizando-se elos de ligação entre eles: educar-e-cuidar.

Ele retoma a polarização entre assistencial e educacional para sublinhar que as instituições escolares têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento a função de assistir, cuidar e guardar as crianças que as frequentam. Conforme afirma, “[...] não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico” (Kuhlmann Jr., 2005, p. 60). Para o autor, foi recorrente a atribuição da necessidade de novas propostas pedagógicas à polarização entre o cunho assistencial e educativo das instituições de educação infantil ao longo da história. Não obstante, as novas propostas “[...] não chegavam a alterar significativamente características próprias de uma concepção educacional assistencialista” (Kuhlmann Jr., 2005, p. 185). Parece que o desafio de superar a dicotomia não é, afinal de contas, um desafio ultrapassado. “O terreno é o da ambiguidade e não da polaridade entre passado e presente” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 194).

Outro ponto que ganha relevo na leitura empreendida do RCNEI é, justamente, a disjunção entre educativo e pedagógico. De acordo com o documento, *educar* e *cuidar* exigem habilidades que não são todas elas da esfera pedagógica. O que acaba por estabelecer o ato de *educar* como não coincidente com o pedagógico. Nessa perspectiva, educar é a ação de um adulto na relação com uma criança na qual o primeiro usa de seus aportes vivenciais e profissionais para transmitir ao segundo um saber acumulado, permitindo que as crianças acessem “[...] conhecimentos mais amplos da realidade social” (Brasil, 1998, p. 23). Já o pedagógico é referido como sendo o arcabouço teórico e técnico que sustenta uma ação dirigida na qual o educador é um “[...] mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento” (Brasil, 1998, p. 30). Dessa forma, o pedagógico tem seu lugar na educação infantil, mas a educação, ainda que passe por ele, depende de conexões que são mais abrangentes. O RCNEI aponta, assim, na direção de propor uma ação educativa que não seja restrita ao pedagógico e que tenha por definição o imbricamento do

cuidar e do *educar*. Mas esse sentido é ele mesmo um objetivo a ser conquistado, pois tanto na normativa como, principalmente, no cotidiano das creches essa noção ainda parece vacilar.

A proposição de Lajonquière (2004), que já se tornou uma concepção clássica do *educar* para a psicanálise, está em estreita relação com a disjunção dos termos educação e pedagógico. Para ele, “*Educar* é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”. *Educar* não se restringe a ensinar, mas é, antes de tudo, a inserção da criança no mundo humanizado de modo a possibilitar que ela também faça uso da palavra correndo o risco do mal-entendido que é constituinte de toda relação linguageira. Todo ato do educador que porta essa dimensão da transmissão de um saber insabido é nomeado como ato educativo. Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014, p. 20), ao comentarem acerca da função da creche no acolhimento dos bebês, afirmam que estes terão acesso ao dizer se o educador for reconhecido “[...] também no lugar daquele que tem algo a dizer, e não somente a fazer, pois só aí ele pode dar ao bebê também um lugar de falante”.

Para dar lastro ao dizer e o fazer do educador, ou seja, para fundamentar sua ação no âmbito educativo, Mariotto (2009) vai propor que o binômio *cuidar/educar* seja entendido não como duas faces de uma moeda, mas que possa ser articulado moebianamente.

A banda de Möebius tem por característica ser uma fita com dois lados contínuos, de modo que não é possível discernir o avesso do direito. Isso acontece em função de uma meia torção que é feita na banda e a posterior união de suas extremidades. Assim, a figura topológica produzida tem por qualidade subverter a tradicional divisão em dois lados, uma vez que, ao passar o dedo pela superfície dessa banda, vai-se percorrendo ambas as faces em continuidade. Deste modo é possível afirmar que a torção promove como resultado que a banda tenha uma única superfície.

Seguindo a proposta de Mariotto (2009), se tomássemos uma tira retangular de papel, escrevêssemos de um lado *cuidar* e do outro *educar*, dêssemos uma meia torção nessa tira e uníssemos suas pontas, obteríamos uma *banda de möebius* que representaria essa articulação do *cuidar* e do *educar*. Se, por exemplo, iniciássemos passando o dedo pela face onde está escrito *cuidar*, necessariamente seguiríamos por esse caminho passando pela inscrição *educar* para novamente chegarmos ao *cuidar*, que foi nosso ponto de partida.

Tomar a articulação moebiana do *cuidar* com o *educar* como fundamento do ato educativo corrobora que este se faz em uma relação de sujeito a sujeito. O educador vai também sustentar, em sua relação com o bebê, que suas manifestações podem ser lidas como manifestações de sujeito. Segundo Kupfer (2007, p. 220) o sujeito “[...] é efeito dos discursos, mas ao irromper, cria e recria, refaz e transforma aquilo mesmo que o fez emergir. Incide sobre os discursos de que se valeu para dizer-se”. As manifestações de sujeito são aquelas inscritas no laço social e que atualizam a dimensão inconsciente.

Mariotto (2009, p. 132) propõe uma articulação do binômio cuidar/educar com o que postula como sendo o caráter preventivo do trabalho em creche. Para a autora:

Partimos da ideia de que jamais será possível antecipar o modo pelo qual um acontecimento afetará e será tomado pelo sujeito, mas que a forma pela qual ele possa se orientar em relação a isso seja moebiana. Isto é, que ele contemple as torções, que permita a experiência e sua significação a posteriori, que contemple a parcialidade da função daquele que educa e a impossibilidade de resultados previsíveis naquele que é educado.

Nessa citação, prevenir não está sendo usado como sinônimo de detecção de problemas em uma relação de causas e efeitos que ligam fixamente acontecimentos diversos. Mariotto faz uso do termo prevenção no sentido de afirmar que o outro possa oferecer ao bebê condições para sua subjetivação.

A temática da prevenção é controversa em psicanálise, por isso cabe explicitarmos uma torção que alguns psicanalistas propõem na direção de pensarmos uma ação de *promoção de saúde* como sendo do âmbito do trabalho educativo. Acerca disso, Almeida (1998) comenta sobre a impotência da escola em prevenir a doença mental, uma vez que, com a psicanálise, “[...] reconhecemos a impossibilidade radical de eliminação dos conflitos intrapsíquicos e de profilaxia das neuroses, pois não há como garantir uma *boa educação* que, por sua vez, garanta *boa saúde mental* ao sujeito” (Almeida, 1998, p. 116, grifos da autora).

O termo *promoção de saúde* permite que nos distanciemos da ideia embutida na noção de prevenção que remete à profilaxia da neurose e a garantia de um futuro saudável. Para darmos lastro a esta torção conceitual é necessário recorrermos à temporalidade freudiana, ou seja, a incidência da retroação na construção do vivido subjetivamente. Laplanche e Pontalis (1992, p. 33) comentam que o termo *Nachträglichkeit*, a posteriori em português, é utilizado por Freud de forma a marcar sua ideia da temporalidade e da causalidade psíquica: “A noção começa por impossibilitar uma interpretação sumária que reduza a concepção psicanalítica da história do sujeito a um determinismo linear que considere unicamente a ação do passado sobre o presente”. Essa dimensão temporal tem seu suporte na ideia de que um segundo momento terá efeito sobre acontecimentos anteriores que não são em si *marcantes* ou *traumáticos*. É nesse tempo conjugado entre um antes e um depois que uma dinâmica não determinista é posta aos acontecimentos. A ressignificação aparece como temporalidade que pode dar destinos diversos a acontecimentos precoces.

Nessa perspectiva, a articulação moebiana do *cuidar* e do *educar* no trabalho com as crianças, a nosso ver, se aproxima da promoção de saúde. Conforme afirma Fukuda (2014, p. 32), “Uma escuta atenta pode operar o giro necessário na direção de promoção de um novo arranjo que seja capaz de dar lugar a uma significância”. O endereçamento particular do educador ao bebê atesta, ao mesmo tempo, que o educador

está advertido (mesmo que seja um saber não sabido) sobre a pregnância do desejo do Outro na constituição subjetiva, e que esse endereçamento é condição necessária, ainda que não seja suficiente, para a emergência de sujeito. Dunker (2006, p. 16) esclarece que o Outro é “[...] o conjunto dos sistemas simbólicos, das formas sociais e das regras de cultura que tornam possíveis nossas relações com os semelhantes (outros). Como este conjunto está sempre estruturado pela linguagem dizemos que o Outro é o campo da linguagem”. De modo que são os pequenos outros – os semelhantes – que vão encarnar o Outro para o bebê.

É em um movimento dialético entre a alienação e a separação que Lacan (1964/1998a) encontra a mola propulsora da constituição do sujeito, sendo imprescindível, portanto, que os adultos significativos para o bebê possam comparecer como aqueles que nomeiam algo de sua experiência subjetiva. Quando o educador antecipa um lugar de sujeito ao bebê, este pode lançar-se às empresas impossíveis dos seus desejos inconscientes (Lajonquière, 2004).

Crespin (2004), autora que dedica boa parte de seu trabalho a pensar o laço subjetivante estabelecido entre um adulto privilegiado – a mãe, por exemplo – e o bebê, aponta que é função desse outro prestativo nomear as vivências do pequeno. A autora afirma que quando uma mãe oferece o seio ao perceber certa agitação e desconforto do bebê, ela traduz essas manifestações como *fome*. Ao fazê-lo “[...] ela lhe atribui o desejo de ser alimentado, em relação ao seu desejo – e seu prazer – de alimentar”. Esse momento crucial deve ser alternado com uma possibilidade de acolher as manifestações de seu filho como expressões de diferença. Isso pode acontecer quando ela respeita os sinais de saciedade, por exemplo, ou seja, “[...] se para além do próprio desejo, a mãe se mostrar capaz de admitir a alteridade do bebê, que a priva de sua onipotência de decidir por ele” (Crespin, 2004, p. 30).

Jerusalinsky (2011, p. 142) afirma que:

A necessária alienação ao Outro para a constituição se evidencia no fato de, ao começar a falar de si mesma, a criança referir-se como ‘nenê’ ou pelo apelido com que a mãe comumente a chama. A criança se denomina em terceira pessoa, nomeando-se como a mãe a nomeia. Serão necessários sucessivos movimentos de alienação e separação na relação como Outro para que a criança possa constituir uma unidade imaginária de seu corpo [...] e para que possa chegar a situar-se enquanto sujeito da enunciação que afirma ‘este corpo é o meu’.

O Brincar como Atividade do Bebê

É consenso tomar o brincar como a linguagem por excelência da criança. Ao brincar, o pequenino descobre seu corpo, os prazeres, gostos, o mundo. Conforme afirmam Ortiz e Carvalho (2012, p. 104), “[...] ao brincar, o bebê faz laço com o mundo ao seu redor, com aqueles que com ele se relacionam e com o universo cultural no qual está inserido”. É no brincar que se dá a construção subjetiva na infância, e nesse sen-

tido concordamos com Mariotto (2009, p. 142) quando afirma que “[...] quando não há brincar, um sujeito se cala”.

É comum, quando evocamos o brincar na psicanálise, que o situemos a partir da descrição do *Fort-da* feita por Freud (1920/1993), após ver seu netinho de um ano e meio brincar com o carretel, que era lançado para longe dele acompanhado do dizer *fort* (vai) e depois era puxado ao encontro dele conforme dizia *da* (volta). Esse vai-e-vem foi alçado, na psicanálise, ao estatuto de ponto nodal na construção do brincar simbólico. Por meio dele, o bebê vai acessando a possibilidade de elaborar as idas e vindas da mãe, de modo que não fique refém de um Outro despótico e caprichoso. Se esse Outro se ausenta, à revelia do bebê, o pequeno pode jogar com essa ausência e criar nesse intervalo uma forma própria de se situar nesse campo. O jogo do *Fort-da* ilustra uma criação singular do bebê na qual ele se inscreve como sujeito a partir da diferença em relação ao outro.

Conforme aponta Lacan (1964/1998a, p. 63), o *fort-da*, que poderia ser traduzido como *aqui ou ali*, “[...] só visa, em sua alternância, ser o *fort* de um *da* e um *da* de um *fort*” (grifos nossos). O jogo é a “[...] resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio” e é a partir dele que se instaura o processo de simbolização.

Ainda que absolutamente central no desenvolvimento psicanalítico acerca da constituição subjetiva, esse momento não abrange acontecimentos e experimentações anteriores à construção do brincar simbólico. Jerusalinsky (2011, p. 231) se pergunta justamente sobre as produções precursoras de um brincar simbólico. Para a autora, se o brincar implica um gozo¹, “[...] é no árduo trabalho de estabelecimento do litoral entre gozo e saber”. Ela nomeia como *jogos constituintes do sujeito* a tentativa de produzir tal inscrição. Uma inscrição que cria um litoral, uma borda, que faz com que a experiência possa ser traduzida e qualificada pela criança. Uma experiência da qual ela extrai um saber possível, que a torna tangenciável sem esgotá-la. O jogo simbólico já seria um desdobramento desse primeiro tempo, no qual “[...] a criança goza dos deslocamentos a que o significante dá lugar, das metáforas que ele possibilita e por meio das quais uma coisa pode ser tomada pela outra” (Jerusalinsky, 2011, p. 233).

Ao nos debruçarmos sobre o RCNEI (Brasil, 1998), encontramos ali um tópico inteiramente destinado a contextualizar e fundamentar o brincar no âmbito da educação infantil que, não é excessivo lembrar, abarca crianças de zero a cinco anos e onze meses.

No RCNEI encontramos a seguinte definição do brincar:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o ‘não brincar’. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o *domínio da linguagem simbólica*. Isso que dizer que é preciso haver *consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata* que lhe forneceu conteúdo para realizá-lo. [...] Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio

da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma *imitação* transformada, no plano das emoções e das ideias, *de uma realidade* anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 27, grifos nossos).

Os termos destacados em itálico na citação explicitam essa concepção de brincadeira como imitação de uma realidade anteriormente vivenciada, na qual comparece a consciência da diferença entre o que é brincar e o que é a realidade imediata. Distinção que aparece, por exemplo, no faz de conta de uma criança que faz barulhos quando come *de mentirinha*. Essa definição acaba por abordar o domínio do brincar simbólico pela criança. O problema recai no fato de que isso reforça uma ideia de que brincar é igual a: jogar, fazer de conta e construir situações nas quais elas sabem que estão brincando.

Jerusalinsky (2011), ao discutir sobre o estatuto dos jogos constitutivos de sujeito como constituintes do brincar simbólico, nos faz pensar nas consequências dessa concepção para a ação educativa com os pequeninos.

A autora nos faz recordar a paradoxal situação temporal do bebê que se encontra entre a antecipação simbólica feita pelo outro e a imaturidade de seu corpo. Essa incongruência entre aquilo que o adulto antecipa ao bebê – a imagem de um corpo organizado e harmônico – com a experiência subjetiva que o bebê tem desse corpo – ainda fragmentado – foi trabalhada por Lacan (1949/1998b) em seu célebre texto *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência psicanalítica*. Decorre disso, a assunção jubilatória do bebê ao se identificar com esta imagem ilusória que vê refletida no olhar desse outro significativo para ele.

Conforme afirma Jerusalinsky (2011, p. 245), “[...] o que está em jogo no brincar do bebê é um intenso trabalho de construir um litoral”. Litoral este que terá seus efeitos de inscrição na separação eu-outro e até mesmo nos tempos do sujeito na medida em que possibilita “[...] uma articulação entre o ‘agora’, o ‘eu era’ e o ‘vir a ser’” (Jerusalinsky, 2011, p. 234). O próprio interesse pelo corpo do outro, especialmente seus orifícios, contam desta atividade custosa de construção de bordas. “A mãe, durante os cuidados com o bebê, introduz brincadeiras prazerosas que extrapolam a pura satisfação das necessidades, assim como supõe um brincar por parte do bebê” (Jerusalinsky, 2011, p. 247). Esse seria um primeiro tempo do brincar, o da suposição feita por este outro prestativo que é encarnado privilegiadamente – mas não exclusivamente – pela mãe.

No segundo tempo, esse jogo se relança, além das fronteiras do corpo, na relação com o espaço. “Assim que o bebê começa a experimentar deslocamentos espaciais, pelo engatinhar ou caminhar, passa a furungar em todos os buracos, fendas, perfurações da casa, e a deter-se sobre seus cantos, bordas de graus” (Jerusalinsky, 2011, p. 247).

Ainda seguindo com as importantes contribuições desse trabalho de Jerusalinsky (2011), destacamos dois jogos como precursores do *Fort-da*. Um deles é a brincadeira de lançar objetos para longe de si. Di-

ferentemente do *Fort-da*, há nesta proposta a necessária participação de um adulto que recupere as peças para que a criança volte a lançá-las, exercitando a instauração da alternância entre presença e ausência. O segundo jogo é o que chamamos de 'Cadê? Achou!', no qual se introduz uma descontinuidade do olhar entre o adulto e o bebê, uma vez que um deles está escondido atrás das mãos ou de um anteparo que frequentemente é o próprio paninho do bebê. Para esse jogo acontecer é necessária a presença do adulto e que a descontinuidade instaurada não seja excessivamente prolongada de modo a não gerar angústia no pequenino. O adulto precisa tomar esses jogos como produções do bebê, e não apenas como um trabalho a mais que o obriga, por exemplo, a recolher brinquedos e objetos espalhados. Outra característica presente nessas brincadeiras é a repetição, que faz com que esses jogos sejam propostos ou solicitados pela criança reiteradamente, demonstrando uma satisfação que é experimentada justamente na recorrência do já conhecido.

Ambos os jogos são sustentados no laço que o bebê tem com esse Outro primordial, e desvelam o que Laznik (2004) chamou de terceiro tempo do circuito pulsional. Momento no qual o bebê se oferece ao outro, provoca-o, com o intuito de fisgar o gozo desse outro e não apenas ter suas necessidades atendidas. O circuito pulsional é alimentado por essas trocas prazerosas que não estão contidas na saciedade. Brincar de 'Cadê? Achou!', por exemplo, faz com que a criança experimente o júbilo que o adulto sente ao vê-la enganchada plenamente no brincar.

Françoise Dolto (1981), psicanalista consagrada por dedicar-se ao atendimento de crianças, relata uma inteiração que teve com Jacques, um bebê de apenas nove meses. Esse encontro ilustra a articulação entre os jogos precursores do *fort-da* e o início da simbolização feita ativamente pelo bebê e seu parceiro de jogo. Dolto percebe o interesse do menino por um chapéu que ela estava usando. Oferece-lhe o chapéu, e ele começa a jogá-lo no chão para que a boa senhora o recupere e volte a colocá-lo sobre sua cabeça, para então oferecê-lo mais uma vez ao bebê, que o lançava ao chão novamente. A analista vai atribuindo palavras para o jogo ao nomear que o chapéu estava no chão e, depois de certo número de vezes, anuncia que *agora não tem mais chapéu*. Jacques insiste, pede pelo chapéu. Ela repete que *não tem mais chapéu* e passa a esconder e mostrar o chapéu dizendo *chapéu/não tem mais chapéu*. Inicialmente, essa alternância acompanhava o sumiço ou reaparição do objeto até que Dolto resolve separar palavra e gesto, dizendo *chapéu* ao escondê-lo e *não tem mais chapéu* quando este reaparecia. Isso faz o bebê soltar gargalhadas a cada vez que ela propunha a repetição do jogo no qual a palavra era acompanhada de um gesto que a contradizia.

Essa historinha vivida deixou-me a lembrança de que um bebê pouco comunicativo de nove meses, através da linguagem e mesmo sem pronunciar ele próprio as palavras, pode tornar-se senhor de seu desejo; de que um bebê que ainda não fala não só é capaz de brincadeiras motoras e verbais em harmonia com outro ser humano, como também já conhece a contradição entre o dito e a experiência da realidade sensorial (Dolto, 1981, p. 10).

Esse nosso percurso pelos jogos e brincadeiras precursores do *Fort-da*, ou ainda, do jogo simbólico, nos autoriza a afirmar que já nas interações iniciais do bebê há um brincar sendo exercido. Mas esse brincar depende de que um outro prestativo o nomeie enquanto tal e entre no jogo, se ofereça para o bebê ali onde ele o necessita. Isso expande o que entendemos por brincar e jogar no universo da primeira infância e tem consequência direta no que a educação pode propor como função do professor. O brincar com a criança assume, nessa perspectiva, a possibilidade de “[...] sustentar a condição para que ela possa vir a ser autora de atos criativos, sustentado seu lugar de sujeito ali onde a fala ainda se revela insuficiente, mas que podem ser exercidos na esfera protegida do brincar” (Jerusalinsky, 2011, p. 260).

Podemos voltar à pergunta sobre as consequências que o entendimento do *brincar*, como fundamentalmente ligado ao brincar simbólico, tem na ação educativa. No último parágrafo do RCNEL, no tópico sobre o *brincar*, é dado destaque à brincadeira como importante ferramenta de recriação e estabilização dos diversos conhecimentos por parte das crianças. O texto ressalta que o professor deve diferenciar o brincar livre e espontâneo das situações nas quais se objetiva certas aprendizagens: é preciso que ele “[...] tenha consciência que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão” (Brasil, 1998, p. 29).

A ação do professor está atrelada à proposição didática que visa possibilitar aprendizagens. Isso fica evidenciado na concepção de que aprender em situações orientadas “[...] depende de uma intervenção direta do professor” (Brasil, 1998, p. 29). Aparece a figura do professor mediador que, como parceiro mais experiente, terá a função de propiciar experiências variadas com os objetos de conhecimento. Bem entendido, não há qualquer problema no fato de o professor planejar as atividades e propô-las à sua turma visando certo objetivo. Nossa discussão reside no fato de esse protagonismo ser atribuído ao professor e à atividade pedagógica, tendo por consequência que o brincar não seja entendido como um papel do educador no exercício pleno de suas funções.

A tarefa educativa parece ficar explicitada quando o professor ganha o lugar de proponente, e não mais de observador interessado e prestativo. A ação deste fica destacada quando sua intencionalidade ganha a cena. Mas isso acaba por colocar em segundo plano a função de construir o brincar criativo com o bebê. Situação essa que também depende da presença de um adulto interessado, que pode tomar as iniciativas do bebê como endereçadas a ele e restituir-lhe a autoria. A educação infantil corre o risco de outorgar ao professor o papel de protagonista quando ele assume a iniciativa de conduzir a aprendizagem.

Isso termina por desvalorizar o papel que o adulto tem, também ativo e central, em deixar-se conduzir e seduzir pelo bebê. A dubiedade que mencionamos acerca da articulação entre *educar* e *cuidar* parece desdobrar-se nessa valorização da ação orientada para aprendizagens como sendo a função do professor por excelência.

Destacar o brincar simbólico e alçá-lo a paradigma da brincadeira infantil é contraditório com a articulação moebiana do *cuidar* e *educar*. Se aceitarmos o brincar simbólico como sinônimo do brincar infantil, estaremos tomando uma modalidade do brincar como sendo ela própria a definição de brincar, o que desqualificaria as outras interações presentes no campo lúdico e seu potencial de jogo.

O Enodamento Moebiano do Educar, Cuidar e Brincar

Como podemos pensar a articulação entre *educar*, *cuidar* e *brincar*, de modo que essas ações possam ser tomadas como fundamentos para uma presença interessada do adulto educador? É essa pergunta que pretendemos responder na conclusão desse trabalho.

Para tanto, tomamos como enigma a ser desvelado a seguinte afirmação, que dá nome ao trabalho de Ortiz e Carvalho (2012): cuidar, educar e brincar, uma única ação. Enigma, pois, havíamos trabalhado que o *cuidar* e o *educar* estavam articulados como uma banda de Möebius e, nesse sentido, como uma única ação e não como dois lados ou duas ações que se entrelaçam. Como pensar a inserção do *brincar* nesta relação moebiana de continuidade? Seria possível estabelecer um enodamento moebiano dos três termos?

Para tanto, fomos pesquisar as propriedades dessa figura topológica da Banda de Möebius. Uma primeira qualidade interessante aparece quando se faz um corte longitudinal no meio da fita. Ao realizar essa incisão, a propriedade moebiana se prolonga, ou seja, obtém-se uma fita comprida e que mantém essa relação de continuidade entre as faces, propiciada pela meia torção.

No entanto, se em vez de cortarmos a fita neste ponto central, nós fizermos a incisão longitudinal na proporção de um terço dela, o que obteremos como resultado é o desprendimento de um anel, fruto desta secção, enganchado à banda de Möebius. Esse corte faz com que a figura, antes única, se desdobre em duas: uma banda de Möebius e um anel que pode passear ao longo da banda estando sempre preso a ela².

Se, conforme indicamos, essa banda tiver sido construída tendo por matéria uma fita com as inscrições *cuidar* e *educar*, esse aro que dela resulta também será feito por esse tecido. Nossa proposta é pensar o *brincar* como essa rodinha que se desprende da banda e que tem, em sua tessitura, o *cuidar* e *educar* como fundamento. O brincar se desprende por meio de um ato promovido pelo educador na sua relação com o bebê e se constitui como espaço para elaboração das vivências subjetivas e de apreensão do mundo. Quando falamos que o brincar é um ato do educador, abarcamos inclusive a dimensão de uma espera ativa, interessada, que contém a contemplação e não é equivalente à iniciativa. Ele é fruto de uma posição que toma o cuidar e o educar como fundamento do ato educativo.

A nosso ver, essa imagem poderia funcionar como paradigma da ação educativa, pois ela coloca em pé de igualdade o *cuidar* e o *educar*, e, mais ainda, evidencia que o *brincar* é pujante justamente por estar eno-

dado e efetivar-se como ato de cuidar-educar. Nesse sentido, tomando essa propriedade da banda como princípio, é possível afirmar que *cuidar, educar e brincar* são articulados moebianamente e, portanto, podem ser pensados como uma única ação no laço educador-bebê e dessa forma fundamentar o trabalho no âmbito da educação infantil.

Recebido em 11 de agosto de 2017

Aprovado em 19 de abril de 2018

Notas

- 1 Gozo é um conceito lacaniano de difícil definição, inclusive pelo fato de seu estatuto ir mudando ao longo de sua obra. É um conceito que não pode ser apreendido ou igualado à ideia de prazer ou satisfação; ele diz respeito a algo inominável que é fonte de angústia e comparece na formação dos sintomas. Ele tem sua origem na proposição freudiana de *mais além do princípio do prazer* (Freud, 1920/1993).
- 2 Pode-se facilmente realizar esta experiência usando papel, tesoura e uma fita adesiva ou cola (basta seguir as indicações fornecidas ao longo do texto).

Referências

- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O Papel da Escola na Educação e Prevenção em Saúde Mental. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 112-119, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: referencial curricular nacional e diretrizes curriculares nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 165-186.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, n. especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.
- CRESPIN, Graciela. *A Clínica Precoce: o nascimento do humano*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.
- DOLTO, Françoise. **No Jogo do Desejo: ensaios clínicos**. São Paulo, Editora Ática, 1981.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. O Nascimento do Sujeito. **Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, v. 2, p. 14-26, 2006.
- FREUD, Sigmund. Más Allá del Principio del Placer. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993. P. 1-62.
- FUKUDA, Joyce Eiko. Considerações a Respeito da Prevenção em Saúde Mental na Primeira Infância. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO,

- Leda Maria Fisher; MARIOTTO, Rosa Maria Marini (Org.). **De bebê a Sujeito: a metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014. P. 25-32.
- JERUSALINSKY, Julieta. **A Criação da Criança: brincar, gozo e fala entre mãe e bebê**. Salvador, BA: Ágalma, 2011.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-18, 2000.
- KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 99-112.
- KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Maria Fisher; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Maria Fisher; MARIOTTO, Rosa Maria Marini (Org.). **De Bebê a Sujeito: a metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014. P.15-21.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. A Subversão Psicanalítica do Debate Indivíduo e Cultura: consequências para as Psicologias. In: PATTO, Maria Helena Souza; FRAYZE-PEREIRA, João Augusto. **Pensamento Cruel: humanidades e ciências**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. P. 211-224.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** Tradução de Magno Machado Dias. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998a.
- LACAN, Jacques. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu Tal como nos é Revelado na Experiência Psicanalítica. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. P. 96-103.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Infância, a Escola e os Adultos. São Paulo: 2004. v. 5. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO000000032004000100003&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LAZNIK, Marie Christine. **A Voz da Sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.
- MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2009.
- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

Paula Fontana Fonseca é doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), psicanalista, psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP e docente da Universidade Ibirapuera.
E-mail: pff@usp.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.