

# O PSICÓLOGO NAS CRECHES/PRÉ-ESCOLAS DA USP: CUIDAR E EDUCAR COMO POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO EM SAÚDE MENTAL

Flávia Ranoya Seixas Lins  
Ligia Perez Paschoal  
Denise Bandeira  
Prislaine Krodi  
Maria Clotilde Barros Magaldi

Este texto foi formulado pelo grupo de psicólogas da rede de Creches/Pré-escolas da Universidade de São Paulo (USP). Desde sua origem, esse profissional partilha das discussões desenvolvidas no âmbito do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, que compreendem a prática do psicólogo na escola em sua vertente institucional, e não meramente clínica. Dentro dessa tradição e com base em referências produzidas por pesquisadores sobre as conexões entre psicanálise e educação, pretende-se discutir de que forma a psicanálise se torna o fio condutor das intervenções de profissionais que miram a promoção em saúde mental, em um espaço educacional, na primeiríssima infância. Para ilustrar esta prática, apresentaremos, como uma das possibilidades de intervenção, o processo de adaptação/acolhimento de um bebê com sinais de sofrimento psíquico.

## UM BREVE HISTÓRICO DA REDE DE CRECHES/PRÉ-ESCOLAS NA USP

A origem das instituições de educação infantil no Brasil remonta ao final da década de 1970 e início da de 1980, período de expressiva inserção da mulher no mercado de trabalho e organização de movimentos sociais que reivindicavam a existência de creches em todo o país de modo a viabilizar esse ingresso (Campos, Rosemberg e Ferreira, 2001). Na USP, a primeira reivindicação de que se tem registro data de 1951, tendo a primeira creche sido inaugurada em 1982.

Embora essas solicitações se pautassem sobretudo na defesa das creches enquanto direito trabalhista, no interior da Universidade já havia um debate em torno de outras

---

1 Instalação de uma Creche-berçário na Sede da Associação dos Funcionários Públicos da Reitoria da USP - Processo RUSP 65.1.11056.7

questões relacionadas à função destas instituições no que tange ao cuidado e à educação de crianças pequenas, aos diferentes modelos de atendimento, ao papel do Estado e da família na atenção à infância, entre outros. Deste modo, as Creches/Pré-escolas da USP já nasceram comprometidas com o atendimento das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, para além da causa da emancipação das mulheres.

Por 35 anos, essa rede foi composta por cinco unidades (duas localizadas no interior de São Paulo e três na capital), administradas pela Divisão de Creches/Educação Infantil da Superintendência de Assistência Social (SAS), que compartilhavam princípios, metodologias e modelo de gestão formulados ao longo de sua existência. Juntas, eram responsáveis pelo atendimento de bebês e crianças, entre quatro meses e seis anos, filhos de docentes, alunos e funcionários da Universidade, tendo chegado a atender 540 crianças/ano em período integral.

Em 2015 e 2016, as matrículas de novas crianças foram suspensas pela Reitoria em todas as unidades, e a rede passou a atender 329 crianças, aproximadamente metade de sua capacidade original. No início de 2017, algumas modificações ocorreram. Uma unidade do campus de São Paulo foi fechada (Creche Oeste) e as duas unidades do interior foram transferidas para a estrutura das prefeituras dos respectivos *campi*, desvinculadas da Divisão de Creches/Educação Infantil da SAS-USP, o que, na prática, se traduz na perda do caráter de rede dessas Creches/Pré-escolas. Paralelamente, houve uma pequena reabertura de vagas (92 crianças, sendo 62 na capital) e a permanência de uma redução drástica do Programa de Educação Infantil da Universidade de São Paulo como um todo.

## OS PSICÓLOGOS NAS CRECHES/PRÉ-ESCOLAS DA USP: A SINGULARIDADE DE UMA PRÁTICA

A participação dos psicólogos na construção dessa pequena rede foi intensa, posto que a equipe encarregada de desenvolver a primeira unidade de creche na Universidade era composta exclusivamente por dois profissionais com esta formação: Maria Clotilde Barros Magaldi e Elias da Rocha Barros. Desde o início, o saber psicológico em que se amparavam não se referia diretamente às teorias sobre o desenvolvimento infantil nem tampouco a um saber especialista a respeito das questões da aprendizagem. Esses psicólogos estavam advertidos de maneira crítica sobre os riscos da psicologização da educação e desenvolveram suas atividades baseados essencialmente nos encontros, acontecimentos e relações que se efetuam entre a criança e os adultos que a educam (sejam professores e/ou seus familiares). Sustentados por este saber, o projeto inicial já implantava algumas práticas inovadoras para a época, como a *creche aberta*, além de ter a brincadeira, a diversidade e a singularidade de seus sujeitos como eixos centrais de sua prática educacional.

O papel do psicólogo nas unidades desta rede consistia em oferecer aos demais membros da equipe de profissionais, às crianças e suas famílias um lugar próprio acerca dos aspectos relativos à subjetividade em um contexto coletivo de educação. A perspectiva subjetiva a que nos referimos se baseia no conceito de sujeito para a psicanálise, o qual

não se restringe à noção de indivíduo ou à dimensão do eu, mas diz sobre as determinações do inconsciente e do desejo.

Dessa maneira, podemos afirmar que foi sob a influência da psicanálise que esse projeto se fundou, marcando o trabalho desenvolvido ao longo dos anos pelos psicólogos que ali chegavam.

## EDUCAR NO CONTEXTO ATUAL: OS EFEITOS DO DISCURSO (PSICO)PEDAGÓGICO E A MUTAÇÃO DO LAÇO SOCIAL

Pelas contingências da vida moderna em que, muitas vezes, as crianças passam mais horas em um centro de educação infantil do que no convívio com seus familiares, faz-se necessário analisar a qualidade do laço que se efetua nesse ambiente coletivizado, em que os bebês são introduzidos ainda nos primeiros meses de vida, uma fase importante para a constituição de seu psiquismo.

Imersos nas creches, observamos que as famílias com frequência procuram esse serviço para que seus filhos possam ali permanecer enquanto desenvolvem outras atividades, mas também buscam uma instituição que possa cuidar e educar, além de ensinar e estimular adequadamente os pequenos.

Ao longo da história, as diretrizes pedagógicas ganharam grande terreno na educação infantil, quando as creches e pré-escolas, a partir da Constituição de 1988, deixaram o campo da assistência e passaram a fazer parte dos deveres do Estado referentes à educação, consolidando-se pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), como primeira etapa da Educação Básica. Podemos localizar, nessa passagem, o fortalecimento de uma demanda de que o professor se tornasse um especialista sobre a criança pequena e pudesse responder sobre as melhores estratégias para promover o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais das mesmas. A participação dos saberes psicológicos e, mais recentemente, sociológicos foi gradualmente incorporada às práticas educacionais voltadas aos pequenos. Constatamos ainda que as abordagens pedagógicas que se fortaleceram apontavam para o professor como “mediador” ou “facilitador” da aprendizagem, retirando-o de sua função educativa.

Nesse cenário de intensificação da participação dos saberes especialistas na educação, acompanhamos a disjunção que se processou entre pedagogia e educação. Se a educação pode ser compreendida como lugar de filiação simbólica, aquilo que se transmite entre gerações e tem por efeito a instauração de marcas simbólicas, em um dado momento histórico, em um sujeito particular no mundo (Arendt, 2003), por outro lado, a pedagogia se configura como um conjunto de metodologias e técnicas voltadas à promoção do desenvolvimento de capacidades cognitivas e psicomaturacionais. Conforme Voltolini (2012, p.22), a pedagogia apresenta um tríplice caráter que lhe aproxima da Técnica: “pragmático, ou seja, voltado para a proposição; idealizante, ou seja, dirigido por uma imagem ideal da educação; pela vacuidade de seu saber, o que quer dizer que seu saber está em estrita dependência com os diversos saberes que lhe dão substância”.

Lajonquière (1999), ao analisar criticamente a participação do discurso (psico)pedagógico hegemônico na educação, sugere que o pedagógico estaria também referido ao conjunto de saberes psicológicos que naturalizam a condição psicomaturacional da criança ao se pautar “na tese da individualidade psicológica como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadurecem graças a uma estimulação correta conforme o tempo” (p.32). Para ele, a intensa (psico)pedagogização das experiências educativas seria resultado da renúncia ao ato educativo, aliado à entrada maciça dos saberes especialistas na educação, ambos sintomas de uma sociedade moderna que busca excluir a dimensão subjetiva dos processos educacionais.

Em conjunto com esses autores, podemos indicar que a pedagogia e a psicologia podem estar a serviço de uma sociedade que naturaliza processos históricos e culturais, produz objetos que servem às necessidades e anseios do consumo e torna o saber científico submisso à sua dimensão técnica. Segundo Voltolini (2009), essas seriam características do discurso capitalista, marcado pela primazia do objeto sobre o sujeito.

Lebrun (2009) identifica, nesse processo, uma mutação no tipo de laço social contemporâneo, caracterizada pela pulverização das tradições e perda de legitimidade do lugar de autoridade, dando origem a um neossujeito e fazendo emergir novos regimes de economia psíquica. Enquanto no passado o psiquismo se organizava em torno da submissão à castração e levava à constituição de sujeitos sabidamente incompletos, na contemporaneidade observamos um deslocamento lógico, com sujeitos providos da ideia de uma completude imaginária (Betts, 2012). Por consequência, nota-se um paradoxo: um excesso de individualização aliado a uma perda da subjetividade destes mesmos indivíduos, acompanhados da dificuldade em suportar qualquer diferenciação de lugares entre os membros de uma mesma comunidade.

A análise sobre as implicações da mutação do laço social na atualidade, aliada ao questionamento acerca do discurso (psico)pedagógico hegemônico na educação - ambos aspectos advindos da lógica tecnocientífica - constituem, para nós, eixos fundamentais da busca pela subversão desse atual paradigma. Procuramos tratar os impasses educacionais, que se atualizam institucionalmente, por meio do resgate da esfera educativa no próprio ato e significado de cuidar, de forma a propiciar que os efeitos e marcas subjetivantes sejam produzidos. Afinal, são por essas vias que localizamos a função das creches no devir de um sujeito.

## O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO/ACOLHIMENTO: A NOÇÃO DE CONTINUIDADE DESDE O PRINCÍPIO

Um dos eixos centrais em que se ancora o trabalho desenvolvido nas Creches/Pré-escolas da USP para o enfrentamento das questões educacionais referidas anteriormente é o conceito e a prática de *creche aberta*, em que se pressupõe a necessidade de continuidade do laço entre família e criança no espaço da instituição escolar.

A *creche aberta* tem a premissa de que a família é parte integrante do processo educacional de seu filho na instituição. No processo de adaptação, os familiares devem permanecer com a criança no interior da Creche até que o par família-criança esteja seguro para realizar essa primeira separação. Os psicólogos que inauguraram esse projeto

entendiam que a creche não deveria ser agente da ruptura do laço entre família e criança, mas, constituir-se em um espaço de acolhimento de ambos, embora seja inegável a presença de cisuras na passagem do contexto familiar para o coletivo.

A adaptação é o nome usual dado ao período de ingresso e ajustes subjetivos necessários implicados na entrada de uma nova criança na instituição escolar. Essa nomenclatura está intimamente relacionada às teorias psicológicas desenvolvimentistas sobre a criança e seus processos de aprendizagem. Contudo, iremos utilizar esse termo, neste trabalho, por ser um nome reconhecido no meio escolar, especialmente na educação infantil, embora tenhamos utilizado muitas vezes o termo acolhimento para diferenciá-lo da forma naturalizada com que algumas escolas entendem e efetuam esse processo. Para nós, a entrada de uma nova criança em um espaço educacional e escolar se efetiva por meio de muitas intervenções e escuta de todos os envolvidos.

O processo de adaptação é planejado pelas psicólogas – junto à equipe de professoras – de maneira a acolher cada novo bebê e lhe proporcionar um lugar singularizado no interior deste ambiente atravessado pela marca da coletividade. Trata-se de uma ação localizada no campo da promoção em saúde mental.

Inicialmente, é realizada uma entrevista com a família, conduzida pela psicóloga, que versa sobre a história de vida da criança até o momento da entrada na instituição. A proposta é situar o lugar ocupado pelo bebê dentro da história familiar e compreender as expectativas, anseios e receios dos pais em relação à entrada na Creche, de modo a idealizar manejos que possibilitem esse acolhimento.

A escuta desta história, acompanhada pelo genuíno interesse quanto aos modos de cuidar deste bebê, legitima e autoriza o saber materno/paterno, evitando que a creche assuma o lugar do especialista que tudo sabe sobre como cuidar e educar crianças. Dar início à relação dessa maneira permite a constituição de um laço em que as responsabilidades são compartilhadas, mantendo-se as particularidades das esferas de atuação e legitimidade de cada um dos campos. Procuramos evitar a delegação de funções da família à instituição além de amenizar o risco da clássica rivalidade entre pais e professoras.

Entre as professoras do grupo de crianças, uma é previamente escolhida para exercer a função de *referência* para o bebê que chega. Essa professora torna-se responsável, mais particularmente, por apreender os modos de cuidar e se relacionar provenientes do cenário familiar, para poder transpô-los à instituição a fim de realizar os ajustes necessários no estabelecimento e continuidade do laço entre creche e família. O estabelecimento de ritmos e sequências de cuidados – a serem realizadas de forma não mecânica, construídos a partir da consideração dos hábitos e costumes do bebê – permite sua adaptação à vida coletiva ao mesmo tempo que lhe institui um lugar singular (Mariotto, 2009). Dentro de um contexto em que os adultos se ocupam concomitantemente de outros bebês, esta postura da professora-referência possibilita boas condições para o investimento subjetivo, fundamental para a garantia do laço social.

Essa professora assume função análoga (embora não idêntica) àquela desempenhada pela mãe. Segundo Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), trata-se da *função maternante*, em que cabe ao professor realizar a continuidade do trabalho narcísico exercido pela mãe, deixando a construção pulsional para a mesma:

“[...] o professor desobriga-se de investir sua bagagem pulsional e libidinal nos bebês sob seus cuidados, podendo, porém, derramar sobre eles um investimento de tipo narcísico. Deste modo, os cuidados, as palavras, os toques dos professores dirigidos aos bebês são marcados pela posição particular em que se situam: são profissionais nisso que fazem” (p.19).

Enquanto a continuidade do investimento materno é recompensada pelo reconhecimento de sua própria imagem no bebê ao longo do tempo, o investimento profissional deve ser capaz de sustentar-se em outro tipo de satisfação, relacionada ao prazer de participar do processo de construção da criança, sabendo-se dele separado (Crespin, 2016).

Neste delicado percurso de ingresso da nova criança na creche, é possível identificar casos em que o estabelecimento do laço se encontra especialmente dificultado, crianças que apresentam sinais de sofrimento psíquico. Nestas situações, a articulação da escuta do psicólogo, junto às ações das professoras, tem a potência de promover efeitos de subjetivação e atuar no campo da promoção em saúde mental na primeiríssima infância.

## A ADAPTAÇÃO DE UM BEBÊ COM SINAIS DE SOFRIMENTO PSÍQUICO

Uma das tarefas desempenhadas pelas psicólogas nas Creches/Pré-escolas da USP – durante e após o processo de adaptação – consiste justamente em identificar os casos que apresentam sinais de sofrimento e risco na constituição de seu psiquismo. De acordo com Crespin (2005), podem ser reunidos em duas grandes séries: barulhenta e silenciosa. Enquanto a primeira é composta por sinais que provocam incômodo nos familiares e outras pessoas próximas (bebês anoréxicos, que gritam inconsolavelmente ou evitam contato, por exemplo), a segunda agrupa aqueles que frequentemente passam despercebidos ou são interpretados como sinais de desenvolvimento saudável (bebês que não recusam nada, são demasiadamente silenciosos, passivos etc.).

Para além da identificação e do encaminhamento destes bebês a um eventual atendimento clínico, a psicóloga pode promover, no interior da creche, intervenções capazes de operar na constituição destes sujeitos a partir da relação que estabelecem com suas professoras. A escuta das professoras assume importância fundamental, uma vez que somente quando tomadas como alguém que possui algo a dizer podem também conferir ao bebê um lugar de falante (Kupfer, 2014). Poder falar sobre a angústia ocasionada pela relação com um bebê com sinais de sofrimento psíquico abre espaço para a constituição desta relação; a escuta do psicólogo pode, assim, sustentar o saber da professora sobre aquela criança.

A partir dessas noções, traremos o exemplo da adaptação de um bebê em que a psicóloga de uma das Creches-USP pôde articular intervenções que caminharam no sentido do estabelecimento da continuidade do laço do bebê na creche.

Júlia chegou à Creche com um ano e três meses, e a mãe a acompanhou nos primeiros dias, permanecendo com a criança no berçário. Durante esse período, Júlia circulava de maneira independente pelos espaços da Creche, não procurava por sua mãe ou reclamava

quando se despedia ou permanecia distante da criança. Embora não parecesse estranhar esse novo lugar, chamava a atenção que a criança “fugia” insistentemente dos lugares onde o grupo se reunia. Não havia choro ou reclamações evidentes por parte da menina, mas esse modo de estar presente na Creche parecia inquietar suas professoras, que enunciavam: “Júlia não dá trabalho, apenas está sempre fugindo” (sic).

Nas observações realizadas, chamava a atenção da psicóloga que a menina não procurava por suas professoras, não se direcionava ou mostrava interesse por elas. Além disso, permanecia muito distante quando eram propostas leituras de histórias ou realizadas outras brincadeiras com todos, mas mostrava grande interesse pelos ventiladores e ficava demoradamente admirando esses aparelhos.

Nas reuniões regularmente realizadas entre psicóloga e professoras para acompanhamento do trabalho desenvolvido com o grupo de crianças, foi possível ouvir que as professoras e Júlia enfrentavam dificuldades: “ela não quer ficar perto das outras crianças e sempre temos que procurá-la pelos espaços por causa disso”, “ela é muito irrequieta e só adormece com muita dedicação da professora”, “não se interessa pelas brincadeiras do grupo e logo se afasta”, “precisa de muitos rituais em torno de cada momento da rotina e fica nervosa quando algum detalhe se rompe” (sic).

As observações sobre Júlia, somadas às questões trazidas pelas professoras, nos fizeram indagar: esses comportamentos diriam respeito a uma forma saudável de estranhamento ao novo lugar que chegava, compondo aspectos próprios ao processo de adaptação? Ou poderíamos supor que algo do laço estaria frágil em sua constituição subjetiva?

Para responder essas perguntas, foram realizadas reuniões com as professoras e os pais a fim de refletir sobre o significado das manifestações silenciosas de Júlia. Como poderíamos repensar nossas intervenções de maneira a contribuir para sua adaptação e, por que não dizer, com seu processo de subjetivação?

Um dos pontos centrais nas entrevistas iniciais realizadas com os pais foi perceber que os comportamentos de Júlia observados na Creche também ocorriam em casa, embora esse fato não os incomodasse. Pudemos ainda ouvir que o brincar não era reconhecido como atividade importante da infância para a família, como se o universo lúdico estivesse excluído das manifestações infantis. Assim viam a própria filha como alguém desinteressado por esse tipo de produção simbólica, sem que isso lhes provocasse qualquer questão. Além disso, ficou claro que os pais esperavam que a Creche apenas iniciasse as aprendizagens formais, como ler e escrever, ensinar cores, contagem, entre outros.

Diante desse cenário, entendemos o quanto os pais estavam capturados pelo discurso técnico, em que a instituição educativa serviria apenas como território das aprendizagens formais, voltada ao desenvolvimento das competências e estimulação adequada. Houve a necessidade de outros encontros com os pais para tratar sobre o brincar de Júlia e o investimento que as professoras estavam fazendo para envolver a criança junto ao seu grupo e nas brincadeiras. Além disso, foi preciso abordar a função do vínculo afetivo com as professoras, aspecto que se efetuava de forma singular especialmente nos momentos destinados aos cuidados corporais (alimentação, sono, trocas de fraldas, banho, entre outros).

O diálogo com a família trouxe a possibilidade de a mãe se interrogar sobre o brincar de Júlia, passando a comparar os comportamentos da menina com as demais crianças.

No momento de abertura do diálogo com os pais, a mãe reconheceu um objeto que facilitava o sono da menina em casa (seu lençol cor de rosa), um objeto de apego que, além de instaurar a continuidade dos cuidados da família na Creche, também reconhecia a menina em sua incidência subjetiva, dos laços de afeto e simbólicos.

Nas conversas com as professoras, foi preciso resgatar o lugar de Júlia, os incômodos que a menina produzia e a função da professora-referência, especialmente como portadora da função subjetivante. Foi preciso olhar as pequenas cenas do cotidiano para precisar que as “fugas” da menina seriam a forma encontrada por ela para o estabelecimento de um contato singular com os adultos, ou seja, seria por essa via que o laço poderia ser efetivado. Também foi preciso entender que essa forma distante de Júlia, localizada em vários momentos da rotina, não poderia ser vista sem inquietação por parte da Creche. Tratava-se de recuperar a dimensão afetiva desse lugar em que Júlia estava imersa. Para isso, a professora precisaria instaurar demandas, falar com Júlia, provocá-la, tornar visível aquilo que se produzia no seu encontro com a menina.

Com o tempo e o investimento de toda a equipe, a garotinha - que a princípio parecia não diferenciar os adultos que dela se ocupavam - passou a buscar de modo particular suas professoras e compartilhar interesses e demandas para além daquelas estritamente funcionais. Passou, ainda, a brincar com outras crianças e trazia seus brinquedos, construindo relações de afeto e reciprocidade. Seus pais, inicialmente distanciados das questões da infância, aproximaram-se da Creche e passaram a participar mais do cotidiano da instituição. É possível dizer que a intervenção formulada a partir da escuta tanto das professoras quanto do discurso dos pais possibilitou a constituição de um laço singular de Júlia com a Creche, suas professoras e crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a ação do psicólogo em uma instituição de educação infantil dá-se no âmbito da promoção em saúde mental ao favorecer a constituição subjetiva e posicionar a função da educação enquanto transmissão de marcas simbólicas. Embora não se trate de efetuar intervenções eminentemente clínicas, a observação do bebê, somada à escuta das professoras e familiares, possibilita manejos que favorecem a constituição do laço social. Tais ações são capazes de dar contorno ao sofrimento precoce e guardam o potencial de provocar mudanças nos modos de relação com o Outro<sup>2</sup>. Acreditamos que as práticas de cuidado desenvolvidas nas creches podem produzir marcas subjetivas *“importantes o suficiente para reorientar, para infletir a orientação do destino de uma criança”* (Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014, p. 18). Isso se dá desde a entrada do bebê na creche e acompanhará todo o seu tempo na instituição.

---

2 Do ponto de vista psicanalítico, Outro pode ser definido como “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” (Dunker, 2006, p.16).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2003). A crise na educação. In *Entre o passado e o futuro* (5a. ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Betts, J. A. (2012). As fórmulas da sexuação e a psicanálise em extensão. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 41-42, 9-21, jul. 2011/jun. 2012.
- Campos, M. M., Rosemberg, F., & Ferreira, I. M. (2001). *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.
- Crespin, G. (2005). *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (2016). *À escuta de crianças na educação infantil* (trad. Inesita Machado; 1ª. ed.) São Paulo: Instituto Langage.
- Dunker, C. I. L. (2006). O nascimento do sujeito. *Viver Mente e Cérebro*, 2, 14-26.
- Kupfer, M. C., Bernardino, L., & Mariotto, R. (2014). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta.
- \_\_\_\_\_, & Teperman, D. (Orgs.). (2008). *O que os bebês provocam nos psicanalistas*. São Paulo: Escuta.
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica – escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lebrun, P. (2009). *Clínica da Instituição: o que a psicanálise contribui para a vida coletiva*. Porto Alegre: CMC Editora.
- Mariotto, R. (2009). *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Voltolini, R. (2009). O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. *Educação on line*, Recuperado de [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46)

