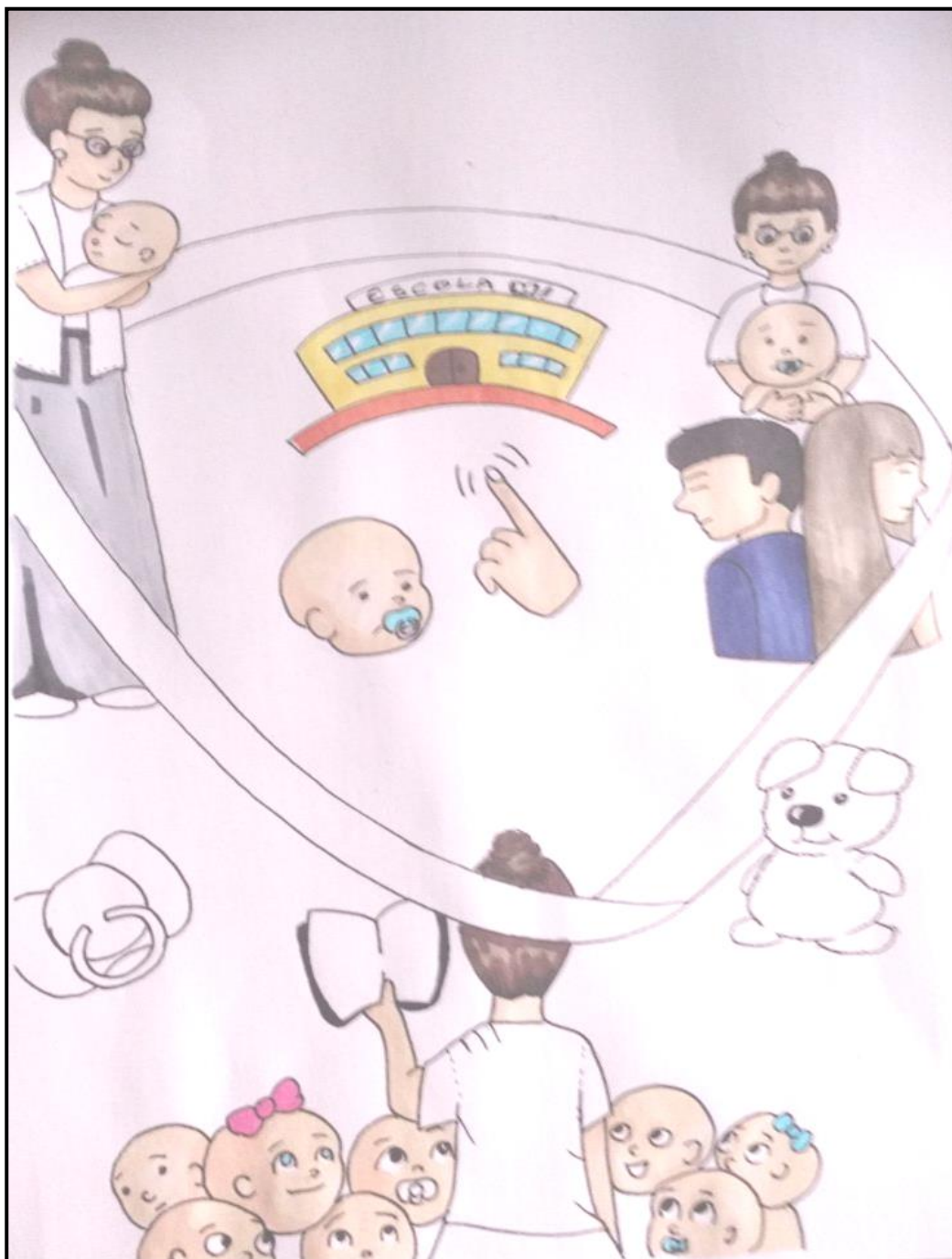


# O EDUCADOR E A ASSESSORIA EP/PI DE PORTO ALEGRE EM CENA NA PREVENÇÃO DO AUTISMO



DORISNEI JORNADA DA ROSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Dorisnei Jornada da Rosa

O educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre  
em cena na prevenção do Autismo

Porto Alegre  
2018

DORISNEI JORNADA DA ROSA

**O educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre  
em cena na prevenção do Autismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Psicanálise: Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para fins de graduação de mestre.

Área de Concentração: Psicanálise

Orientadora: Prof. Dra. Andrea Gabriela Ferrari.

Porto Alegre  
2018

Nome: Dorisnei Jornada da Rosa

Título: O educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do Autismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Psicanálise: Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para fins de graduação de mestre.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Cristina Kupfer

Instituição Universidade Federal de São Paulo

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Marta D'Agord

Instituição Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Instituição Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPGEDU

Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão se destina inicialmente ao meu querido e falecido pai, que tanto lutou para ficar comigo e ver a finalização deste Mestrado. Meu pai estará comigo em pensamento e no meu coração neste final de caminhada.

À minha orientadora Andrea Ferrari pela sua aposta, paciência e sensibilidade em me acompanhar nesta jornada tão importante para mim.

Aos professores Maria Cristina Kupfer, Cláudia Freitas e Marta D'Agord pela importante presença e acolhimento neste momento.

Aos professores do mestrado, PPG: Clínica e Cultura da UFRGS, pela coragem e determinação em inaugurar este mestrado, visto que faço parte da segunda turma que participa desta proposta interdisciplinar entre o campo da clínica psicanalítica e dos laços discursivos e culturais que atravessam o nosso tempo.

Aos grupos de orientandas Jamille, Poliana, Vanessa, Mariana, Clarisse, Rafael e José Stona pela atenção despendida a este fazer. Também um agradecimento especial à professora Milena Rosa. Um carinho especial ao grupo da disciplina de Topologia, ministrado pela professora Marta D'Agord, onde suas sábias palavras me afetaram e contribuíram para minhas considerações finais.

Às psicanalistas Lúcia Serrano e Lúcia Mees pelos momentos de cortes e redirecionamentos conceituais, tão importantes para as reconstruções teóricas que me deixei afetar.

Aos membros de minha família: Micael Bastos, Dias Dietrichi, Emanuely Vianna, Erody Jornada e Jaciane, pois permitiram com paciência e amor que este fazer emergisse.

Às escolas infantis, que tanto me encantaram e me ensinaram que a subjetividade pode ser composta de muitos laços, sejam eles amorosos ou de transferência de trabalho. Dedico esta pesquisa de Mestrado às escolas municipais infantis Valneri Antunes, Integração dos Anjos, Somai, Padre Ângelo, Mamãe Coruja, Mapa I e II, Maria Marquês, Balão Mágico, Cantinho Amigo, Vovó Ida, Bento Gonçalves e outras, que com seus componentes, tanto me inspiraram no campo educacional e terapêutico das crianças de inclusão.

Aos meus amigos e educadores especiais, Francisco Dutra, Vera Stona, Rejane Milanesi, Carmem Arena, equipe EP/PI da escola Municipal Especial Lygia Morrone Averbuck e colegas das escolas especiais. Meus agradecimentos a estes colegas especiais e o meu muito obrigado por me empurrarem nesta caminhada, apostarem e contemplarem o meu crescimento no compartilhamento das experiências terapêuticas e inclusivas na Secretaria de Educação Municipal de Porto Alegre.

Figura 1 – Ilustração de Micael Rosa da Silva



Fonte: Rosa e Silva (2017)

## RESUMO

Rosa, D. J. *O Educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do Autismo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Esta dissertação, “O Educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do Autismo”, tem como objetivo refletir sobre os laços e as possibilidades constitutivas dos atos educativos de três educadores da escola infantil João Alhures com duas crianças pequenas que apresentavam sinais de Autismo em 2014, a partir do assessoramento denominado Educação Estruturante. A Educação Estruturante é uma concepção de trabalho da Assessoria EP/PI baseada nas leituras dos aspectos do desenvolvimento e da singularidade dos alunos da Educação Infantil, englobando isso aos seus planejamentos educativos. A posteriori, penso que a primeira etapa da pesquisa foi em 1991, quando foram criados os atendimentos de Educação Precoce, Psicopedagogia Inicial e a Assessoria de Inclusão dessas modalidades à Educação Infantil. A segunda etapa foi em 2014, quando foram detectados os sinais de Autismo em duas crianças que frequentavam o berçário da escola infantil João Alhures. Após, a terceira etapa consistiu na realização de uma avaliação psicanalítica das crianças aos seus três anos de idade, a fim de observar se ainda apresentavam sinais de Autismo. Já a quarta etapa consistiu na realização de entrevistas aos educadores, a fim de compreender como e quais laços discursivos estabelecidos entre ambos podem ter contribuído para a não fixação dessa estrutura psíquica. Para tal, a direção desta pesquisa trouxe surpresas ao ler que a Assessoria denominada Educação Estruturante se mostrou como movimentadora dos giros discursivos e do desejo dos educadores ao intervirem e participarem do processo de subjetivação das crianças pequenas com sinais de Autismo. Dessa forma, apostou-se que, na cena lúdica entre educador e crianças da pesquisa – as quais nos pareceram como sendo as prediletas entre as outras –, os educadores se autorizaram a exercer posições discursivas que lembravam as funções de pai, mãe, professores e terapeutas em estimulação precoce. Para tal leitura, a noção de semblante ganhou importância, no sentido de ser a agente nos quatro discursos de Lacan (1969-1970/1992) e a sustentadora do discurso analítico. Nessa direção, associamos que o educador também pode ter suas posições discursivas de semblante, ao realizar  $\frac{1}{4}$  de giro nestas e produzir atos estruturantes que lembrem um pai, uma mãe, uma mestra e as vezes, um terapeuta em EP. As posições discursivas de semblante tomaram um caminho de ato estruturante, ao ser usual, atualmente, o educador passar quase 12 horas com as crianças e passar a ocupar papéis que ampliem o seu campo pedagógico. A partir dessas urgências, o educador foi lançado ao campo da invenção e do brincar denominado estruturante (Jerusalinsky, 1999). Esse brincar, a posteriori, se mostrou como possibilitador na promoção e articulação necessária para a constituição das crianças enquanto sujeitos. Nesse rumo, considerou-se que os educadores, conforme seu desejo pelas crianças e a Assessoria EP/PI recebida, parecem ter realizado o semblante necessário para que o brincar estruturante aparecesse, possibilitando atos de inscrições nelas. Também, demos destaque ao desejo do educador e à sua boa transferência com a Assessoria EP/PI. Enfim, ao final da pesquisa, apresentou-se como relevante os caminhos do semblante e do Entre (Bhabha, 1998), enquanto possibilidade da construção de um lugar transdisciplinar entre o campo da estrutura psíquica indecisa (Bernardino, 2004) e o campo do discurso (Lacan, 1969-1970/1992) para não fixação do Autismo. Afinal, que posições discursivas são essas que os educadores transitam, que não é mãe, não é pai, não é analista e nem terapeuta em EP?

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educação Especial; Assessoria da EP/PI; Atendimento Educacional Especializado; Autismo; Semblante.



## ABSTRACT

Rosa, D. J. *The Educator and Counseling EP/PI from Porto Alegre in scene on autism's prevention*. Master's Dissertation, Institute of Psychology, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

This dissertation, "The Educator and Counseling EP/PI from Porto Alegre in scene on autism's prevention", aims to consider the bond and the constitutive possibilities of the pedagogical action of three teachers from João Alhures school with two small children who have shown signs of autism in 2014, based on the counseling called Structuring Education. Structuring Education is a work concept of the EP/PI Counseling based on the readings of the development aspects and singularity of the students of early education, encompassing this with their educational planning. A posteriori, I believe that the first stage of the research was in 1991, when the services of Early Education, Initial Psychopedagogy and the counseling of Inclusion of these modalities to early childhood education were created. The second stage was in 2014, when signs of autism were detected in two children who attended the nursery school of Juan Alhures. Later on, the third step consisted in performing a psychoanalytic evaluation of children at the age of three, in order to see if they still showed signs of autism. The fourth stage consisted on interviewing the educators in order to understand how and what discursive bonds established between both may have contributed to the non-fixation of this psychic structure. Hence, the focus of this research was a surprise when reading that the counseling denominated Structure Education was shown as a mover of the discursive turns and of the longing of the educators when intervening and participating in the process of subjectivation of small children with signs of autism. Thus, it was bet that in the playful setting between educator and the children of the research, which appeared to us as their favorite among the others, these educators allowed themselves to apply discursive positions that resembled the roles of father, mother, teachers and therapists in EP. For such reading, the notion of countenance has become important in the sense of being the agent in Lacan's four speeches, (1969-1970/1992) and supporter of the analytic discourse. Within this approach, we can relate that the educator can also have his or her own discursive positions of likeness, by performing  $\frac{1}{4}$  of these in turn and producing structuring performances that resemble a father, a mother, a teacher and sometimes a therapist in early stimulation. The discursive positions of likeness took a path of structuring performances, as it is usual nowadays, the educator spends almost 12 hours with the children and ends up performing roles that broaden their pedagogical field. From these demands, the educator was launched in to the field of invention and play called structuring (Jerusalinsky, 1999). This play, a posteriori, has shown itself as an enabler in the promotion and articulation necessary for the establishment of children as subjects. As follows, it was considered that the educators, according to their motive towards the children and the given counseling, seem to have accomplished the likeness necessary so that the structuring play could appear, making possible the acts of inscriptions in these. We have highlighted the educator's motive and its good convey with the EP/PI Counseling. Finally, at the end of the research, the paths of likeness and the "Entre" (Bhabha, 1998) were presented as relevant, as a possible way of constructing a transdisciplinary place between the field of undecided psychic structure (Bernardino, 2004) and the field of discourse (Lacan, 1969-1970/1992) for the non-fixation of Autism. After all, what discursive positions are these ones that the educators are going through, who is not mother, not a mother, not a father, not an analyst, or a therapist in EP?

**Keywords:** Child Education; Special Education; Counseling EP/PI; Specialized Educational Service; Autism; Likeness.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1. IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA</b> .....  | 11 |
| <b>2. A HISTÓRIA E A ESCRITA DESTA PESQUISA: UM FORT’DA ENTRE OS TEMPOS DE 1991 E 2017 E O ENTRE OS CAMPOS E A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE</b> .....   | 16 |
| 2.1 O INÍCIO: TECENDO UM TRABALHO INCLUSIVO NO TRÂNSITO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....   | 18 |
| 2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO PRECOCE E DA PSICOPEDAGOGIA INICIAL COM A ESCOLA INFANTIL E COM A REDE DE SERVIÇOS DE PORTO ALEGRE: TECENDO PARCERIAS NO SERVIÇO PÚBLICO ..... | 20 |
| 2.3 A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE PARA AS ESCOLAS INFANTIS: SERÁ ISSO UMA UTOPIA? A HISTÓRIA DE SUA CRIAÇÃO E FILIAÇÃO .....   | 26 |
| 2.4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PELA EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE .....  | 34 |
| <b>3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O AUTISMO</b> .....  | 39 |
| 3.1 O AUTISMO E A PSICANÁLISE .....  | 39 |
| 3.2 O AUTISMO PRECOCE NOS BEBÊS.....   | 42 |
| 3.3 A ALIENAÇÃO, A SEPARAÇÃO, O OUTRO PRIMORDIAL E OS CUIDADORES DA ESCOLA INFANTIL: A ALIENAÇÃO E O AUTISMO .....   | 45 |
| 3.4 A TRANSMISSÃO DE MARCAS E A FUNÇÃO MATERNA NA ESCOLA INFANTIL .....  | 52 |
| 3.5 A NOÇÃO DE SEMBLANTE.....  | 56 |
| 3.6 OS QUATRO DISCURSOS DE LACAN (1969-1970/1992): O SEMBLANTE COMO O AGENTE NOS DISCURSOS DO MESTRE, DO UNIVERSITÁRIO, DA HISTÉRICA E DO ANALISTA .....                               | 58 |
| 3.7 O DISCURSO DO MESTRE E AS POSIÇÕES DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....  | 63 |
| 3.8 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR E O SEMBLANTE .....  | 70 |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.9 A TRANSFERÊNCIA NA CLÍNICA COM CRIANÇAS COM SINAIS DE AUTISMO .....   |           |
| <b>4. O CAMPO DA ASSESSORIA.....</b>  | <b>78</b> |
| 4.1 O TEMPO DA ASSESSORIA DA EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE NA EMEI JOÃO ALHURES EM 2014: OS MOMENTOS DE TRATAR E EDUCAR EM CENA.....  | 78        |
| 4.1.1 Reunião com a Equipe Diretiva formada pela direção, vice-direção e coordenação pedagógica para triar as demandas.....   | 79        |
| 4.1.2 Avaliação e observação dos bebês em diferentes espaços da escola .....  | 80        |
| 4.1.3 Escuta e orientação da Assessoria EP/PI aos educadores dos Berçários. Pensar o “coletivo” do planejamento atravessado pelas questões individuais de cada aluno..... | 82        |
| 4.1.4 A Escuta da Assessoria EP/PI aos pais dos bebês com sinais de Autismo: a educadora na escuta da narrativa familiar.....   | 84        |
| 4.1.5 Quanto à Formação aos professores/monitores e funcionários da escola realizada em 2014.....   | 86        |
| <b>5. O CAMPO DA PESQUISA .....</b>   | <b>93</b> |
| 5.1 OS CASOS DOS BEBÊS COM SINAIS DE AUTISMO, ATÉ O TEMPO DE CRIANÇAS QUE CRESCERAM: A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE EM CENA NA ESCOLA INFANTIL .....                             | 93        |
| 5.1.1 Primeiro Caso: Manoela .....  | 94        |
| 5.1.2 Segundo caso: Leopoldo .....  | 101       |
| 5.2 A PESQUISA EM 2016 E 2017 .....   | 106       |
| 5.2.1 A Avaliação Psicanalítica (baseada em Vaz e Bernardino, 2010) aos 3 anos (AP3) adaptada para uso em ambiente de Educação Infantil e sua conceitualização .....      | 106       |
| 5.2.2 A Avaliação Psicanalítica de Manoela e Leopoldo, aos três anos de idade, em 2016.....   | 107       |
| 5.2.2.1 A AP3 de Manoela .....  | 108       |
| 5.2.2.2 A AP3 de Leopoldo .....   | 115       |

|  |     |
|--|-----|
|  | 10  |
| <b>6. AS PRODUÇÕES DISCURSIVAS DE SEMBLANTE DO EDUCADOR E OS SINAIS DE AUTISMO NAS CRIANÇAS DA PESQUISA: HÁ PREVENÇÃO DO AUTISMO?</b> .....                            | 120 |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES DOS CAMPOS DA PESQUISA: UMA RETOMADA AO INÍCIO</b> .....   | 129 |
| 7.1 O CAMPO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....   | 130 |
| 7.2 O “ENTRE” NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA OUTRA LEITURA PSICANALÍTICA .....  | 131 |
| 7.3 O CAMPO DISCURSIVO E O DISCURSO DO ANALISTA .....  | 132 |
| 7.4 O CAMPO DA EDUCAÇÃO PRECOCE NA ESCOLA ESPECIAL: O ATENDIMENTO INDIVIDUAL TERAPÊUTICO .....   | 133 |
| 7.5 OS GIROS E OS QUATRO DISCURSOS NA ESCOLA INFANTIL JOÃO ALHURES .....   | 134 |
| 7.6 A TRANSITORIEDADE DO ASSESSOR EP/PI E DO EDUCADOR NA VIDA DAS CRIANÇAS .....   | 137 |
| <b>8. PALAVRAS FINAIS: DOS TEMPOS DA PEDAGOGIA ESPECIAL À PSICANÁLISE; DO EDUCADOR AO ASSESSOR; DO ASSESSOR AO PESQUISADOR; E A AGULHA INVISÍVEL DA RENDEIRA</b> ..... | 140 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 144 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 152 |
| ANEXO 1 - AP3 ADAPTADA PARA USO EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL/2016 .....  | 152 |
| ANEXO 2 – SÍNTESE DA AVALIAÇÃO PSICANALÍTICA .....   | 161 |
| ANEXO 3 - ENTREVISTAS SEMIDIRIGIDAS AOS EDUCADORES DOS BERCÁRIOS EM 2014.....  | 163 |
| ANEXO 4 – ENTREVISTA À EDUCADORA DO MATERNAL, NO QUAL AS DUAS CRIANÇAS DA PESQUISA FREQUENTAM EM 2016 .....  | 164 |

## 1. IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA

Esta pesquisa<sup>1</sup> surgiu das minhas observações acerca das intervenções dos educadores com os bebês e crianças com transtornos em seus desenvolvimentos, em um trabalho de Assessoria de Inclusão da Educação Precoce<sup>2</sup> e Psicopedagogia Inicial<sup>3</sup>, da Secretaria Municipal de Educação (SMED<sup>4</sup>) para as instituições de Educação Infantil de Porto Alegre. Esse trabalho foi criado em 1991, por um grupo de professores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, que se propunham a escutar questões e acompanhar os educadores na criação de intervenções estruturantes. A finalidade da Assessoria – da qual eu participava – era abrir possibilidades no campo educativo, a fim de que os educadores se autorizassem a intervir no processo da constituição subjetiva e no desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas com riscos psíquicos ou atrasos em seus desenvolvimentos.

Quando iniciou o trabalho de Assessoria, as equipes de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial chegavam às escolas infantis, e os educadores diziam não ter formação para trabalhar com bebês e crianças pequenas com riscos psíquicos. Eles tinham muita resistência e tratavam as crianças conforme seus quadros diagnósticos de Autismo, psicose, paralisia cerebral, Síndrome de Down etc. Os educadores pareciam se destituir de um lugar de saber e de educar, tomando-se pelas questões médicas e diagnósticas das crianças. Ainda, naquela época, era preciso muito empenho para convencer os educadores da escola infantil a conseguirem vagas para as crianças de inclusão.

Com o passar dos anos, como efeito desse trabalho da Assessoria de Inclusão EP/PI/SMED às escolas infantis, as matrículas das crianças com atrasos em seu desenvolvimento nas escolas infantis municipais de Porto Alegre aumentaram. Em 2014 havia 80 crianças de 0-3 anos em risco psíquico em 15 escolas e creches conveniadas, as quais eu assessorava. Das 80, 30 estavam desconectadas e sem interação com os educadores, o que

---

<sup>1</sup> A pesquisa na escola infantil foi aprovada pelo comitê de ética, da Psicologia da UFRGS, sob o título: “As posições discursivas dos educadores que trabalham com bebês que apresentam sinais de autismo precoce”, em 2017, sob número do projeto 32130.

<sup>2</sup> Educação Precoce (EP) é um atendimento a bebês com problemas de desenvolvimento de 0 a 3 anos, conjuntamente com os adultos que desempenham as funções materna e paterna para a criança através de um brincar ativo que considere os aspectos globais do desenvolvimento infantil. Esta nomenclatura e conceitualização é utilizada pela equipe de Educação Especial EP/PI/SMED.

<sup>3</sup> Psicopedagogia Inicial (PI) é um: atendimento instrumental crianças com problemas de desenvolvimento de 3-6 anos. Nomenclatura e conceitualização utilizada pelas equipes de EP/PI da SMED/POA/RS.

<sup>4</sup> SMED é a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. É formada por 96 escolas com cerca de 4.000 professores e 1.200 funcionários. Essa estrutura atende a 55.000 alunos da Educação Infantil do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Alegre.

trouxe preocupações e a necessidade de intervenções. Escolhi, das escolas que assessorava, a EMEI João Alhures<sup>5</sup>, por considerar que a Psicanálise teve efeitos transferenciais nas intervenções educativas que os educadores desta escola realizavam com as crianças. Ressalto que, das 18 crianças que lá acompanhei em 2014, cinco tinham diagnóstico de Autismo precoce. Assim, por notarem que essas crianças de 0-6 anos<sup>6</sup> com diagnóstico se excluía da interação com os coleguinhas e educadores de suas salas, as educadoras chamaram a Assessoria. Cabe lembrar que, nesse período de 2014, os educadores já acolhiam as crianças com transtorno de desenvolvimento sem resistências e se colocavam a perguntar quem era a criança, que intervenções fazer e criar, pensando e analisando singularmente o caso de cada uma das crianças de inclusão que recebiam na escola infantil.

Trabalhando no sentido de ler experiências, esta pesquisa veio a refletir a respeito das possibilidades constitutivas dos atos educativos de duas educadoras dos berçários de 2014 e uma do maternal de 2016 e suas equipes, em duas crianças com sinais de Autismo precoce – as quais, quando bebês, foram acompanhadas por mim no âmbito de Assessoria de Inclusão em 2014. Essas crianças, a posteriori, foram avaliadas aos três anos de idade, em 2016, com a Avaliação Psicanalítica aos 3 anos de idade (AP3) e pareciam não apresentar mais sinais da estrutura psíquica denominada Autismo. Por não apresentarem mais traços autistas, a nossa suposição é de que essa mudança tenha se dado a partir da intervenção dos educadores em interdisciplinariedade com a Assessoria EP/PI que as acompanhavam. É importante relatar que não são todos os educadores que se tomam transferencialmente por essas crianças. Nesse sentido, parece que a transferência e o laço de determinado educador com o bebê ou com as crianças que apresentam esse risco psíquico põem o seu desejo em cena, na transmissão de sua Demanda e de seus significantes. Lembremos, então, que o Desejo do educador é fundamental nesse processo.

Para tais apreciações, serão apresentados os casos de Manoela e Leopoldo<sup>7</sup>, a partir das memórias das educadoras, dos meus registros da época de Assessoramento à Escola Infantil João Alhures e dos registros das próprias avaliações psicanalíticas das duas crianças aos seus três anos de idade, além das observações das intervenções de sua educadora do maternal (Mara).

---

<sup>5</sup> A EMEI João Alhures é um nome fictício dado à escola infantil da pesquisa, localizada em Porto Alegre, na qual atende crianças de 0-6 anos. Essa escola oferece turno integral das 7 às 17:00 horas e é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Porto Alegre.

<sup>6</sup> Dados retirados dos relatórios dos quatro profissionais da equipe de EP/PI de Assessoramento à Educação Infantil, da Escola Municipal Especial Lygia M. Averbuck em 2014.

<sup>7</sup> Os nomes das crianças, das educadoras e dos pais que aparecem nesta dissertação são nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Por fim, também serão apresentados os relatos das entrevistas feitas aos três educadores em 2017 e as posteriores leituras de seus atos educativos.

A relevância dada ao tema é por ter visto, no trabalho de Assessoria, a importância da intervenção dos educadores em seus atos de cuidar e educar as crianças com sinais de um Autismo precoce. Nos acompanhamentos de Assessoria, eu notava os muitos papéis que os educadores desempenhavam com as crianças: ora pareciam mães nanando-os, ora pareciam pais lhes dando limites e ora pareciam professores fazendo atividades pedagógicas – o que algumas vezes parecia ter um cunho terapêutico.

Dessa forma, trarei um recorte dessa prática à Universidade, momento no qual me pus a refletir e analisar as cenas que se colocaram entre educadores e Assessoria e crianças e educadores, orientadas pelos dispositivos da Psicanálise. Considerando esses estatutos éticos entre Psicanálise e Educação Infantil, a noção do semblante<sup>8</sup>, veio-me como uma questão importante para ler os vários papéis que estes vinham a desempenhar e transitar submetidos à estrutura discursiva que condicionava o lugar e o desejo do sujeito educador.

Ao me remeter ao campo da escola infantil e às suas produções discursivas entre crianças, educadores, pais e Assessoria de EP/PI, tomarei os discursos como modalidade de tratamento do Outro. Camargo (2009) nos assinala que o Outro aqui não é o semelhante, mas sim o Outro do laço submetido à estrutura discursiva que condiciona o lugar e o desejo do sujeito. Sendo assim, a proposta desta pesquisa foi analisar os laços discursivos entre a criança com sinais de Autismo e o oferecimento significativo do sujeito educador ligado a uma afinidade própria. Dito de outra forma: ao comandar suas produções discursivas – como se fosse fazer uma mestria de uma função – poderá o educador intervir para a não fixação da estrutura psíquica denominada Autismo? A partir disso, três questões me inquietaram para realização desta pesquisa:

- Será que os atos educativos do educador, enquanto possibilidade do desdobramento de uma função (materna, paterna, educativa e as vezes também terapêutica), podem recobrir o Real das repetições e exclusões do outro no campo do Autismo?

- Será que o educador, ao realizar atos de um brincar estruturante (Jerusalinsky,2009), da música, do colo, do alimentar uma criança, pode enlaçar o registro do Real ao Imaginário desta, emprestando-lhe o Simbólico de sua função educativa?

---

<sup>8</sup> Semblante, segundo Nunes (2015), é o que se localiza no lugar do agente, como Significante-mestre, sendo o que surge como função primária e primeira da verdade, o qual é antes de tudo um lugar nos quatro discursos de Lacan (1969-1970/1992) como equivalente ao status do significante, decorrente da produção discursiva e não ao contrário.

- Qual a transmissão deixada aos educadores pela Assessoria EP/PI, visto sua consigna da Educação estruturante?

Em função da complexidade que envolve esta pesquisa entre o campo da Psicanálise e da Educação Infantil elegi vários capítulos. No primeiro capítulo, será apresentada a proposta da pesquisa. No capítulo 2, será relatada a história da Assessoria da Educação Precoce, a sua concepção de Educação enquanto apresentação de um brincar estruturante entre educador e criança desde 1991 até 2014, os aportes da Educação Estruturante no serviço Público, suas parcerias interdisciplinares, o início da inclusão das crianças na Educação Infantil e as formações nesse campo. No capítulo 3, serão apresentadas as diferentes conceitualizações psicanalíticas referentes ao Autismo, a operação de alienação nos bebês e crianças pequenas, a noção de semblante e seus referenciais teóricos de acordo com os quatro discursos de Lacan (1969-1970/1992). Também, destacar-se-á o Discurso do Mestre, referenciado por Mariotto (2009) como o discurso, por excelência, da Educação Infantil. Além disso, dar-se-á relevância à transmissão de marcas psíquicas no campo educativo.

Após esses capítulos, dar-se-á importância particular ao semblante – enquanto operador no enodamento entre o Real, Imaginário e Simbólico da criança pela operação do brincar entre ambos, de acordo com Flesler (2012) – e à transferência (Freud, 1912/1996), enquanto operadores da relação entre criança e educador, visto que estão no campo discursivo. No capítulo 4, serão relatados alguns atendimentos da Assessoria aos educadores e algumas observações dos berçários de 2014. Já, no capítulo 5, serão apresentados alguns recortes da avaliação psicanalítica das crianças, aos seus três anos de idade, e os relatos das entrevistas dos educadores. No capítulo 6, serão abordadas as questões acerca de o que seria uma prevenção do Autismo e as intervenções e reflexões sobre o caso das duas crianças da pesquisa. Também, nesse capítulo será apontada a importância de a Psicanálise e a Educação Infantil manterem a interdisciplinaridade no movimento discursivo dos laços que marcam uma criança, a partir do brincar denominado estruturante (Jerusalinsky, 2009), do desejo do educador e da transferência com a Assessoria EP/PI. No capítulo 7, serão apresentadas as considerações dos campos que permearam a pesquisa, tendo como relevante os caminhos do semblante e do *Entre* (Bhabha, 1998), enquanto possibilidade da construção de um lugar transdisciplinar entre o campo da estrutura psíquica indecisa (Bernardino, 2004) e o campo do discurso para a não fixação do Autismo. No capítulo 8, serão tecidas as palavras finais, considerando a minha trajetória, como pesquisadora.



No percurso destes capítulos, entre a experiência e os aportes teóricos psicanalíticos trabalhados, remeteremo-nos ao termo estruturas psíquicas indecidas, de Bernardino (2004), ampliando esta nomenclatura aos bebês e crianças pequenas com sinais de Autismo. Entendemos, que essa conceitualização não se restringe a crianças com traços psicóticos somente, visto que a autora remete que a posição enquanto sujeito do inconsciente de uma criança pequena não está decidida, ou seja, não está decidida a posição psicopatológica que pode caracterizá-la.

Nestes passos, o que permeará nestes escritos, aparece em forma de uma pergunta: Afinal, que posições são essas que os educadores transitam, que não é uma mãe, não é um pai, não é um analista e não é um terapeuta em estimulação precoce<sup>9</sup>? Devido ao vasto campo teórico que abarca as questões que se referem ao Autismo, nas crianças pequenas e no campo discursivo que o educador e a criança circulam ao fazerem laços na escola infantil, proponho fazermos, em primeiro lugar, a leitura da história desta pesquisa e seu campo da experiência do paradigma denominado Educação Estruturante.

---

<sup>9</sup>Aqui vale refenciar que *terapeuta em Educação Precoce*, ou *profissional do atendimento Educacional Especializado do Ministério da Educação Federal (AEE) e em Estimulação Precoce* são similares, utilizados como EP no decorrer do trabalho. A diferença é que a terapêutica da Educação Precoce é uma nomenclatura utilizada na SMED, realizada por educadores especiais, com formação em Estimulação Precoce. Outra diferença é que isso acontece nas escolas especiais, por profissionais concursados *pela SMED, em interlocução com serviços da Rede Municipal, e, concomitantemente*, faz-se a Assessoria às escolas infantis. Já a Estimulação Precoce é uma nomenclatura utilizada pelo Centro Lydia Coriat de Buenos Aires e Porto Alegre. Conforme Coriat & Jerusalinsky (1996), o terapeuta em Estimulação Precoce trata de crianças de 0-3 anos, onde a sessão se dá com a criança e os que cumprem as funções materna e paterna. O eixo fundamental é a reestruturação da função materna do cuidador ou Outro primordial, abarcando os aspectos estruturais e instrumentais de uma criança pequena com transtorno em seu desenvolvimento. Esses autores ressaltam que antes dos três anos, a indiferenciação dos sistemas requer uma especialidade que se ocupe unificadamente dos aspectos instrumentais (brincar, psicomotricidade, linguagem, aprendizagem, etc.), os quais estão extremamente ligado aos aspectos estruturais (cognitivo, neurológico, psíquico, etc.).

## 2. A HISTÓRIA E A ESCRITA DESTA PESQUISA: UM FORT’DA ENTRE OS TEMPOS DE 1991 E 2017 E O *ENTRE* OS CAMPOS E A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE

Colocar na perspectiva clínica a dimensão enigmática presente na atividade da pesquisa e da construção do conhecimento coloca em cena a experiência de cada um como pesquisador e como formador de novos pesquisadores, não escamoteando nesses processos os obstáculos e desafios, partindo do postulado de que a pulsão de saber nos anima intensamente ou nos paralisa, tornando assim indissociável o processo de produto. Essa perspectiva de compreensão sobre a produção de conhecimento nos obriga a refletir como nossas diferentes abordagens, metodologias e procedimentos, além da validade científica própria a cada epistemologia, comportam zonas cegas provenientes da maneira como nos relacionamos com o mundo e com o saber. (Diniz, 2017, p.39).

A atividade do pesquisador e seus possíveis desdobramentos nos processos de intervenção são sempre uma tentativa de reinventar o que nela não pode ser antecipado, no qual, segundo Diniz (2017), há sempre uma reinvenção singular que se confronta no coletivo, com outras produções singulares, multiplicando, como um caleidoscópio, as diversas possibilidades de arranjos, encontros e de desencontros. O pensamento dessa autora e a sua epígrafe possibilitaram-me abordar os impasses e desafios na construção das questões da pesquisa que perpassam por campos de tensão entre a Psicanálise e a Educação Infantil, entre o trabalho de Assessoria de Inclusão à Educação Infantil e a escrita desta Pesquisa de Mestrado. Como escrever algo que vem da prática de trabalho com a Educação Infantil e com as crianças com sinais de Autismo? Após anos de atuação entre o campo da Educação Especial e da Educação Infantil, traduzir e transliterar do campo da experiência para o da escrita de um Mestrado em Psicanálise se delinearam para mim como tempos de recriar, registrar e compreender essas experiências nos seus efeitos discursivos. Como formular um saber e produzir uma escrita, se, na ficção destes relatos, eu mesma, enquanto assessora e depois como pesquisador, sou uma das atrizes?

Considerando as afirmações de Diniz (2017) de que, em toda pesquisa, há um acerto de contas do pesquisador com seu passado desde a escolha do objeto a ser pesquisado até o seu produto final, ela aponta, ainda, que – queiramos ou não – sempre haverá uma tensão entre o saber do pesquisador e a dos sujeitos envolvidos, pois é permeado por elementos inconscientes e fantasmáticos; lembremos aqui: o sujeito do inconsciente é o do sujeito-pesquisador. Transparecendo esta questão, a escolha do *Entre* foi devido ao aparecimento, na minha pesquisa, desse significante, como algo que rompe o binarismo dos impasses metodológicos e a tensão entre campo da Pedagogia e da Psicanálise. De forma a aliviar essa tensão surgiu, então, *O Entre-lugares*, de Homi K. Bhabha (1998).

Conforme a obra de Bhabha (1998) “O Local da Cultura”, o entre-lugares é um lugar de transdisciplinariedade<sup>10</sup>, em que, além do trans ou entre, não há um novo horizonte, nem um abandono do passado, mas sim um “au-delà, um fort’da, um para lá e para cá”. O ponto que caracteriza a sua abordagem é um sujeito nos entre-lugares, nos excedentes da soma das partes da diferença (expressas como raça, classe, gênero, exclusão, etc.). O autor propõe a categoria de negociação, a fim de forçar a lógica binária a inscrever-se em outro espaço de negociação. Para este autor, não se trata do verdadeiro ou falso, nem do bom e do mau, nem do certo ou do errado, pois seriam binarismos. Trata-se de negociar: cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido, no qual a categoria do hibridismo e da diferença cultural é convocada como construção de algo mais, como um transitar entre um e outro. Este transitar entre um e outro campo é chamado de entre-lugares, o que propõe uma reflexão epistemológica sobre o sujeito da cultura para um lugar enunciativo, de uma prática enunciativa, visto que pode ser o rumo de os diferentes viverem na modernidade. Ele nos aponta vários exemplos para reinscrever comunidades fronteiriças ou excluídas, as quais são transformadas frequentemente em alegorias de alienação social.

Schäfer (1999) relewa Homi K. Bhabha, como um autor que redefine os lugares da cultura a categorias como *entre-lugares*, *entre-tempos*, hibridismos, estranhamento, identidade intervalar, vidas duplas e outras. Essa autora ainda ressalta que o deslocamento da diversidade cultural enquanto objeto epistemológico é substituído pela diferença cultural, que nos ajuda a entender a contemporaneidade, introduzindo um espaço cultural híbrido. Então, há um trabalho fronteiriço, que ressoa como um espaço intermediário de intervenção no aqui e agora, aliados a uma estética híbrida.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o novo que não seja parte do contem do passado e presente. Ele cria uma ideia do novo com ato insurgente de tradição cultural. Essa arte não apenas remonta o passado com causa social ou precedente estético: ela renova o passado, refigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver. (Bhabha, 1998, p.27)

Esse elemento *Entre* os dois campos veio a oferecer uma possibilidade de transitar em meus campos – de um lado, assessora, de outro, pesquisadora – atravessado pelo discurso psicanalítico sem, com isso, perder a inquietude ao educar e tratar bebês e crianças pequenas

---

<sup>10</sup> Transdisciplinaridade é um campo similar ao que Bhabha (1998) o definiu como entre-lugares, como o que permeou a assessora estar em uma escola infantil, assessorar e intervir com educadores e crianças com sinais de autismo, como se fosse um “fort’da”, entrelaçando as várias fundamentações teóricas entre os referenciais da Psicanálise, da Pedagogia, da Estimulação Precoce e das equipes de saúde e suas disciplinas.

com sinais de Autismo. Ainda assim, havia uma inquietude que retornava na pesquisa em forma de perguntas:

- Será que aí, nesses laços discursivos, poderá haver uma possibilidade de abertura no campo estrutural da criança com sinais de Autismo?

- Qual a transmissão deixada aos educadores pela Assessoria EP/PI, enquanto sua consigna da Educação Estruturante?

No seguimento dessas inquietações, para que o *Entre* pudesse ser enlaçado, a narrativa desta pesquisa foi realizada considerando as reverberações das memórias do tempo de Assessora, que marcaram o tempo da pesquisadora. Então, no intuito de tecer os tempos e lugares, foi realizada a Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3/anexo 1) com duas crianças, que em 2014 foram acompanhadas em Assessoria EP/PI por mim, pois estavam em risco psíquico de Autismo. Além da AP3, as educadoras dos berçários e maternal dessas crianças foram entrevistadas (anexos 3 e 4, em 2017), no intuito de rememorar e refletir seu cotidiano com elas, em sala de aula. Tanto a AP3, quanto as entrevistas foram importantes sinalizadores para pensar, no a posteriori, o entrelaçamento da Assessoria e dos atos educativos para a não fixação do Autismo. Assim, em alguns momentos da escrita, os tempos cronológicos se misturam, dando espaços para a narrativa em tempos lógicos.

Nesse espaço entre a função do educador e a criança, entre os tempos da assessora e da pesquisadora com o educador, o significante *Entre* foi pensado como se fosse um fort´da: um entrar e sair transitando em um papel e outro, entre um campo e o Outro. A relevância dada ao tema do *Entre* (Bhabha, 1998) é que esse interlace entre o campo das estruturas indecidas (Bernardino, 2004) e o dos laços sociais, entre o campo da Psicanálise e o da Educação, seja ela infantil ou especial, me acompanham neste trabalho há muito tempo.

## 2.1 O INÍCIO: TECENDO UM TRABALHO INCLUSIVO NO TRÂNSITO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a escrita deste trabalho comecei a pensar que o *Entre*, enquanto importante significante, surgiu inconscientemente lá em 1990, quando passei no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, na Educação Especial. Naquela época, juntei-me a um grupo de educadores especiais, recém nomeados pelo concurso, e nos dedicamos a criar um projeto de Educação Precoce como modalidade de atendimento terapêutico. A proposta era que o pedagógico fosse um efeito do trabalho na inclusão e direcionamento da criança com

transtorno de desenvolvimento, deficiência mental, síndromes e a atrasos instrumentais. O objetivo era que as crianças com transtornos de desenvolvimento tivessem um futuro diferente e que pudessem frequentar as escolas infantis e fundamentais. A aposta era que as crianças com transtorno e atrasos em seu desenvolvimento tivessem imersões fora da escola especial. Nessa formatação, o pedagógico enquanto escolar se daria na escola infantil e o terapêutico se daria nas modalidades de atendimento de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial na escola especial.

Dito isso, essa criação do trabalho inclusivo se deu no campo da Educação Especial, o qual soa meio antagônico, mas a ideia era romper com a exclusão dos considerados “deficientes mentais” para que pudessem transitar e frequentar as escolas infantis e regulares (escolas de ensino médio ou fundamentais). Naquela época, havia uma equipe psicopedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, coordenada pela psicopedagoga Neusa Ickell, composta por psicanalistas, psicólogos, fonoaudiólogos e educadores especiais. Essa equipe do Departamento de Assistência ao Educando (DAE) assessorava a Educação Especial e as escolas de ensino médio, mas não havia ainda uma equipe da Educação Especial para assessorar a Educação Infantil no campo da inclusão.

Naquele ano de 1991, havia muitas ideias educativas e um namoro com a Psicanálise e com o Construtivismo. Os educadores estavam na era da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, mediados pelo Desejo e pelo chamado Outro social. Havia uma concepção construtivista baseada nos ensinamentos de Sara Pain, Alcília Fernandes, Paulo Freire, Madalena Freire, Ester Grossi e Emília Ferreiro. Era o auge do reconhecimento ao educador, fosse ele da Escola Infantil, Fundamental ou Educação Especial. O campo da Inclusão abria as portas para se criar as modalidades de atendimentos terapêuticos e indicar caminhos quanto ao campo das possibilidades do educador. O chamado campo do Desejo e da Demanda se abria como uma luz no final do túnel, os estudos e escritas eram em relação à aprendizagem dos educadores e às suas transferências com seus alunos-problemas (alunos com síndrome de Down, Autismo, déficit de atenção, hiperatividade, psicose, etc.). O professor de Educação Especial, estava confrontado ao campo do Terapêutico, da Psicanálise e da interdisciplinaridade com outras disciplinas além do pedagógico e de noções reeducativas muito utilizadas nesse campo da deficiência.

Gurski (2016) faz alusão aos possíveis enlaces entre Psicanálise, Educação e experiência questionando o lugar do professor de Educação Especial, como aquele que se confronta com o imaginário de não saber acerca de seus alunos. A autora aponta que isso seria

uma dificuldade ao educador especial operar, enfatiza que os limites do docente a esse tipo de aluno levam a pensar nos caminhos da modernidade na Educação Especial hoje e destaca, ainda, que a educação não pode ficar restrita aos aspectos pedagógicos. Por fim, alerta que esse campo da Educação Especial é cheio de paradoxos, em que a insatisfação constante deve ser tomada como efeito da impossibilidade – o qual aparece como condição permanente do ato de educar.

Desse modo, já era importante que a Psicanálise entrasse em cena desde 1991, oferecendo formações aos educadores, que perpetuassem em atos de transmissão psicanalítica e não de saber teórico. Associo essas questões aos interlaces entre os campos e o Pedagógico da Educação Especial e a sua urgência na construção de políticas inclusivas. As aberturas e inovações possibilitaram criar, então, as modalidades de atendimento terapêutico para as crianças de 0-6 anos, na Escola Especial. Essas modalidades se denominaram Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial.

Na Educação Precoce eram atendidas crianças com transtorno em seu desenvolvimento na idade de 0-3 anos juntamente com seus pais ou cuidadores. A proposta era construção ou reconstrução da função materna e paterna dos cuidadores, um brincar compartilhado entre os cuidadores, a criança e o terapeuta levando em conta os aspectos do desenvolvimento infantil. Na Psicopedagogia Inicial, eram atendidas crianças com transtornos em seu desenvolvimento de 3-6 anos, individualmente ou em grupos, conforme o caso. Nessa modalidade, já se considerava os aspectos de uma criança pequena e seu brincar, suas manifestações na infância e os pais não ficavam mais juntos no atendimento, só se necessário fosse, em casos de Autismo ou paralisias cerebrais severas. Nesse trânsito, da criança pequena estar frequentando a escola infantil e sendo atendida na Educação Precoce ou na Psicopedagogia Inicial, surgiu a necessidade de interlocução com profissionais da área da fisioterapia, neurologia, psiquiatria, fonoaudiologia, Psicanálise, etc. Com esses desafios, a equipe de EP/PI demandava outros saberes, interconsultas com outros especialistas e ampliação de dispositivos interdisciplinares que sustentassem a permanência e inclusão da criança nos campos sociais e educativos.

## 2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO PRECOCE E DA PSICOPEDAGOGIA INICIAL COM A ESCOLA INFANTIL E COM A REDE DE SERVIÇOS DE PORTO ALEGRE: TECENDO PARCERIAS NO SERVIÇO PÚBLICO

As crianças com transtornos em seus desenvolvimentos não podem estar fora do campo da Educação Infantil. A escola marca seu lugar na infância e na contemporaneidade, no qual

Baptista (2006) nos aponta que, no século XX, ao frequentar a escola, a criança toma um caminho equivalente a ter circulação social. A escola passa então, a ser reconhecida como parte integrante da polis. Nesse sentido, Milmann (2001) nos alerta o quanto – ao frequentarem a escola regular crianças com transtornos em seu desenvolvimento – a escola tem de ser pensada como um caminho para a formação de uma escola inclusiva e acrescenta, que, para tal, é preciso construir conhecimentos interdisciplinares. Essas são questões que demandam campos de saber especializado, que permitam aos educadores fazerem perguntas a outros campos de saber. A autora ainda ressalta que o olhar clínico remete ao acompanhamento pontual do desenvolvimento levando em conta as singularidades em jogo; e não é reduzindo isso ao saber só do pedagogo que se dará conta da diversidade de uma escola que respeita os direitos humanos, privilegiando as diferenças.

Zortéa (2011), em sua dissertação de Mestrado, salienta o princípio fundamental da inclusão, em que releva que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das diferenças e dificuldades que possam ter. A autora destaca que a lei de diretrizes e bases 9394/96, surgiu como um marcador importante na legislação da presença de políticas públicas, relativas às pessoas com necessidades educativas especiais, em que é defendido que a escolarização desses sujeitos se dê, preferencialmente, no ensino comum, desde a Educação Infantil. Cabe salientar que Zortéa (2011) historiciza o atendimento a crianças com necessidade especial na rede Municipal de Porto Alegre pois participou desse processo como assessora de Educação Especial e depois coordenou as equipes de EP/PI, nos anos de 2007 a 2014 em Porto Alegre. Ainda, em seu estudo, a autora realiza uma retrospectiva da trajetória das crianças com deficiência na Rede Municipal de POA, resgatando pontos importantes referentes à inclusão nas escolas municipais infantis, em que ela destacou que a maioria das crianças com deficiência que buscaram vagas nas escolas infantis eram oriundas do serviço de EP e PI que ocorreu de 1991 até 1999.

Benincasa (2011) em sua dissertação de Mestrado, “Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre”, historiciza os serviços de EP/PI em Porto Alegre e releva a divulgação de um projeto para a comunidade, em 1992: o estabelecimento de uma parceria com o Hospital Materno Infantil Presidente Vargas. Essa parceria propunha uma forma de convênio, onde a SMED cederia profissionais da Educação Precoce e o hospital ofereceria a possibilidade de encaminhamentos aos serviços de EP/PI e a interlocução com pediatras e serviços a fins do hospital. O intuito era intervir, naquela época, como forma de prevenção primária, pois esse hospital atendia os casos de risco de

gravidez e de bebês que necessitavam de cuidados intensivos, devido a alguma síndrome, disfunção respiratória grave, etc.

O grupo de profissionais da EP/PI, da escola Tristão Sucupira Vianna – a qual inaugurou os atendimentos – viu a necessidade da interdisciplinaridade com hospitais e serviços de saúde a fim de minimizar os impactos da notícia dada aos pais de bebês que apresentassem síndromes, paralisias, deficiências e outros transtornos. O intuito era propor uma maior humanização do espaço da Unidade de Tratamento Intensivo Neo-natal, para os bebês e seus cuidadores, a fim de terem melhor acolhimento e maior flexibilização na hora de dar a notícia de um diagnóstico à família da criança. Essa questão era algo muito falado pelos profissionais da EP/PI, no sentido de acompanhar e, se possível, prevenir diagnósticos “mal ditos”, para que os pais não tomassem a patologia fixada a um sujeitinho que nem constituído como sujeito estava. O trabalho com a enfermagem e seu quadro clínico era pautado em romper a alienação do diagnóstico ao prognóstico de uma criança, o qual era somente repetido pelos médicos, o que era estava escrito e diagnosticado nos manuais médicos e códigos internacionais das doenças. Tratava-se de estar ao lado dos médicos-pediatras na hora da notícia da patologia e encaminhar aos serviços de estimulação ou educação precoce do município em que cada criança vivia. A proposta era fazer aberturas em um tempo que estava por vir, dizendo aos pais e pediatras que a estrutura psíquica estava recém se construindo, que os bebês tinham muita resiliência e que eles não tinham sua filiação nos livros.

A inserção de um serviço de Educação Precoce no hospital vai de encontro ao que Motta (2002) aponta, como esse sendo um caminho pelo viés da antecipação, o qual ela considera como uma via importante na tarefa psicanalítica, visto que a intervenção precoce é assinalada enquanto o mais “a tempo” possível, o que não seria a priori, mas centrada em um tempo de um trabalho em construção. A autora toma a proposta de prevenção com uma base estrutural: o sujeito precisa ser antecipado, pré-vindo, além do pré-visto e pré-dito no campo do Outro, pois além de uma história, somos dotados de uma pré-história, do campo que nos antecede. Esses bebês, ao estarem em um hospital, geralmente com muitos cuidados, fazem com que a escuta ao Outro Primordial ganhe importância, além do acompanhamento dos bebês e a suposição de um sujeito nos mesmos. A relevância de tudo isso era pensar junto à enfermagem e à pediatria as intervenções possíveis com o bebê e seus cuidadores, para que pudessem suportar a condição hospitalar. Naqueles momentos de sofrimento entre o bebê e seus cuidadores, parecia muito importante dar lugar à escuta destes e pensar em equipe os enlaces possíveis naqueles momentos. Dessa forma, Motta (2002) traz que faz parte da proposta da



intervenção identificar e desarmar condições, o mais cedo possível, que poderiam estar impedindo ou dificultando o novo ser. A autora ainda diz: “é uma aposta desejante, supor um sujeito ali, onde ele pode advir” (Motta, 2002, p. 115).

O campo da interdisciplinaridade da Assessoria da EP/PI foi aberto em 1992: de um lado com o hospital Materno Infantil P. Vargas e, do outro, de forma mais informal, com as escolas infantis dos bairros Restinga Nova e Velha – as quais eram próximas à primeira escola especial, que realizou os atendimentos terapêuticos da EP/PI. Sá (2005) em sua tese, “A Função Pública da Transmissão da Psicanálise”, assinala que a interdisciplinaridade proporciona uma compreensão ampliada da realidade, do que se faz, se pensa e se sente. Nesse sentido, por ter como categoria central a inter-relação, possibilita que se estabeleçam vínculos de convergências, se ultrapassem fronteiras tradicionais e se articulem saberes fragmentados. Dessa forma, a interdisciplinaridade entre Educação Especial e escola infantil se propôs a um trabalho de construção e acolhimento na forma de assessorar e incluir crianças com transtorno de desenvolvimento nos espaços de saúde e nos escolares.

Santos Júnior (2002), refere, em sua dissertação de mestrado, a convergência dos princípios da escola inclusiva, conforme propostos na Declaração de Salamanca (1994) com as construções de políticas públicas implantadas com a elaboração dos princípios da “Constituinte Escolar da Escola Cidadã”, de 1995, onde foi trabalhado com todas as escolas municipais a consigna: “a escola que temos e a escola que queremos”, a fim de movimentar as concepções educacionais vigentes na época. Nesse passo de inovação e implantação de políticas públicas, notou-se a emergência de ampliar os atendimentos de Educação Precoce para as outras escolas do município de Porto Alegre, sendo o pedagogo especial Santos Júnior, coordenador na época do setor de Educação Especial, quem encaminhou a abertura desses serviços para outra escola especial. Após isso, em 2000, inaugurou-se a Educação Precoce, na Escola Especial Lygia Morrone Averbuck. A equipe de EP/PI dessa escola, ao ter também um cunho de interdisciplinaridade, começou a ampliar e buscar unidades de saúde, associações psicanalíticas e postos de saúde que pudessem compor interlocuções entre os vários lugares e atendimentos que a criança frequentava.

Para tal finalidade, montou-se uma rede entre serviços de saúde e a equipe da escola especial Lygia Morrone Averbucky. A equipe era composta por três psicopedagogas e uma psicóloga/psicanalista, por quem eram atendidas, em média 72 crianças, na idade de 0-6 anos. A interdisciplinaridade era construída de forma itinerante, ou seja, caso a caso, conforme o atendimento da criança em unidades sanitárias, terapeutas particulares, além do oferecido na

EP/PI. No ano de 2002, iniciou-se uma parceria com a equipe do Centro de Saúde Santa Marta, da qual participava a sua coordenação (Psicóloga Ana Lúcia Rosa) e fonoaudiólogas, psiquiatras, psicólogos, neurologista, assistente social. A equipe do Centro de Saúde recebia a equipe da EP/PI, de dois em dois meses, para discussão de casos de crianças atendidas por ambos os serviços. Havia muita riqueza nesta interdisciplinaridade e aconteciam muitas interconsultas entre a fonoaudióloga desse centro (Denise Gicky) com os bebês que apresentavam disfasia e dificuldades alimentares. Segundo os profissionais da EP/PI a parceria com Centro de Saúde Santa Marta permanece até agora. Quem disse que não há interdisciplinaridade no serviço Público? Depende da articulação e do desejo dos envolvidos nessa proposta. Ainda cabe relatar que as leituras dos profissionais eram realizadas em relação aos casos das crianças, era composta de diversos relatos e possibilidades de intervenção, mas sempre na proposta de se pensar o caso com o menor número possível de terapeutas, a fim de se trabalhar em interconsultas e com a intenção de não sobrecarregar a criança com múltiplos tratamentos.

Nas reuniões do Centro de Saúde Santa Marta, tratava-se, pois, de pensar o sujeito e não a disfunção que apresentava. Nesse sentido, Sá (2005) relaciona que, ao trabalhar em rede, as fronteiras perdem seus sentidos tradicionais e a interdisciplinaridade diz respeito àquilo que está entre as disciplinas e mais além de qualquer uma delas. Ao seguirmos nessa direção, a interdisciplinaridade surgiu pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada pela epistemologia positivista e aos diagnósticos que as crianças recebiam dos médicos, neurologistas e terapeutas diversos. Ainda, conforme Sá (2005), ao pensar em uma saída para a questão da fragmentação das disciplinas que atendem as crianças e adultos, ela propõe um estabelecimento de um diálogo entre as ciências e a compreensão do contexto presente mediante a unidade de conhecimento, e que, para alcançá-la, entre outros aspectos, podem se articular novos paradigmas, entrelaçar-se disciplinas, determinar domínios de investigação, constituir linguagens partilhadas na pluralidade de saberes, fazer trocas de experiências e criar modos de realização de parcerias. Ainda, essa autora diz que a interdisciplinaridade se trata de um processo interativo, em que se visualizam ações interligadas em um conjunto unificado, isento de visões parceladas, superando fronteiras disciplinares e conceituais resultantes do pensamento clássico: abandonam-se visões compartimentadas originadas no cientificismo e nas ideologias científicas.

Nesse caminho histórico, de acordo com Zortéa (2007), o serviço da EP/PI foi ampliado a partir de 2002 e atualmente ocorre no âmbito das quatro escolas especiais: Tristão sucupira

Vianna, Lygia Morrone Averbucky, Lucena Borges e Eliseu Paglioli. Esses atendimentos de EP/PI, além do trabalho terapêutico com os pais ou cuidadores do bebê e criança pequena com questões em seus desenvolvimentos, possuíam também a finalidade de incluir as crianças com deficiência em espaços de Educação Infantil. Em função disso, os profissionais de EP e PI dispunham de carga horária semanal para o atendimento das crianças, de suas famílias e para Assessoria às instituições de Educação Infantil.

Também não pode se deixar de citar a parceria entre escola especial Lygia Morrone Averbuck, em meados de 2010, com a equipe do Centro de Saúde Murialdo, responsável pelo zoneamento do Partenon e bairros ao redor. Essa equipe era composta por neurologista, psicólogas, fonoaudióloga e nutricionista. Eles se reuniam trimestralmente com a EP/PI da escola especial Lygia, a fim de discutir os casos das crianças e bebê atendidos pelas duas instituições. Tratava-se de ponderar que as crianças que eram atendidas fossem consideradas em seu lugar estrutural e que não se restringissem ao campo das deficiências, diagnósticos ou da observação fenomenológica dos sintomas que a criança apresentasse até o momento da discussão do seu caso. Essa parceria também é vigente até os dias de hoje, segundo relato da equipe de EP/PI.

Outra parceria importante de relatar é a que foi realizada com os abrigos e casas lares do Estado, as quais recebem crianças e bebês em risco social ou situações de retirada de pátrio poder dos seus pais. A parceria enfocava o atendimento com a criança na EP/PI, juntamente com o monitor ou profissional do abrigo que mantinha maior proximidade e laços com a criança. Também eram feitas visitas a estas casas, reuniões e formações específicas, conforme demandas da equipe técnica dos abrigos e casa-lares.

A proposta da Assessoria EP/PI era pautada no respeito à diversidade e aos cuidadores das crianças, enquanto personagens que se debruçavam e compunham a vida familiar da criança atendida. Os contextos e interlocuções variavam, bem como a forma e a transferência que se estabeleciam entre as instituições de Educação Infantil, casa-lares, equipes de saúde e associações psicanalíticas, mas todos nos levavam a refletir encaminhamentos do caso da criança e eram permeados por um olhar clínico que remetesse à sua singularidade. Dessa forma, nossa prática vinha pautada e denominada como Educação Estruturante.

Voltolini (2015) nos lembra que o exercício das práticas inclusivas implica necessariamente em conflito, uma vez que legitimar esta prática é lembrar que ela é proveniente da exclusão de um grupo dominante (os chamados normais) sobre outro grupo menos provido em seus direitos e recursos. Portanto, incluir hoje em dia, diz o autor, funciona como uma

palavra de ordem, que marca procedimentos extraordinários necessários para corrigir injustiças sociais impostas sobre grupos minoritários pela ação dos majoritários. Ainda, acentua que a *expressão para todos* é o emblema onde a necessidade de incluir denuncia a tendência segregativa presente na sociedade. Seguindo essa direção, Freitas (2012) considera que, para uma escola ser inclusiva, ela tem de ter uma rediscussão permanente do fazer pedagógico – o que pressupõe o convívio diário com o inusitado e com o olhar para os dispositivos cotidianos. A autora ainda acrescenta que a relação do nosso tempo pede novas formas de invenção de uma escola para todos. Pensando nessa questão e na singularidade de cada criança de inclusão: será a Educação Estruturante algo possível?

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE PARA AS ESCOLAS INFANTIS: SERÁ ISSO UMA UTOPIA? A HISTÓRIA DE SUA CRIAÇÃO E FILIAÇÃO

Ainda no ano de 1991, foi inaugurado o primeiro trabalho de Assessoria EP/PI em escolas infantis dos bairros Restinga Nova e Restinga Velha. Naquele tempo, era preciso muito empenho para convencer os educadores da escola infantil a se conseguir vagas para crianças de 0-6 anos em creches conveniadas e escolas infantis. Para tal, anos mais tarde, ao estudar com os profissionais da escola especial, nos nossos momentos de formação de EP/PI, nos deparamos com um texto, “A educação é terapêutica?”, de Alfredo Jerusalinsky (1999), que falava de uma Educação Estruturante, em que brinquedos estruturantes promoviam a articulação necessária para a constituição do sujeito e o lugar do gozo para a criança, sendo o terapeuta quem oferecia *o semblante* necessário para que esses brinquedos aparecessem e, assim, se deixasse livre a função educativa. Entende-se aqui que se tratava de intervir através dos brinquedos estruturantes do Fort’da, do Cair, do de Bordas e do Objeto Transicional, de forma a dar uma certa suspensão na função pedagógica e singularizar as intervenções.

Segundo Jerusalinsky (1999), o primeiro é o de brincar de “está e não está”, o qual tem como modelo o jogo do fort’da, interpretado por Freud (1920/2010a), ao observar seu neto brincando com um carretel preso ao barbante: quando o atirava para longe, sumia de seu olhar e, quando o puxava, reaparecia ao seu olhar e pronunciava “Oo-Aa” (for’da). Isso era consecutivamente associado ao aparecer e desaparecer de sua mãe. O neto de Freud puxava o carretel para si e o atirava para longe pelo cordão amarrado ao carretel, o que assinalava um movimento constituinte do sujeito. O autor faz uma leitura do for’da como o que a pequena criança captura na descontinuidade do significante, a imagem de si mesma vista ou não vista

pelo Outro, colocando em série a presença-ausência do Outro primordial (o que cumpre a função materna para o bebê).

O outro brinquedo estruturante é o brincar de “este é o outro”, referido por Jerusalinsky (1999) como sendo o objeto transicional, de D.W. Winnicott (1975), sob a forma de jogos transicionais – em que cada brinquedo deve ser tomado como substituto do objeto causa de desejo (“a”) e, ao mesmo tempo, como significante da falta, alusão à ausência materna. Essa condição de transicionalidade propõe que a criança tome objetos como bico, paninho, ursinho, como substitutos do objeto de desejo, ao fazer a passagem do âmbito materno para o âmbito social da escola infantil, por exemplo. Temos ainda o brincar de “cai, não cai”, que se refere aos jogos de borda ou de queda, os quais instituem as bordas entre o eu e não eu e a construção de espaço entre o seu corpo e o do outro. Aqui estão presentes o atirar objetos pelas frestas, empurrar objetos pelas beiras da mesa e ver suas precipitações, andar pelas beiradas, saltar por onde não se pode, etc. “O andar pela borda remete à indagação constante sobre a extensão e a aplicabilidade da ruptura que a palavra introduz na motricidade e no olhar” (Jerusalinsky, 1999, p. 158).

Enfim, a equipe de EP/PI associava esses brinquedos ao trabalho da Assessoria na escola infantil, pois parecia se tratar de uma intervenção logo quando se via questões de fraturas emocionais nos bebês e crianças pequenas. Nesse rumo, as intervenções educativas poderiam se dar, também, através dos brinquedos estruturantes, sem uma função pedagógica, mas sim como algo proveniente da interdisciplinariedade entre Assessoria EP/PI e educadores. O importante era ter um profissional da Assessoria junto aos educadores para identificar riscos psíquicos e construir intervenções. A aposta era de que os educadores se autorizassem a realizar atos estruturantes, nos desdobramentos da função materna e paterna, entre o cuidar e o educar, entre o educativo e o terapêutico, a partir dos brinquedos citados anteriormente, e pensar nos encaminhamentos em cada caso de cada criança. Como refere Jerusalinsky (1999, p. 159), isso seria “uma função educativa no sentido mais amplo e clássico do termo”.

A partir dessas reflexões, foi trazido à Secretaria de Educação e à coordenação da Educação Especial um conceito de Educação Estruturante ampliado e ancorado no trabalho da Assessoria EP/PI nas escolas infantis. Para tal, designamos Educação Estruturante assim:

Educação Estruturante é a que propõe ao educador ter seu olhar dirigido aos aspectos diacrônicos da criança – os do desenvolvimento como um todo –, bem como considerar o tempo sincrônico da criança – sua estruturação psíquica e orgânica e a articulação com o desejo. Isso quer dizer que se deve considerar também seu tempo de aprender, suas condições orgânicas e sociais. No planejamento de atividades e intervenções, deve-se pensar também no aluno com transtorno de desenvolvimento e nas questões

individuais de cada criança, a fim de serem englobadas no plano de trabalho com o grupo e vice-versa (Rosa, 2011, p. 104).

Não se tratava, portanto, de tornar a Educação Infantil uma terapêutica, tão pouco de fazer suplência aos pais ou igualdade de funções, mas sim de participar da subjetivação dos bebês e crianças pequenas de inclusão. Era importante escutar as perguntas dos educadores, referentes ao desenvolvimento e estruturação psíquica das crianças de inclusão, bem como quais posições ocupavam no laço educativo e amoroso com elas. Dando seguimento a essa ideia, ressalto que a questão que se apresentava, desde aquela época, é que, ao se ser criança e estar na Educação Infantil – independentemente de apresentar ou não um transtorno de desenvolvimento —, se está também no campo da cultura e da inclusão social. Então, “a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de criança” (Kupfer, 2000, p. 92).

Meira (2001) diz que incluir as crianças com transtornos em seu desenvolvimento não se trata de enunciar a palavra de ordem – “escola para todos” – mas sim que estes todos possam ser registrados em suas singularidades, enquanto sujeitos. É nesse sentido que as contribuições da Psicanálise entram em jogo quando se trabalha a inclusão. Esse processo de inclusão é lento e se trata da inserção da criança no campo social, tendo em vista que é na escola infantil que os pequenos ensaiam seus primeiros passos de separação da vida familiar em direção aos laços sociais. Dessa forma, a Educação Estruturante – enquanto representante da consigna que se propunha a priorizar a singularidade e dar relevância aos atos de cuidar e educar as crianças pequenas – proporcionou a criação de formações teóricas aos educadores das creches conveniadas e das escolas infantis, conforme suas demandas relativas aos casos de inclusão. As formações iniciavam pelo eixo da constituição subjetiva e as quatro operações de um sujeito de Jerusalinsky (2002): suposição de um sujeito, estabelecimento da demanda, alternância de presença-ausência e função paterna. Depois eram trabalhados os casos das crianças que traziam questões e enigmas às equipes do Berçário, Maternal e Jardim. Também, na maioria das formações se retomava a proposta da Educação Estruturante e dos brinquedos estruturantes (Jerusalinsky, 2009), como forma de lançar os profissionais a um olhar singular daquela criança que estava em risco psíquico.

Pinho (2001) lembra a importância do brincar atravessado pela prática clínica e interdisciplinar, sendo aqui uma estratégia importante o assessor ser um psicanalista e terapeuta em Estimulação Precoce para acompanhar o educador fazendo observações das crianças nos grupos do Berçário, Maternal, Jardim e refeitório. O compartilhamento da intervenção e das

cenar do brincar entre ambos, propunham que o assessor, ao ser colocado, transferencialmente, em um lugar de suposto saber sobre as estruturas psíquicas, pudesse acompanhar, intervir nas cenas, escutar o educador e sugerir atividades estruturantes. Essas atividades passavam a ser estruturantes, a posteriori, quando tomadas de forma significativa ao próprio ato singular do educador, quem produzia marcas psíquicas na criança de satisfação, alteridade e acolhimento. Essas questões eram observadas; e, depois de um mês, a Assessoria retornava à escola e notava que as crianças estavam falando, brincando, olhando, balbuciando, tirando fraldas, comendo melhor, etc.: as aquisições instrumentais das crianças eram vistas em avanço, pautadas pelo acolhimento do educador. Claro que isso nos coloca no campo de supor que essas mudanças ocorreram na relação com a sua educadora, mas nada garante que não tenha sido devido a alguma outra questão ou personagem.

Também, me veio uma pergunta: o assessor autorizava o ato educativo? Associei essa questão ao que Lacan (1967-1968) aponta acerca do papel da instituição enquanto representante da alteridade e do reconhecimento de seus psicanalistas. Será que o assessor transmitia algo de alteridade, em transferência, como representante da Assessoria de Inclusão, e que, para tal, o educador precisava que o assessor de EP/PI reconhecesse algo em sua prática educativa? No seguimento dessa idéia, conseqüentemente, o educador poderia se autorizar por si mesmo e criar suas intervenções estruturantes com a criança com sinais de Autismo? Com a consigna da inclusão para assessorar os educadores, notava-se que o significante *Educação* se repetia, mas afinal o que seria isso? Um ato educativo como cuidar e tratar ou pedagogizar e tratar? Kupfer et al (2010) trazem que esse tema é de preocupação freudiana em torno da aplicação da Psicanálise à Educação. Freud (1932-1933/2010c) busca sinalizar o que haveria de educativo no ato psicanalítico; por conclusão, apenas vê uma aproximação entre Psicanálise e Educação, ao falar que o campo da profilaxia das neuroses das crianças seria se o educador fizesse análise, pois aí poderia conseguir a dura tarefa de saber em que medida o ato educativo se dá com amor e em que moldes se deve intervir com devida autoridade.

Nesse sentido, houve muitas evoluções no campo da Psicanálise, o qual temos exemplo do trabalho de Kupfer et al. (2010) com crianças psicóticas e autistas em São Paulo. Esse trabalho é nomeado pelos autores como Educação Terapêutica e nos parece muito importante no campo da inclusão. Nesse trabalho, está o pressuposto de que as práticas analíticas e educacionais com crianças psicóticas e autistas caminham na mesma direção, diferente do que acontece com as crianças neuróticas. Nessa direção, educar e tratar convergem: educar essas crianças na escola segue o mesmo princípio. Ainda, é complementado neste artigo, “a produção

brasileira no campo das articulações entre Psicanálise e Educação a partir de 1980”, que tratar e educar estão mais próximos do que no campo da escola regular, sendo o “educar”, parte do seu tratamento. E ainda ressalta: “educar será tratar, e tratar será educar” (Kupfer et al., 2010, p. 296).

Visto a importância de tratar e educar – o que muitas vezes, em casos de inclusão das crianças com transtorno da escola infantil, parecem imbricados e um parece complementar a função do outro –, refletir-se-á o atravessamento utópico dessas questões no cuidar e no educar, como produtores de caminhos e aberturas no “pôr vir” de um bebê. Essas questões atuais da inclusão foram remetidas a um tempo de um passado remoto, da obra de Thomas Morus (1478-1533/2013), em que este já sinalizava, em sua ilha ideal, a importância do ato de educar um bebê no berçário.

### **A Educação Estruturante e a o Berçário de Thomas Morus (1478-1533/2013)**

A “Educação Estruturante” é uma utopia? Os profissionais da EP/PI pensarem na Educação estruturante como um paradigma que comporia uma sociedade inclusiva comprometida com o campo da inclusão social, no sentido de acolher e trabalhar com as diferenças e singularidade das crianças com transtorno em seu desenvolvimento; seria isso possível? A proposta era enlaçar interlocuções entre Psicanálise e Pedagogia, no sentido da Educação Infantil tomar um lugar importante e também criar condições para o surgimento de um sujeito.

Ampliando a questão, a Educação Estruturante, conforme mencionei em um artigo (Rosa, 2011), vem como princípio ético, na proposição de uma leitura do singular da pequena criança ao coletivo de sua inclusão no grupo e no campo escolar da Educação Infantil. Esse princípio nos leva ao paradoxo da diversidade e suas nuances, no sentido de que as intervenções eram criadas a cada criança e, em especial, às que apresentavam sinais de Autismo, em seus laços com os educadores e colegas dos berçários e ou maternais. Ainda que seja um norte para a inclusão, nada é garantido, pois o educador precisa se autorizar a fazer essa função social e cultural a partir do laço estabelecido com o aluninho em questão e sua Assessoria. Tudo é uma aposta simbólica, com momentos de potência e de fracasso, nunca se sabe de antemão os efeitos disso e nem as marcas que as educadoras deixam nas crianças, ao ocuparem as várias posições em seus laços discursivos com estas.



Nessas Assessorias, os profissionais da EP/PI se deparavam com impasses, pois havia pais que não aceitavam os encaminhamentos de levar seus filhos aos tratamentos de Educação Precoce. Os pais diziam não ter tempo para levar seus filhos e ficavam muito assustados e resistentes com as indicações da escola e da Assessoria – o que culminava, algumas vezes, em tirá-los da escola infantil. Em outros casos, conforme relatórios de 2014 da equipe de EP/PI, da escola especial Lygia Morrone Averbucky, era frequente o educador se potencializar e se encantar com a criança. Muitas vezes, se observou que o educador ia singularizando sua intervenção com a criança em risco psíquico e ia ficando mais perto dela, dando-lhe maior atenção e se debruçando a fazer reuniões com os seus pais, a fim de viabilizar os encaminhamentos aos atendimentos necessários. Se isso fracassa, um dos caminhos será ele intervir mais em algumas questões subjetivas da criança, com o suporte da Assessoria. Também, pode acontecer dos educadores da turma não se disponibilizarem a tal trabalho, por achar que foge à sua função pedagógica e deixar a criança de lado; por isso, sempre se procura na escola infantil alguém que tenha um certo carinho ou transferência positiva com a criança. Nesses casos, a Assessoria pode se disponibilizar a escutar, dar sugestões de intervenções e ajudar a equipe diretiva da escola a proporcionar espaços e criações de momentos para que o profissional que possui o vínculo com a criança possa ter autorização da direção para produzir atos que ampliem a função profissional na escola. Os profissionais variavam, às vezes era a cozinheira, o guarda, a direção da escola ou a senhora da limpeza: a questão era priorizar os laços de quem tinha a criança de inclusão como sua preferida.

A situação das crianças das escolas infantis, ao escolherem uma pessoa para lhe dar colo, carinho, comida na boca e ao fazerem com que as profissionais se sentissem escolhidas, lembrou-me “A Utopia de Thomas Morus”, em que Morus (1478-1533/2013) trouxe a criação de uma ilha como um lugar que não tem existência real, no qual toma a *utopia* como lugar inexistente – pois não é real, é um mapa de uma ilha imaginária – e, ao mesmo tempo, como um espaço implicado entre a felicidade e o desejo de um lugar ideal, completamente diferente do que este vivia, na época de 1500, na Inglaterra.

Ao ler a obra de Thomas Morus (1478-1533/2013), encontrei em seus escritos, referências ao berçário e ao endereçamento dos bebês quando a mãe de um bebê morria. Depois da morte da mãe biológica, havia a procura de uma *ama de leite* pela responsável do berçário, sendo que essa marca era vista como um “ato de admiração universal, e a própria criança encarava a ama de leite como sua verdadeira mãe” (Morus, 1478-1533/2013, p. 78). Parece que, dentro da coletividade do berçário de Morus, já havia a potência de um substitutivo

da mãe morta, um *educador* que se oferecia à função de dar leite ao bebê. O que me chamou a atenção ao destaque, é que ao próprio bebê foi remetido um saber e foi suposto que encararia a ama de leite/educadora como sua verdadeira mãe. O laço amoroso, tomado no coletivo de um berçário, já produzia uma função de registro no “por vir” de um bebê-sujeito. Quem iria nomear o bebê? Se o sujeito é produzido pelo discurso e é o que fala do sujeito, os significantes que foram referidos ao bebê pela ama de leite e pelo seu brincar com esta e com os outros bebês no berçário da ilha de Morus, teriam efeito de transmissão no campo do Grande Outro? Este trecho, da obra de Morus, parecia traduzir, eu suponho, o que já naquela época assinalava: um bebê não pode padecer no desamparo, já que a preocupação era de que alguém encarnasse o papel de ama de leite e convocasse o bebê ao Desejo e à constituição de um sujeito.

Nesse retomar utópico, destacou-se a importância do brincar das crianças como uma função utópica, de um ideal que não se alcança, visto que parece que um educador não trata todos os bebês de forma igual. Para tal, lhes proponho devanear comigo alguns escritos que criei:

*UTOPIA... palavra que há 25 anos me ressoava como um sonho. Eu tinha um sonho: Oferecer às crianças pequenas com transtorno de desenvolvimento uma Educação Inclusiva. Eu pensava que, se desde bebês frequentassem as escolas infantis e tivessem tratamento em Estimulação Precoce, estes bebês especiais teriam outro caminho.*

*O caminho era não ser aluno da escola especial aos 6 anos de idade e sim ir para uma escola regular. Um futuro por vir, diferente da marca de uma escola especial. A ideologia era oferecer educação inclusiva aos educadores e pais, cada um em seu âmbito.*

*Terapêutico e educativo se entrelaçavam.... Coletivo e individual em entrelaçamento. Parecia perfeito: Educação Estruturante para todos. No apaixonamento desta ideologia, eu pensava: Nossa, Educação Infantil e tratamento convergem, no que diz respeito aos bebês especiais.*

*Quando eu chegava às escolas infantis em 1991, só me deparava com o fracasso do meu sonho diurno.... Os educadores chamavam os bebês pelos seus diagnósticos: O mongol, o paralisado cerebral, o deficiente visual, etc. Nossa, onde estava a potência do educador? E o Desejo em relação aos bebês?*

*Todos iguais não era possível! Impotência e impossibilidade em cena...O desenho do bom caminho traçado estava obstruído.... Como penetrar no espaço do Outro educativo sem compreender o que ele pensa se sua função de transmissão a um bebê?*

*Será que o educador achava que deveria ensinar só conhecimento a um bebê, e estes devido a seus entraves e deficiências não serão bons aluninhos? Onde estava o brincar no laço entre ambos? E entre os bebês com e sem transtorno de desenvolvimento?*

*Foi então que junto às reflexões da Psicanálise, pensei na importância do ato de educar, e a chamada Educação Estruturante. Como diz o poeta Eduardo Galeano,*

*havia por onde caminhar. Havia um corte, o sonho não era para todos, havia fracasso e educadores que queriam uma creche especial para bebês especiais.*

*Havia muita angústia e perguntas ao terem bebês com síndrome nos berçários. Mas... bingo: havia também alguns educadores que mostravam uma potencialidade constitutiva em seus atos educativos. Ao fazermos, como Assessoria, a pergunta de quem era aquele bebê...*

*A educadora, respondia e se punha a contar e se perguntar quem era aquele bebê, o que gostava... a educadora se colocava em posição de surpresa: “Os Down não eram todos iguais.” Aí se abria a singularidade do laço entre educador e bebê... Aí estava o corte... Era um a um...*

*Um com um e ao mesmo tempo do singular ao coletivo. Começava a aparecer a potencialidade do ato educativo, pois o bebê começava a ter um desenvolvimento melhor. O berçário tinha alguns movimentos: Sincrônico e diacrônico juntos no desenvolvimento do bebê.*

*No laço entre educador e criança parece que um escolhia o outro e os bebês se escolhiam, até se nanavam uns aos outros. A educadora passava do seu ato invisível, com os bebês, a partir do brincar estruturante a visibilidade dos efeitos no reconhecimento dos pais do bebê especial.*

*Algo havia se passado, entre o ver e o ser, havia um futuro por vir... Mas não era o ideal... Não era igual para todos.*

A Esperança no futuro, lembra-me os dizeres de Bloch (1954//2005) que remete que, ao se tangenciar a verdade do utópico-criativo e da consciência direcionada para a novidade boa, a sublimação pode nos ser apresentada como um sonho diurno, sendo que a arte e a música, com suas dimensões tão largas quanto profundas, ficam concentradas em suas dimensões utópicas. Refletindo essa questão sobre a sublimação na cultura: não serão o “brincar e o cantar”, ferramentas oníricas de abrir um futuro melhor no “por vir” para os bebês especiais?

Nesse sentido, E. L. A. Sousa (comunicação pessoal, 1 de setembro de 2016), em aula ministrada no Mestrado PPG/UFRGS, nos disse: “a função da utopia não é desenhar o bom caminho, mas sim recusar-se ao saber universal como tal, é uma utopia de espera, pois o enigma não é o pensamento, mas a potência do pensar, não é a escrita, mas a folha em branco. A utopia é o apontamento em falha, no qual há uma recusa da posição de um saber. Assim, há um pensar o *Entre*, pois o desconhecido não é o revelado, mas o indicado”.

Termino este subcapítulo, tomando essas associações da potência do berçário e dos seus componentes, desde a época de Morus (1478-1533/2013) até nossa época atual, como uma contribuição na constituição subjetiva de um bebê com transtorno em seu desenvolvimento. Isso põe-me a pensar na educação Estruturante como algo de utopia, que põe corte na função pedagógica do berçário e põe o brincar como posições possíveis de desencadear o desejo entre

educadores e bebês e os próprios bebês entre eles mesmos. Para tal, isso recoloca a questão: a Educação Estruturante nas escolas infantis de Porto Alegre – será isso uma *utopia em ato*?

Também cabe assinalar que atualmente as Assessorias de EP/PI às escolas infantis, na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, enfrentam tempos árdios de mudanças de paradigmas e enxugamento de recursos humanos, parcelamento de salários e greves de profissionais da educação, saúde e outros. Atualmente, segundo relatos dessas equipes, 2017 foi um tempo de poucas criações e inovações desses trabalhos. Será que o trabalho da EP/PI estará rumo ao fracasso ou haverá inovação após 2017?

#### 2.4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PELA EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE

As Assessorias de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial da SMED eram compostas por representantes da Educação Especial e não eram todos que tinham formação Psicanalítica. Ressalto essa questão, de forma cuidadosa, pois, nas quatro equipes das escolas especiais municipais de EP/PI, havia especificidades clínicas variadas e alguns assessores não se transferenciavam com a Psicanálise, mas todos tinham o princípio comum de trabalhar a singularidade da criança na sua relação com seus pais e educadores.

Quanto à formação de educadores da escola infantil, é importante dizer que, como eu fazia parte da escola especial Lygia M. Averbuck – uma equipe transferenciada com a Psicanálise –, nós, enquanto assessores, esperávamos que o educador da escola infantil fosse afetado pela Psicanálise, pela Educação Estruturante e pelos referenciais clínicos da Educação Precoce. Isso tinha como finalidade que os educadores pudessem se autorizar a intervir e participar da subjetividade da criança que apresentava atraso em seu desenvolvimento ou risco psíquico.

A equipe da escola especial Lygia Morrone Averbucky, em seus assessoramentos, se propunha a uma intervenção cuidadosa e tinha a premissa de privilegiar a relação entre a criança e educador, entre a Assessoria, pais e educadores, a fim de refletir as metáforas e questões referentes à criança de inclusão. A Assessoria trabalhava pensando na articulação entre a criação de intervenções instrumentais singulares e sua relação com o campo do desejo ao campo da constituição de um sujeito. Essas propostas eram atravessadas pela singularização da transferência entre os sujeitos, bem como pela transmissão de um estilo da Assessoria, que colocava seu próprio desejo em cena ao desejar que a criança de inclusão melhorasse em seu desenvolvimento. Não se tratava somente de dar formações teóricas aos educadores sobre a

constituição de um sujeito, mas sim de transmitir uma experiência e construir novas cenas, calcado nos princípios da Educação Precoce e da Psicanálise, os quais se desdobravam em atos clínicos, terapêuticos e educativos entre os personagens. Para tal, essa equipe de EP/PI – que assessorava um número aproximado de 45 creches conveniadas e escolas infantis municipais da zona leste e algumas da zona norte de Porto Alegre – atuava de forma a:

- Fazer reuniões com a Equipe Diretiva formada pela direção, vice-direção e coordenação pedagógica para triar as demandas e pensar a atuação da Assessoria;
- Realizar avaliação e observação de crianças em diferentes espaços da escola, conjuntamente com o educador de referência da criança de inclusão na escola infantil;
- Ter momentos de escuta e criação conjunta de intervenções com educadores sobre as questões referentes às crianças de inclusão que atendem. O propósito era pensar o “coletivo” dos planejamentos educacionais atravessados pelas questões individuais de cada aluno em questão;
- Propor entrevistas com pais e encaminhamentos indicados às crianças que estavam em risco a atendimentos especializados, em que a professora está presente ao ouvir a narrativa familiar;
- Criar formações, conforme as questões que estavam em pauta e a demanda, aos professores/monitores, cuidadores e funcionários da escola;
- Realizar as formações aos integrantes das Escolas de Educação Infantil, a partir de uma Educação Estruturante (Rosa, 2011);
- Fazer rodas de conversas e formações só para os pais, a partir de temas específicos;
- Possibilitar Interconsultas entre educador e profissionais nos atendimentos de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial previamente agendados, geralmente uma vez por semestre.

Nos momentos de reunião e criação de formações teóricas para determinada creche conveniada ou escola infantil, os profissionais da equipe EP/PI da escola Lygia M. Averbuck se faziam algumas perguntas. As perguntas que apareciam eram: será possível transmitir Psicanálise a educadores? Que campo é este entre o psicanalítico, a Educação Precoce e a Educação Infantil na prevenção do Autismo e dos danos ao desenvolvimento de uma criança de inclusão? Isso parecia um campo minado; afinal, como trabalhar com as questões instrumentais, as posturas, as intervenções sobre um brincar estruturante, a constituição de um sujeito, a identificação de riscos psíquicos e a intervenção para não-fixação da estrutura psíquica denominada Autismo sem cair em uma mestria ou técnica? A aposta era sempre de que algo da

formação pudesse lançar os educadores ao movimento de perguntas, aberturas e interlocuções com a Psicanálise, a partir das transferências estabelecidas com a Assessoria EP/PI e seu assessor de referência, que era o responsável pela inclusão de crianças que frequentavam a devida escola.

Conte de Almeida (2006) afirma que há uma singularidade na Psicanálise que a distingue dos demais saberes: a suposição da transmissão de um estilo do analista ao transmitir sua singular relação com a Psicanálise e também os modos pelos quais, intra e inter subjetivamente, regula a tensão entre prazer e gozo, fantasia e realidade, pulsão e desejo, ou seja, dá testemunho de como obtura a falta no Outro. A autora ainda coloca que a transmissão da Psicanálise é muito mais que um ensino, pois o estilo que se transmite enreda – por conta e obra da relação transferencial – o saber da Psicanálise e do analista como semblante do sujeito-suposto-saber e a verdade-do-desejo do sujeito e de sua castração fundante. O estilo, já dizia Lacan (1966/1998, p. 9), “é o homem, o homem a quem nos endereçamos”; Almeida (2006) compreende essa afirmação dizendo que o estilo tem a ver com o inconsciente, enquanto discurso do Outro, e com o objeto “a” – causa-de-desejo –, o qual é o resto que cai da relação do sujeito com o Outro. Ela ainda complementa:

[...] Para dar conta da opacidade da mensagem apreendida do desejo do Outro, o sujeito é obrigado a valer-se da linguagem para se endereçar a esse Outro e formular demandas. Para não sucumbir a traumática radicalidade do desamparo e fazer face à angústia inflingida pelo Real do Desejo do Outro: O que o Outro quer de mim? – o sujeito produz um estilo próprio e singular que o diferencia do Outro e situa os limites, as bordas de sua relação com a alteridade.” (Almeida, 2006, p.16)

Como as formações eram grupais (em torno de 20-30 educadores e profissionais que trabalhavam na escola), tratava-se de analisar os seus próprios atos educativos – tomados na relação transferencial entre o educador e a criança de inclusão ou com sinais de Autismo – com a ajuda do grupo, por meio de seus olhares e leituras sobre a criança e seu grupo, na particular relação com sua educadora. O grupo também trazia questões referentes às estruturas psíquicas das crianças, às relações com seus pais e colegas e aos sintomas clínicos. As perguntas que traziam em seus discursos, na maioria das vezes, eram: “Como ajudar essa criança que apresenta risco psíquico ou atraso em seu desenvolvimento? Que intervenções se pode fazer?” Inconscientemente, parece que havia também outra pergunta latente dos educadores: o que vocês, como Assessoria, querem de nós?

Em muitas formações, tínhamos momentos de mestria, de produzir ensinamentos e técnicas referentes às posturas das crianças com paralisia cerebral, à alimentação, aos limites

nas funções dos educadores, a lembranças da mítica e cultura familiar em que estavam inseridas, mas, em outros momentos, apenas escutávamos, na perspectiva de uma atenção flutuante, e assinalávamos algo referente ao que aparecia como incompreendido, ato falho ou angústia do educador. O enquadre não era clínico, mas, de certa forma, aqueles encontros propiciavam mudanças discursivas nos educadores e reflexões de suas práticas como um todo.

Havia também momentos de resistência e fracasso. Lembro-me de uma formação em uma escola conveniada, em que os educadores eram transferenciados com a Assessoria e o atravessamento da Psicanálise. Os educadores faziam muitos projetos de Educação Estruturante, formações continuadas, encaminhamentos a terapia para pais, crianças e funcionários, mas se defrontavam com a resistência da escola permutar de um modelo assistencialista e familiar para a alteridade do mundo escolar. Dito de outra forma, os educadores não aceitavam a nova regra de que seus filhos estavam impedidos de serem matriculados na escola infantil, visto que trabalhavam naquele ambiente escolar. Até aquele momento de reunião, havia filhos dos educadores matriculados e frequentando as turmas da referida escola infantil. Havia uma confusão nos papéis entre colegas e mães: ora falavam com sua colega como mãe do aluno da colega, ora como colega de trabalho e de sua função educativa. A Assessoria acolhia muitos momentos de angústia referentes aos processos relacionais estabelecidos na escola infantil, e, naquela formação em particular, era importante trabalhar a separação entre uma transmissão de filiação e o desdobramento das funções materna e paterna ocupadas pelos educadores em suas funções educativas.

Cabe aqui dizer que, no caso desta pesquisa, debrucei-me sobre a própria origem e filiação da EP/PI e da Educação estruturante em Porto Alegre. Ao traçar esses caminhos na Assessoria e chegar até este mestrado, trouxe à tona, para mim, a importância de a prática estar sendo refletida na universidade e vice-verso: da Universidade ser atravessada por outros saberes, que não o científico. Nesta pesquisa, houve sempre uma trama, em que o campo Psicanalítico e suas interlocuções com o campo da Educação Especial e Infantil estavam imbricados ou enlaçados um ao outro. No olhar desses campos, traçados nesta trajetória inclusiva, dei singular relevância à questão da intervenção do educador e suas possibilidades constitutivas com bebês e crianças pequenas que apresentassem sinais de desconexão, falta de olhar e interação com o outro, bem como aqueles que se encontravam como supostamente excluídos do Desejo Materno (Jerusalinsky, 1999). Nessa direção, os escritos a seguir se tratarão de um aprofundamento acerca dos sinais psíquicos do Autismo e das intervenções que

se supõem serem possíveis e importantes, a partir do desejo do Outro, remetido ao laço entre educador e criança.



### 3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O AUTISMO

No seguimento da concepção de que educar é criar condições para um sujeito, Mariotto (2009) refere que o trabalho com a Educação Infantil diz respeito ao processo de constituição de um sujeito e ao processo de entrada em uma rede simbólica e discursiva, conferindo às pequenas crianças uma condição de sujeito. A fim de ampliar o entendimento de como se dão esses laços com as crianças e as possibilidades constitutivas do educador no campo da prevenção e da intervenção no Autismo, fez-se necessário um entendimento teórico sobre o que é essa estrutura psíquica, seus sinais e riscos em um bebê e em uma criança pequena.

#### 3.1 O AUTISMO E A PSICANÁLISE

O termo “autista” foi introduzido na Psiquiatria por Plouller (1906, citado por Kanner, 1943) como adjetivo para designar a tendência dos pacientes diagnosticados com Demência Precoce. Após esse período, Leo Kanner (1943) acompanhou um grupo de 11 crianças de 0-3 anos que apresentavam características semelhantes e pareciam constituir uma entidade clínica única. Ele utilizou o termo Autismo infantil precoce e enfatizou a importância de identificar os sintomas antes dos 30 meses de idade. Seguindo seus estudos sobre o Autismo precoce, Kanner (1943) só conservou dois elementos que são então considerados patognomônicos: o isolamento autístico e a necessidade de imutabilidade.

Atualmente, há muita divergência quanto à etiologia do Autismo nos manuais e diagnósticos, além de não apresentar uma causalidade única, visto que pode estar relacionado a causas neurológicas, como também secundárias a deficiências sensoriais. Sibemberg (2013) destaca que, além dessas causas, também há crianças que se encontram em posição de exclusão frente à demanda do Outro e não apresentam qualquer questão biológica ou genética que justifique o quadro autístico.

A fim de esclarecermos o que é essa estrutura psíquica, nos remeteremos à Psicanálise lacaniana, em que Lacan (1964/1985a) reconhece, em seu ensino, três estruturas psíquicas no sujeito: neurose, psicose e perversão. Estas se caracterizam por uma determinada forma de defesa do sujeito face às suas dificuldades de conjugar seus desejos. Na neurose, temos o recalque, na psicose, a forclusão e, na perversão, a recusa. Qual seria a forma de defesa que temos no Autismo?

Jerusalinsky (2012) diz que, nessa estrutura, há a exclusão do Desejo materno –operação constituinte na filiação. Desejo este que é o do Outro materno, visto que a criança precisa depender, desde os primeiros dias, de um Outro encarnado em uma pessoa que faça a função materna, cuja conduta instala a pulsão que supõe no bebê um sujeito. Ao ser interpretado o choro de um bebê por sua mãe, por exemplo, ela toma como uma demanda envolvendo-o no campo da palavra e da linguagem. Isso é diferente da necessidade, visto que a mãe, ou quem ocupa o lugar do Outro Primordial, empresta seus significantes, interpreta, supõe, pois o marca, o humaniza e o introduz na filiação (Chemama, 1995).

A Psicanálise, segundo Jerusalinsky (2015), tem incorporado o Autismo como uma quarta estrutura: a estrutura da exclusão. Importante ressaltar que se trata de uma estrutura não decidida, visto que o sujeito infantil está em vias de se constituir, e toda sua estrutura é provisória. Complementando, Bernardino (2014) ainda esclarece que não está decidida, em uma criança pequena, sua posição enquanto sujeito do inconsciente. Isso quer dizer que não está decidida a posição psicopatológica que pode caracterizá-la.

Atualmente muito se fala do Autismo e há certo consenso entre as diversas disciplinas que se ocupam dele de que faz parte de seu quadro clínico uma dificuldade e um problema relativo à linguagem. De acordo com Catão (2015), os pais procuram geralmente a fonoaudiologia por acharem que seus filhos apresentam “atrasos na linguagem” e se deparam com diagnósticos psicopatológicos. As peregrinações dos pais à procura da causa e tratamentos específicos vão desde a ida ao neurologista até os tratamentos psicanalíticos. A autora ainda aponta que nos últimos 20 anos o número de crianças com sintomas autísticos aumentou muito. Nessa direção, ela afirma que, para se fazer o diagnóstico de uma criança com traços autistas, este deve ser clínico, mesmo que as formas de apresentação clínica sejam variadas.

De outra forma, embora a hipótese inicial seja um transtorno na linguagem para os diversos profissionais que recebem essas crianças, imediatamente, eles notam um fechamento significativo e uma exclusão do Outro, seja pai, mãe, família ou coleguinhas, nas relações e interações delas com o ambiente e pessoas ao seu redor. Nesse sentido, Alfredo Jerusalinsky nos aponta o que há de comum em casos de Autismo:

Em todos os casos de Autismo registra-se um ponto de falha precoce comum a todos: quebra ou descontinuidade no reconhecimento recíproco entre filho e sua mãe, entre a criança e os responsáveis pelos cuidados primários e sua inserção social. Sem determinarmos a causa – sendo que nela pode intervir uma predisposição genética, uma condição neurológica, um obstáculo sensorial, uma forma qualquer de rompimento radical das relações primordiais na primeira infância – registramos sim que esse desencontro é chave para instalação da criança em uma posição autística (Jerusalinsky, 2015, p. 30).

Bernardino (1999) destaca quatro pontos que assinalam a concepção localizada no Autismo e uma possível direção de tratamento nessas crianças. São fatos importantes as questões como:

- Há uma falha prioritária no registro do imaginário, que as situa em um campo pré-especular;
- Existe uma recusa da criança à alienação ao campo dos significantes do cuidador que cumpre a função materna;
- Há falta de lugar para a função do Outro, que localiza essa criança no campo da linguagem, mas fora do campo da fala, como sujeitos não divididos;
- A criança é tomada como objeto de puro gozo.

Bastos (2015) concorda com Bernardino (2015) ao referir o Autismo como uma patologia de borda. Essa borda é como uma suspensão, sendo esta uma escolha entre se alienar e não se alienar ao significante. Isso passa por momentos de indecisão da definição de estrutura, que podem se caracterizar por uma fenomenologia, mas ainda não como uma estrutura autística, abrindo aí um tempo fértil para o trabalho analítico entre alienação e separação da criança com Outro primordial ou Outro petrificado (mãe ou quem a função materna). Aí estaria a brecha para advir um sujeito, formular questões e incidir um apelo do Outro para a criança.

Dessa forma, Lacan (1964/1985a) toma o sujeito como aquele que se institui em sua singularidade após sua inserção na linguagem – o que se dá na relação com o Outro, enquanto tesouro de significantes. Então, o bebê surgirá deste banho de significantes, tempo necessário de alienação a esses saberes e um não menos necessário tempo de separação dos mesmos. Se algo fracassa nesse investimento do Outro Primordial sobre o bebê, pode ocorrer a exclusão desse filho no campo da linguagem, dificultando sua constituição como sujeito psíquico. Sendo assim, o autor nos aponta que: “o Outro é o lugar em que se situa a cadeia significante que comanda tudo que vai se presentificar no sujeito, campo desse vivo onde o sujeito pode aparecer” (Lacan, 1964/1985a, p. 194).

Dessa forma, Bastos (2012) conceitualiza o Outro como referente ao lugar da linguagem, ao código e ao tesouro de significantes, definindo a estrutura da linguagem e da cultura. Isso se diferencia do outro como o semelhante. O outro (semelhante) pode encarnar o Outro (lugar do código). O Outro é a proposição lacaniana que marca o lugar simbólico da falta; portanto, do desejo que impulsiona o sujeito, na condição de objeto, a suturá-lo. Então, o sujeito, para se constituir e para sair do puro organismo, enquanto real de um corpo, precisa de um Outro que encarne o papel de função materna – enquanto um operador psíquico, tesouro de

significantes – que introduzirá o bebê no campo da linguagem. A autora aponta que as crianças autistas, na impossibilidade em que se encontram de construir uma relação qualquer com semelhante, nem que seja da alienação, situam-se necessariamente em um tempo lógico anterior à constituição do Estádio do Espelho.

Já, ampliando e trazendo algumas diferenciações da vertente teórica acima, Ângela Vorcaro e Lucero (2010) assinalam que a recusa radical do autista é à posição de alvo do gozo de uma potência imaginizada como Real sendo que ao se retrair, declina seu corpo da posse dessa potência, intercepta o laço pulsional que o ligaria ao Outro e neutraliza a procura de satisfação no Outro, obstaculizando a erogeneidade pulsional com a qual faria laço. A autora destaca que é por isso que a organização defensiva do autista seria um trabalho para fazer frente ao Outro e cita o autor Di Ciaccia (2005, p. 34-35, citado por Vorcaro & Lucero, 2010, p. 152) que defende que o autista, ao invés de se fazer representar e se fazer barrar pelo significante como os demais, não está barrado e, desse modo, encarna no real a presença do objeto fantasmático que preenche a falta do Outro. Em função dessas questões, o autista não teria êxito na circulação do discurso. Nessa perspectiva, Vorcaro e Lucero (2010) dizem que o objeto da criança autista não é para brincar, mas é algo que a completa e, ao mesmo tempo, algo que a isola. Visto tudo isso, esse elemento não é um meio em direção ao outro, e sim um complemento que mantém a homeostase, uma proteção e uma barreira, e o significante se apresentaria para o autista não em sua face simbólica, mas em sua face real. Para tal, é muito importante detectar essas características desde cedo, bem como a urgência da intervenção nessas crianças.

### 3.2 O AUTISMO PRECOCE NOS BEBÊS

Laznik (2013) salienta que o não olhar entre mãe e bebê, que se estende a outras pessoas, constitui uma hipótese sobre o Autismo durante os primeiros meses de vida, considerando que os movimentos estereotipados, os automatismos e a automutilação só vêm a aparecer durante o segundo ano de vida dos bebês.

Se este não-olhar não conduz necessariamente a uma síndrome autística, estas características mais tarde, indicam, em todo caso, uma grande dificuldade no nível da relação especular com o Outro. Sem intervenção, estas são crianças para quem o Estádio do Espelho está em grande perigo de não ser constituído, ou pelo menos, de não estar devidamente constituído. (Laznik, 2013, p. 203).

A autora aponta que, para os bebês com Autismo precoce, nesse primeiro tempo da constituição do aparelho psíquico, a mãe é considerada como sujeito do desejo, sendo ela quem

detém um saber e, assim, impulsionaria o bebê a se interessar pelo seu gozo. Nesse sentido, a autora sinaliza que, ao não responder às tentativas de olhar e a seus pais, o bebê com riscos de Autismo renuncia ao gozo e ao pedido de sua mãe, ficando fechado em si mesmo, estranho à mãe – fazendo com que seja impossível à mãe exercer sua função materna.

Complementando o que há de dificuldade nessa estrutura psíquica, Laznik (1991) refere que a clínica do Autismo pode ensinar aos psicanalistas a noção do surgimento de um novo sujeito em um tempo de alienação. A autora ainda faz a hipótese de haver um fracasso nos autistas, do tempo de alienação da constituição do sujeito – entre outros motivos, pela impossibilidade ou recusa do 3º tempo do percurso pulsional. O terceiro tempo da pulsão marca a passagem desse circuito do corpo ao desejo.

Explicitando melhor estas questões, Laznik (2013) aponta o que caracteriza cada tempo do circuito pulsional. O primeiro tempo é caracterizado pela procura do objeto externo, fora de si; o bebê é ativo. No segundo tempo (reflexivo) o bebê olha para si marcando sua capacidade autoerótica. O terceiro tempo caracteriza o “se fazer olhar”, o “se fazer comer”; aqui o gozo do bebê é o gozo da mamãe, o desejo é desejo do Outro. Aparece aqui a versão mítica que o Outro Primordial lhe oferece na alienação: o desejo do bebê é o Desejo do Outro Primordial.

Considerando a ideia de que o bebê com sinais autistas se fechou ao Desejo do Outro primordial, Catão (2009) ressalta que, além de esse fracasso completar o terceiro tempo da pulsão, em particular, deve-se considerar o que concerne à pulsão invocante, já que se trata, de fazer passar o barulho que a criança com traços autistas tanto teme ao estatuto da voz, objeto da pulsão. A autora acredita que o evitamento seletivo da voz do Outro se instala antes de qualquer evitamento seletivo do olhar, sendo isso um índice precoce de perturbação na instalação do laço do cuidador ou da mãe com seu bebê. Nesse direcionamento, se torna muito importante pensarmos como se dão os acidentes estruturais para uma criança vir a apresentar traços ou sinais de Autismo.

Laznik (2016) tenta nos mostrar outros caminhos para além da questão pulsional, pensando a clínica do nó borromeo, apontando alguns acidentes na trança para que uma criança se torne autista. A autora toma a proposição de Lacan em 18 de dezembro de 1973, em que ele desenhou três linhas e as foi trançando como a estrutura de um sujeito em constituição a partir dos registros Real, Imaginário e Simbólico. A fim de melhor entendimento, a autora toma o Real como o organismo de um bebê, o lugar determinante para se diminuir as excitações do mundo exterior; o Simbólico teria o papel de representar a ordem do mundo e das gerações, regras, bem como representar a o que a mãe está submetida quando carrega um bebê; e o

Imaginário seria a possibilidade de um Outro, que cumpra a função materna, ver aquilo que ainda não está ali, ou seja, supor um sujeito no bebê.

A autora acima ainda explicita que as crianças autistas têm uma falha no campo do Imaginário, fazendo uma hipótese de que o que fracassa nessas crianças é o enodamento do Imaginário com as consistências do Real e do Simbólico. Ela esclarece que o fracasso da trança no bebê com sinais de Autismo resulta em um nó Não Borromeu, em que é o “Imaginário que fica não ligado aos outros dois” (Lasnik, 2016, p. 45). Ainda, ela ressalta que, além de não serem capazes de construir um Estádio do Espelho, como já fora mencionado, eles também não são atraídos pela admiração que seus pais demonstram ao olhá-los. Há algo no bebê com sinais de Autismo, que o impede de aproveitar a falicização ou admiração na qual ele é objeto, parecendo se dar uma resposta de recusa de se fazer se alienar na admiração que se tem por ele.

Visto o fato de essas crianças terem essa recusa, Laznik (2016, p. 46) aponta dois erros na trança entre os três registros no bebê com sinais de Autismo: “1) O erro entre o Real e o Imaginário, o bebê não permite que o Imaginário se sobreponha ao Real de sua fragilidade orgânica, não o colocando no lugar da majestade: o bebê. 2) O segundo erro vai ocorrer no Estádio do Espelho, pois os bebês não se interessam por suas mães amorosas que lhe mostram sua imagem no espelho, visto que o Imaginário da jubilação do espelho não passa sobre o Real de sua imaturidade.” A autora assinala que, para o Imaginário não se enodar com as outras duas consistências, é necessário um terceiro erro.

Dito de outra forma, se, no fracasso do encontro entre o Real e Imaginário, é necessário que o organismo do bebê esteja diminuído das grandes excitações orgânicas e intoleráveis a ele, como os refluxos gastroesofágicos importantes, é imprescindível que haja um personagem real que interprete a dor e as necessidades de um bebê. Visto isso, a questão é que o Imaginário está excluído da ligação com Real e o Simbólico. Será que não está aí a riqueza do educador, ao poder realizar atos que lembrem os cuidados simbólicos de uma mãe e de um pai? Será que aí poderá advir um caminho estruturante e possibilidade de encobrir o Real Orgânico da sua criancinha preferida fazendo aberturas constituintes? Não será aí o ato educativo um ato produtor de marcas e da estruturação de um sujeito? Dessa forma, a prevenção, a nível de não se instalar a estrutura autista na criança, seria uma tentativa de tentar apagar esses erros antes do fechamento do nó?

Laznik (2016) também aponta a relevância da interdisciplinaridade com pediatras ao apontar que, ao se detectar que um bebê tem refluxos gastroesofágicos, é muito importante a medicação (omeprazol) – a qual ela aponta como o primeiro acidente na trança dos três

registros, já que diminui sua excitação e dor, em que se abririam caminhos para a sensibilidade aos avanços fálicos de sua mãe e de seu analista. No nosso caso, ajudariam a abrir, também, a sensibilização dos avanços narcísicos do educador infantil. Pensando nessas questões, as quais se referem a um tempo inicial da vida de um bebê, Lacan (1956-1957/1995) nos lembra que, para surgir um sujeito, são necessárias duas operações psíquicas: alienação e separação. Lembrando que é exatamente isso que falha no Autismo na ordem do Imaginário e no alienar-se ao campo do desejo do desejo do Outro: a Alienação.

A vertente a seguir será a de pensarmos como se dá a operação de Alienação para as crianças, a tomada de transferência e o desejo do educador, enquanto aposta de júbilo e reconhecimento das gracinhas da criança com sinais de Autismo.

### 3.3 A ALIENAÇÃO, A SEPARAÇÃO, O OUTRO PRIMORDIAL E OS CUIDADORES DA ESCOLA INFANTIL: A ALIENAÇÃO E O AUTISMO

Alienação se refere à criança ser no outro. É somente sendo ele no outro que ele pode constituir-se como sujeito, por isso Lacan diz que o que constitui o sujeito é o desejo do Outro. (Laznik, 1991, p. 119)

A alienação é a operação fundante do sujeito. Lacan (1964/1985a) entende que é constitutiva para a criança essa primeira alienação ao Outro primordial. Nessa operação, o pequeno sujeito não somente se aliena ao gozo do Outro, mas se deixa marcar com significantes primordiais por ele oferecidos, entrando a partir disso no campo da linguagem e do simbólico.

Bernardino (2004) ressalta que, na alienação, o que toma grande importância é o objeto de desejo da mãe ao referir, como equivalente ao filho, o falo materno. O falo seria o que marcaria o lugar da criança como um ser desejado, posteriormente transformando-se em um ser desejante. A questão é que, para o sujeito se apropriar do seu desejo, tem de se separar em nome do pai, ou seja, ser convocada imediatamente a função paterna para se escapar do imperativo do Outro Primordial ou daquele que realiza a função materna. Ainda, Bernardino (1999) ressalta que, no caso do Autismo, não há alienação; parece haver uma recusa da criança em se alienar ao campo dos significantes.

Lacan (1956-1957/1995) refere-se ao sujeito como aquele que se instituiu em sua singularidade após sua inserção na linguagem, o que se dá com o outro, semelhante privilegiado, que representará para ele esse campo da linguagem, dito do Outro, tesouro de significantes. Então, o bebê surgirá desse banho de significantes, tempo necessário de alienação

a esses saberes e um não menos necessário tempo de separação dos mesmos. Na polissemia do significante paterno, é a mãe, ou quem ocupa a função materna, que apresentará a função paterna e transmitirá o significante da lei para que se dê a alienação e a separação. Importante ressaltar aqui que a pulsão entrelaçada à operação psíquica é imprescindível à chamada Alienação.

Explicitando essa questão, Laznik (2013) salienta a relação da quebra da alienação entre bebê e mamãe, relevando a noção do surgimento de um novo sujeito que vem a revolucionar essa questão: em todo o caso, o primeiro tempo de sua construção, quer dizer o tempo dito da alienação. Por essa noção, a autora ressalta que Lacan opera um enodamento entre surgimento do sujeito e enlaçamento do circuito pulsional. Ela formula que é pelo remate do circuito pulsional que o sujeito vai atingir aquilo que é, propriamente falando, a dimensão do Outro.

Isso quer dizer que, ao se retomar o circuito pulsional, no terceiro tempo, entrar-se-á na dimensão do Outro e se inaugurará um sujeito. Lacan (1956-1957/1995) concerne em sua obra o sujeito, enquanto sujeito do inconsciente, de forma que o dito sujeito irá alcançar a dimensão do Outro pelo intermediário do enlaçamento da pulsão. O autor ressalta que a satisfação da pulsão não é nada mais que a realização de um trajeto em forma de circuito que vem se fechar em seu ponto de partida, sendo o vaivém o que alcançará a dimensão do grande outro, e é por aí que o sujeito irá advir.

Nessa continuidade, Laznik (2013) toma o novo sujeito surgindo desse enlaçamento dos três tempos da pulsão. Ainda é ressaltado pela autora que o primeiro tempo é ativo, o segundo reflexivo e o terceiro passivo, em que a pessoa se faz ela mesma o objeto de Outro. Esse terceiro tempo é o que consolidará o aparecimento do famoso novo sujeito. Essa é a quebra pulsional que se apresenta em crianças com traços autistas: não se oferecem ao outro, não se tomam pelo Outro – como seria próprio do período de alienação.

Nesse período da alienação, Vorcaro (1999) registra que a libido se encerra no instinto vital do bebê, produzindo o movimento pulsional. Esses estados de tensão e apaziguamento se alternam devido ao suporte que o Outro Primordial ou que os outros da convivência do bebê oferecem a este. Então, visto isso, surge a pergunta: os educadores podem participar do campo do Outro Primordial, nessa operação de alienação?

Sendo a alienação a operação imprescindível de constituição do sujeito, cabe aqui conceitualizar o que seria o Outro na Psicanálise lacaniana. Lacan (1964/1985a), ao tomar o inconsciente estruturado como uma linguagem, dá conta da constituição do sujeito a partir do desejo do Outro. O Outro é o lugar em que se situa a cadeia de significantes que comanda tudo



que vai poder se presentificar no sujeito, o qual é encarnado por quem tem a função materna, seja homem ou mulher, pai ou mãe, irmão ou cuidadores. É aí que o sujeito deve aparecer. O autor parte da perspectiva de que, na constituição do sujeito, a função e a metáfora paterna possuem uma proporção discursiva enquanto significante, para barrar o desejo do Outro Primordial, responsável pelo período dito de alienação e separação para posterior constituição do fantasma individual de cada um.

Dessa forma, Crespim (2006) considera as funções de Alienação e Separação como antagonistas, complementares e dialéticas às funções maternas e paternas. As duas versões são duas posições do laço primordial, em que mãe e pai podem portar essas funções de modo igual ou invertido aos papéis de mulher e homem. Trata-se de encarnar a posição conforme seus desejos inconscientes na parentalidade, revezando-se nas duas posições. Nesse sentido, a Educação Infantil, enquanto espaço que as crianças pequenas ficam semanalmente, em turno integral, está tomada como fundante no laço social e discursivo da operação de função paterna, apesar de também poder ser tomada como espaço de constituição subjetiva.

### **A Alienação e os cuidadores na escola infantil**

De acordo com Vorcaro e Lucero (2010), a operação fundante da alienação compõe a díade do bebê com quem faz a função materna, e ocorre junto ao enodamento do Real do organismo de um bebê ao Imaginário oferecido pelo seu cuidador. Dessa forma, supõe-se que essa enodação entre Real, Imaginário e Simbólico, o desejo e os significantes-mestres, oferecidos por quem desempenha a função materna, também venham a movimentar o circuito pulsional de uma criança. Ainda, se o educador pode ser um desses cuidadores que realiza a função materna com a criança, será que na relação com esta poderá haver o enodamento do registro do Real sem a vertente do engôdo? Será que se trata da própria verdade do educador: de ser submetido às leis e à rotina da escola infantil, pois representa o registro da cultura e é, nessa interceptação entre Simbólico e Real, que a dimensão do Imaginário – enquanto alienação – deve advir?

Em um encontro de orientação deste mestrado, A. G. Ferrari (comunicação pessoal, 6 de junho de 2017) colocou a questão de que, ao fazer essa oferta da operação de alienação ao bebê, o educador a fará como algo *pontual*, como um mestre não-todo, visto que tem um tempo cronológico para ficar na turma do berçário ou maternal com seus aluninhos. Geralmente o tempo é de um ano; conseqüentemente, no ano seguinte, passará ao maternal e terá outra

professora e equipe. Conforme a leitura e a organização da escola infantil referente ao caso e à necessidade de a criança passar mais um tempo com aquele educador, este acompanha a criança e sua turma no ano seguinte; assim, por exemplo, o educador pode ir junto para o Maternal, turma para crianças dos 2-3 anos.

Julieta Jerusalinsky (2002) faz uma alusão semelhante ao que foi descrito acerca da intervenção do educador ao fazer produções discursivas e semblante das funções parentais, e dos efeitos da intervenção do clínico, os quais precisam ser instauradores da articulação do bebê ao campo do desejo e da demanda do Outro. Ainda, ela releva que o que precisa se inscrever e permanecer é tal articulação à ordem simbólica e, dessa forma, a presença do clínico se cumpre como uma função transitória. Nessa relação de similaridade, a autora toma o clínico como o terapeuta em estimulação precoce. Seguindo essa ideia, resalto que o educador do berçário e do maternal são transitórios na vida da criança – mesma característica relativa à figura do assessor na vida dos educadores.

Problematizando o lugar que o educador pode ocupar com a criança – pois essas questões são da ordem do status dos significantes de cada educador –, destaco que, ao se fazerem semblante da função materna, pode haver possibilidades de os educadores produzirem o período de alienação, se enlaçarem seu desejo e endereçarem seu significante à criança, mesmo que de forma diferente do pai e da mãe da criança? Se a operação constituinte chamada alienação se refere à criança ser no outro, a questão é de suma importância. Como já foi referido anteriormente, Lacan (1956-1957/1995) entende que é constitutiva para a criança essa primeira alienação ao Outro primordial (que cumpre a função materna) e, nessa operação, o pequeno sujeito não somente se aliena ao gozo do Outro, mas se deixa marcar com significantes primordiais por ele oferecidos, entrando, a partir disso, no campo da linguagem e do simbólico. Contudo, se não houve essa alienação com o Outro Primordial, pode haver a possibilidade de que alguma educadora, enquanto representante da escola infantil, contribua na constituição psíquica do bebê com sinais de Autismo precoce? Carvalho (2001), em sua dissertação de mestrado, considera a creche como um elemento a mais na constituição do sujeito e propõe a esta a função de ajudar e construir, de maneira singular, o universo do bebê – o que acrescentaria que não só ao bebê, mas aos outros pequeninos da escola infantil.

Nessa direção, Bernardino (1999) aponta que as crianças precisam encontrar, no ambiente escolar, o campo da transmissão simbólica, onde os pais podem transferir cuidados e funções ao campo do Outro; no caso, a instituição infantil e seus agentes: os educadores. No caso de sinais de Autismo precoce, onde se supõe não ter se dado a alienação, tem-se como

função imprescindível na constituição do sujeito que a escola infantil suponha esses dois tempos de alienação e separação. Ainda nesse caminho, a autora aponta que o bebê que apresenta sinais de Autismo tem a impossibilidade ou a dificuldade de se alienar aos significantes do Outro.

Plotow (2014) considera que a criança não nasce pronta para demandar ao Outro. Isso se constrói progressivamente; portanto, isso se duplica no caso do Autismo precoce: o educador precisa se ver com o seu desejo de querer que aquele aluninho tenha um saber para lhe responder ou fazer o que ele lhe pede e continuar sua aposta ao esperar a resposta deste. Dessa forma, supõe-se que a criança pequena com sinais de Autismo precoce, ao estar muitas horas em uma escola infantil com seus educadores, por mais que tenha essa dificuldade ou impossibilidade, talvez em muitos casos, possa “receber emprestado” dos educadores seus significantes de forma pontual. Infelizmente, pode sempre haver o perigo de sucumbir e produzir a repetição materna de exclusão ou desistência do desejo em relação à criança. Nesses casos, a transferência e o desejo do educador são de extrema relevância para suportar o sentimento de exclusão e impossibilidade que a criança com sinais de Autismo nos passa. Dessa maneira, supõe-se que, se não houver uma captura no desejo do educador enquanto personagem real que ocupe uma posição discursiva de mestria de uma mãe ou mestra que suponha na criança um sujeito, a tendência poderá ser cair no fracasso do laço entre ambos.

Ao supor um sujeito no aluninho-bebê, sem mesmo ele ainda sê-lo, o educador pode emprestar o imaginário e seu tesouro de significantes, o que, pressupõe-se, pode se articular ao campo pulsional do bebê e se tornar o desejo do desejo do Outro. Seguindo esse caminho, poderá haver uma possibilidade de encapsular o real do organismo deste lhe dando suposições subjetivas; no entanto, não esqueçamos que não pode ser qualquer educador, mas sim aquele cujo desejo não é anônimo pela criança.

Campanário (2013), em sua tese de doutorado, refere uma passagem de Lacan a respeito dessa escolha precoce do sujeito com Autismo diante da Alienação fundante e faz a seguinte leitura:

Diante de um assalto, comparável à imersão da criança no campo da linguagem desde o nascimento, há duas escolhas possíveis. Se escolhe a bolsa, perde a bolsa e a vida. Se escolher a vida, tem a vida amputada da bolsa. O infans, para aceder à linguagem e se subjetivar, deve perder o gozo mítico e sem limites do ser (a bolsa), ganhando vida psíquica na alienação à linguagem e no gozo dosado pela lei simbólica, nas estruturas psicótica, perversa e neurótica. Porém, se ele escolhe a bolsa, não terá acesso à vida psíquica, que implica necessariamente em situar-se no Outro, vivendo então como um organismo imerso em um gozo ilimitado suposto – já que só é possível falar em gozo após a ação do significante, e isolado do laço social. (Lacan, 1964/1985a, p. 202, citado por Campanário, 2013, p. 33)

A autora acima aponta que esta seria a escolha da estrutura autística: ficar como um organismo puro ser vivo, sem levar em consideração a interpelação do outro. Vorcaro (1999) refere que as aquisições da criança autista são reflexas, as quais, na maquinação significativa, se fazem de ventrílocas, onde suas funções orgânicas nada dizem respeito ao funcionamento significativo; assim, elas seriam o espelho no Real. Há crianças que não situam a incidência do intervalo entre significantes.

Em contraposição ao enunciado anterior, lembremos que se trata de uma estrutura psíquica indecisa (Bernardino, 2004), a partir da qual se supõe que, nos bebês e nas crianças pequenas, ainda não há seu o fechamento e sua fixação – a não ser em casos graves associados a patologias neurológicas e falta de investimento de um cuidador. Dessa maneira, ao tomarmos o endereçamento do olhar e do desejo do educador à criança, podemos hipotetizar que poderá haver uma forma particular de entrada no Estádio do Espelho dessa criança com essa dificuldade? A alienação aqui está sendo pressuposta como uma *forma pontual* em que o educador possa se autorizar a intervir na subjetividade da criança, enquanto também cuidador desta. Lembremos que, só a posteriori, para averiguar se houve a possibilidade de o educador fazer parte disso. Poderemos ter aí uma operação de uma alienação pontual<sup>11</sup>?

Dor (1989) nos lembra que o sujeito só está presente no discurso, na medida em que está aí representado e, então, engaja-se, em um procedimento de semblante, que, ao figurá-lo, não é outra coisa senão um discurso de semblante em relação à verdade e ao seu desejo. Para que tal construção imaginária aconteça, é necessário passar pelo Estádio do Espelho, no qual o sujeito precisa de um outro especular (ao ver sua própria imagem no espelho), no qual o sujeito perceberá o outro, enquanto seu semelhante; ou seja, essa é a dialética da identificação de si com o outro e do outro a si. Exemplificando isso, o bebê se vê na mãe, e é por isso que ele construirá um eu. Assim, ele poderia acreditar que este eu é ele, pois o autor ainda diz que todo mundo se vê assim, e não há maneira de não passar por isso.

Então, o sujeito, para se constituir e sair do funcionamento da pura necessidade fisiológica, precisa de um Outro que encarne o papel de função materna – enquanto um operador psíquico, tesouro de significantes – que introduzirá o bebê no campo da linguagem. Sendo assim, Laznik (2013) aponta que as crianças autistas, na impossibilidade em que se encontram

---

<sup>11</sup> Alienação Pontual foi um termo criado pela autora e sua orientadora para diferenciar a Alienação da criança ao desejo do Outro Primordial, responsável pela matriz simbólica e filiação desta. A Alienação Pontual é a referida pelas educadoras, ao realizarem o desdobramento da função materna e manifestarem seu Desejo pelas crianças da pesquisa de forma preferencial e não anônima.

de construir uma relação qualquer com semelhante, nem que seja da alienação, situam-se necessariamente em um tempo lógico anterior à constituição do Estádio do Espelho, e destaca:

Lacan concede uma grande importância ao tempo particular do reconhecimento, através do Outro, da imagem especular, aqueles momentos quando a criança se volta em direção ao adulto que o carrega e o pede para confirmar, com seu próprio olhar, a imagem que a criança percebe no espelho. O estabelecimento dessa relação com a imagem do espelho corresponde a um momento tanto lógico quanto cronológico. Essa relação é estabelecida por volta do sexto mês de vida, exceto no caso de crianças autistas, onde ela não pode ser estabelecida como um todo, ou somente é estabelecida tardiamente, no âmbito de uma relação terapêutica. (Laznik, 2013, p. 203)

Nesse direcionamento, há muita importância no Estádio do Espelho e na sua passagem na vida das crianças, pois esse é um drama necessário para formação do sujeito. Assinalando essa importância, Dor (1989) destaca que:

É esta captação pela imago da forma humana [...] que, entre seis meses e dois anos e meio, domina toda a dialética do comportamento da criança em presença de um semelhante. Durante todo esse período, registraremos as reações emocionais e os testemunhos articulados de um transitivismo normal. (Dor, 1989, p. 79)

Nesse rumo, onde o comportamento do semelhante, da mãe geralmente, mostra em sua face sobre o seu desejo ou não por seu filho, é antecipado a este o que ainda não está unificado de sua imagem, o qual revela o drama de muitas crianças com traços autistas. Se isto não acontece com quem realizaria a função materna para a criança, o que será que o educador poderá propor com seu olhar? Será que ele tem alguma possibilidade constitutiva, de interferir na estrutura psíquica da criança com traços ou sinais de Autismo, visto que está no campo do discurso?

Visto essas perguntas, proponho que façamos algumas reflexões a partir dessa articulação entre Educação Infantil e inclusão de crianças com transtornos em seu desenvolvimento. Eu proponho como fio condutor a concepção psicanalítica do Sujeito e do vir a ser de um organismo ao Campo Simbólico da instituição, observando os dispositivos de leituras psicanalíticas, referente aos desdobramentos da função materna e da transmissão de marcas, como um lugar participante da educadora na geografia psíquica dos bebês (Mariotto, 2009).

Dessa maneira, mesmo que seja na Educação Infantil, será que haveria alguém com tal desejo, a ocupar uma posição imaginária, antecipando e supondo um sujeito nos bebês, mesmo que ainda não o sejam, para que possa advir um sujeito? Dito de outra forma, será que alguém pode ocupar um lugar para o bebê, como se fosse uma mãe para produzir uma marca referente à operação de alienação? “É preciso que um Outro encarnado, concreto, exerça o

discurso do Mestre para o bebê. É preciso que pela Mestria do saber de um agente materno, se organize o gozo deste bebê” (Jerusalinsky, 2002, p. 69).

### 3.4 A TRANSMISSÃO DE MARCAS E A FUNÇÃO MATERNA NA ESCOLA INFANTIL

Mariotto (2007) enfatiza que, mesmo que os pais sejam responsáveis pela transmissão de marcas que permitem o sujeito se inscrever em uma filiação e se situar em uma linhagem, esta pode ser dividida ou até mesmo transferida para aqueles que se ocuparem dos bebês. Posteriormente, Mariotto (2009) amplia essa questão, apontando que a ação de cuidar e educar dos educadores de bebês se presta a representar algo da sua cadeia significante e de seu próprio desejo inconsciente, no particular laço estabelecido com cada criança.

Nesse caminho, Ferreira (2010) entende que função materna não se restringe a cuidados essenciais e nem a suprir a falta física da mãe das crianças, mas que, para uma educadora desempenhar a função materna para o bebê, o desejo desta não pode ser anônimo. A autora ressalta também que é necessário que haja uma particularização dos cuidados na relação da educadora com a criança. Sendo assim, ela poderá olhar para a criança, como sua preferida ou para aquela criança que precise de mais atenção que os outros aluninhos, a partir de um Desejo que referencie seu campo simbólico.

Brandão (2016) em sua tese de Doutorado na USP, corrobora a idéia acima ao citar pesquisas atuais (Cifali, 2004; Crespim, 2004; Mariotto, 2007, 2009; Kupfer, 2012; Kupfer, Jerusalinsky., Infante & Bernardino, 2008; Kupfer, Bernardino, & Mariotto, 2014a, 2014b; Vorcaro, & Lucero, 2010) que confirmam a possibilidade que Outro que não a mãe enquanto função. Cita, ainda, o professor da creche como aquele que ocupa um lugar que sustenta também o bebê no primeiro momento lógico de sua constituição psíquica e que por ele se aproveitar de sua função, convivendo mais de 8 horas com as crianças, pode então, se intrometer na constituição psíquica do bebê.

Confirmando essa direção, Crespim (2006) nos dá base para afirmar que os educadores podem participar do campo do público, trabalhando nos eixos da função materna e destaca:

Um professor 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. (Crespim, 2004, p. 102).

Complementando essa idéia, Crespim (2006) e Brandão e Kupfer (2014) afirmam que há integralmente a possibilidade de “Outros” entrarem na série de pais simbólicos para uma

criança, uma vez que se trata de representações psíquicas; entretanto, há especificidades. Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014b) marcam essa especificidade, ao lembrarem que a posição do educador está referendada em sua profissão e que é pago para cuidar dos bebês. Embora o ato de cuidar envolva afetividade e desejo, os educadores estão limitados pela insígnia de seus ofícios no campo do social. Dessa maneira, Mariotto (2009) também sublinha que os educadores, apesar de dividirem esta transmissão, são limitados pelas leis da castração e pelo significante da Educação, onde se fazem representar no campo do Público e do Social.

Dito de outro modo, a autora toma como hipótese a idéia de que o desejo sublimado do educador de ter filhos produza o desejo de cuidar de bebês e os situa no plano fálico dos ideais. Nesse sentido, a função do educador é operada pelo desejo do seu ofício, pois coloca seu aluninho-bebê como um dos nomes de seu desejo, no referencial do Ideal do Eu, investido como forma de função paterna. Ela ainda ressalta que o educador, ao receber os bebês, exerce uma função de acolhimento – além de ter uma vocação interpretativa como cuidador –, sustentando então uma função de também intérprete dos bebês como possibilidade de produção de sentido. Essa posição discursiva se sustenta pelo desdobramento da função materna e pelo trabalho de humanização dos bebês nessa passagem pelo Outro da Educação Infantil.

Importante lembrar que, ao se referir à função materna, há referência também à função paterna. A função paterna oferece os dispositivos simbólicos necessários para que a criança percorra os eixos ordenadores de sua constituição, a saber: a filiação, a sexualização e a identificação (Maia & Batista, 2005). Para esses autores, essas operações constituintes, além de sustentadas pelos Outros parentais, são também realizadas pelas educadoras das creches.

Nesse seguimento, veio-me a pergunta: para além dos atos que se referem ao desdobramento da função materna, o ficcional e o brincar da educadora com a criança e com seus alunos, isto poderá fazer uma cobertura imaginária do Real da criança? Esse enlace do desejo do educador com a criança com sinais de Autismo poderá produzir um caminho outro, que não o só da vertente pedagógica?

Continuando a pensar na importância dos laços entre criança, educador e suas funções, Plothow (2014) indica que a relação entre educadores e bebês pode retirar as crianças de riscos psíquicos através das marcas subjetivas que advêm do entrelaçamento entre eles. Essa autora também confirma que os pais podem transferir cuidados e funções ao campo do Outro – no caso, à instituição infantil e a seus educadores. A criança não nasce pronta para demandar ao Outro; isso se constrói progressivamente. Portanto, isso se duplica no Autismo precoce: o educador precisa se ver com o seu desejo de querer que aquele bebê tenha um saber para lhe

responder ou fazer o que ele lhe pede e continuar sua aposta ao esperar a resposta da criança. Dessa forma, os vários atores no campo da Educação Infantil produzem laços sociais e discursivos, sendo estes são da ordem do discurso, por conseguinte, do semblante.

Jerusalisky (2002) alerta para que não se caia na utilização de modelos reeducativos e lembra que é, a partir de uma leitura, que se permite situar o problema da criança, pois nessa época infantil, o processo das aquisições instrumentais não ocorre dissociado da constituição psíquica. Dessa forma, torna-se relevante dar destaque ao educador e à sua contribuição na constituição subjetiva de um bebê, podendo lhe fazer marcas constituintes também. Lembremos aqui dos educadores fazendo a prosódia do Manhês para seus aluninhos preferidos.

Em relação à função do educador, Mariotto (2009) destaca que as educadoras, no âmbito da Educação Infantil, podem desempenhar tanto a posição discursiva, no desdobramento da função materna quanto da função paterna, dependendo do que a situação oferece, da posição discursiva que ocupam e da sua implicação em seu ato. A autora reafirma, novamente, que a creche aparece como elemento privilegiado de subjetivação. Nesse caso, os pais transferem os cuidados simbólicos aos educadores; por isso, supõe-se que eles tenham também um papel de alteridade com as crianças. A paternagem se dá no sentido da importância que os pais autorizem os educadores de seus filhos a ocuparem um papel simbólico com as crianças na atividade educativa. Dessa forma, a tarefa dos desdobramentos do materno e paterno a criança deve estar atravessada por operações de intervenções das educadoras no lugar onde os pais consistem em ser faltantes.

Temos então, como suposição relevante, que o educador, ao efetivar um certo saber e Desejo em sua função, poderá fazer um certo desdobramento de mestria de uma mãe ou Outro Primordial com as crianças com sinais de Autismo na direção do advir de um sujeito. Isso é muito importante, visto que o significante educar foi referenciado como um importante significante nesta pesquisa. Sendo assim, o sujeito do inconsciente pode resultar do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do infans.

Como diz Kupfer (2001):

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como ato por meio do qual o Outro Primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo: assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança” com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro. (p. 35)

Dessa forma, os significantes ordenadores das posições discursivas dos educadores também podem produzir marcas ou inscrições psíquicas, já que se supõe que estes – enquanto



membros do entorno próximo da criança e conforme seus laços idealizatórios e amorosos – poderão também oferecer condições psíquicas no advir de um sujeito. Assim, parece que a Psicanálise, segundo Pezzaro (2010), não se toma somente pela estrutura singular, mas sim pelo que produz o sujeito como um ser dependente da linguagem, onde um significante só se representará se estiver junto aos outros significantes. Então, é delicado, mas é essencial ressaltar o papel fundamental destes ao cuidar e educar uma criança 12 horas por dia. Exemplificando essa questão, eu via nos educadores da escola infantil João Alhures, as tentativas de ocuparem um papel. Em alguns momentos, eles pareciam ser a Mãe, ao acalmarem as crianças quando choravam e lhe davam sentidos, interpretando como dor, saudade, irritação, fome, etc. Outras vezes, os educadores pareciam pais severos que botavam as crianças de castigo. Muitas vezes, ainda, encarnavam o papel de terapeutas da criança, utilizando a palavra e a interpretação. Fazendo uma leitura dessas questões, pareceu-me que ao ocupar esses papéis, ele nem sabia dos giros discursivos que realizava: o educador fazia de forma inconsciente. Aqui, já podemos inferir que, nesses momentos, o educador já ocupava posições discursivas de semblante<sup>12</sup> das funções materna, paterna, educativa e as vezes terapêutica em seu fazer.

Finalizando esse capítulo, não esqueçamos da importância da função do Outro Primordial no oferecimento do significante–mestre como forma inaugural de sua cadeia discursiva na operação da Alienação e Filiação de cada sujeito. Essa é uma diferença fundamental, visto que o educador é transitório na vida da criança, sendo que ele ocupa um lugar participante na vida dos bebês, enquanto personagem que realiza também o desdobramento da função materna e paterna com a criança. A diferença, me parece, reside no sentido de o educador ter um papel transitório e da posterior transmissão de marcas e participação subjetiva na constituição psíquica da criança, enquanto que seus pais são transmissores de uma linhagem e filiação.

Bastos (2015) amplia e polemiza essa questão, dizendo que, mesmo que seja inaugural e imprescindível a função do Outro Primordial como algo da ordem de uma primeira educação, ainda há sempre algo da prática educativa na escola, em que o tratar e educar estão em uma relação de continuidade para promover as inscrições e os reordenamentos necessários para que o sujeito em tratamento encontre uma via de se instituir no campo significante.

---

<sup>12</sup> Posições discursivas de semblante foi um termo sugerido pela professora D'Agord M. (comunicação pessoal, 5 de outubro de 2017), em aula de Topologia, por considerar que as educadoras fizeram essas posições quando as crianças deram respostas no entendimento de suas mensagens e demandas.

Lembrando que a verdade não existe para a Psicanálise visto que ela é não toda, penso no que é proposto por Lacan como algo que se acha e não se procura no campo da pesquisa, mas que se revela na relação do pesquisador com seu campo de pesquisa na sua transferência com estes. Para tal, parece muito importante lembrar que o educador está no campo da cultura, onde ele faz laços discursivos com as crianças. A vertente a seguir será para pensarmos na teoria dos quatro discursos, na qual o ponto de ordenação será o lugar primeiro, como agente no Discurso do Mestre, do universitário, da histórica e do analista e, nesse sentido, faz-se presente algo do semblante.

### 3.5 A NOÇÃO DE SEMBLANTE

O semblante se associa com a verdade e o Real. No caso do Autismo, poderíamos fundar um modo outro de lidar com o registro do Real? Será que a Educação Estruturante (Rosa, 2011) – enquanto paradigma educativo na aposta do educador se tomar pelas questões do desenvolvimento e da estrutura singular do seu aluninho – pode estruturar algo do sujeito? Será que o educador, ao realizar mudanças em suas posições discursiva de semblante com a criança com sinais de Autismo, poderá oferecer um desejo que venha a contornar o Real, oferecendo outra saída, que não o Autismo?

Então, o que é que se diz quando os analistas repetem esta expressão lacaniana: *fazer semblante de*? Eneida Medeiros Santos (2009) assinala, em um artigo, que:

O semblante, tal como elabora Lacan em seu ensino, não é ‘querer se passar por’ ou ‘fazer-se de’ como, por exemplo, quando dizemos ‘me fazer de louco’ ou ainda ‘me fazer de analista’. Essa construção pode nos conduzir a estabelecer uma falsa oposição entre a verdade e o semblante, qual seja, de que o semblante é o contrário da verdade, invalidando totalmente a relação que existe entre verdade e semblante. A verdade, nos diz ele, é aquilo que sustenta o semblante, e é, portanto, indissociável dele. Entretanto, aquilo que o semblante encobre, não é a verdade, é o Real. Os discursos são forma de enganar e evitar o real, que para a Psicanálise não é sinônimo de realidade. É por isso que se diz que não há discurso que não seja semblante (p.1)

Nesse rumo, Camargo (2009) historiciza que o conceito de semblante apareceu em um momento já avançado da obra de Lacan, onde este afirma que não há discurso que não seja semblante. O autor ainda ressalta que há, na língua francesa, diferentes usos para o termo semblante – muitos associados à ideia de falso, de engano ou de fingimento. Essas expressões como “faire semblante” ou ainda “faire semblant de rien”, são portadoras de uma marca negativa, que diz respeito a uma certa aparência que insiste em dissimular a verdade. Sendo assim, é destacado por Camargo (2009) que a verdade deve ser procurada por trás das

aparências, pois o que se mostra é sempre ilusório, cativo que se encontra das evidências que o corrompem. Na Psicanálise, ao contrário, as considerações sobre o semblante tomam outra vertente que não a do engodo, indicando se tratar da própria verdade do sujeito enquanto submetido à castração e à lei simbólica, já que é na interceptação entre Simbólico e Real que a dimensão do semblante deve advir; e esclarece:

O próprio significante é semblante. Como não acreditamos que haja metalinguagem – o que nos levaria a procurar por detrás do enunciado aparente um sentido oculto que nos conduziria a uma verdade absoluta – sabemos, pela experiência, que qualquer linguagem é sempre limitada. Avisados disso, não devemos cair na armadilha de pensar a linguagem como semblante que se opõe ao verdadeiro, já que não há o verdadeiro e o falso em si. Ao propor ao paciente que fale tudo o que lhe vier à mente, pode-se esperar que entre as velhas e conhecidas palavras, as boas e mais estimadas expressões, haja em algum momento uma falha, uma hiância, que, enquanto tal, faz emergir o objeto a como semblante entre o simbólico e o real – ‘a Psicanálise faz vacilar todos os semblantes’. (Camargo, 2009, p. 2)

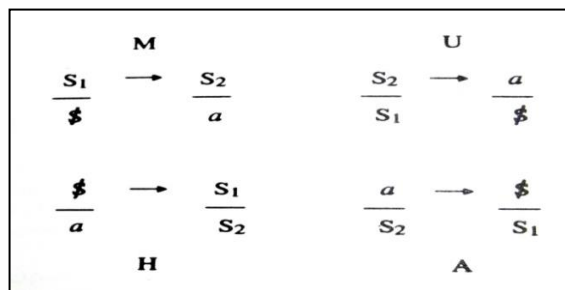
Segundo o autor acima, se o semblante é o que aparece, o que se mostra, o que faz parecer, há nessa visada uma estampa de verdade: a própria verdade do sujeito. Nesse sentido, a verdade pode ser entendida em um movimento dialético de velamento-desvelamento, em que a marca do Real se apresenta como a impossibilidade de tudo mostrar ou tudo esconder. Nesse direcionamento, se tudo é semblante, poderíamos nos perguntar se há algo que não seja semblante? Destaco aqui o que Lacan (1971/2009) nomeia, em seu 18º seminário, “De um discurso que não fosse semblante”, como o lugar de agente, sendo o que se dirige ao Outro como lugar onde se encontram os significantes que vão comandar o que vai se presentificar do próprio sujeito. Ainda, Camargo (2009) nos esclarece que o Outro aqui não é semelhante, não é um Outro de semblante e sim um Outro do laço submetido à estrutura discursiva que condiciona o lugar e o desejo do sujeito.

Lacan (1969-1970/1992) nos transmite algo a esse respeito, dizendo que todo Discurso é do Semblante e, seguindo essa concepção, pensando no desejo e suposto-saber dos atores envolvidos nesses laços sociais, propõe-se pensar que todo sujeito de suposto saber já é semblante. Esse semblante, ao ser tomado como agente nos matemas dos quatro discursos, comandará os laços.

### 3.6 OS QUATRO DISCURSOS DE LACAN (1969-1970/1992): O SEMBLANTE COMO O AGENTE NOS DISCURSOS DO MESTRE, DO UNIVERSITÁRIO, DA HISTÉRICA E DO ANALISTA

Reflitamos agora acerca do conceito de semblante, a partir da veiculação aos quatro discursos e seus lugares privilegiados. Na constituição dos quatro discursos, Lacan (1969-1970/1992) aponta que há um lugar que os ordena – o lugar do agente – e é nesse lugar em que o semblante se faz presente. Segundo o autor, o discurso é um dispositivo de linguagem que nos permite fazer laços sociais. Esses laços são endereçados a outro discurso, propiciando interações entre agente, Outro, produção e verdade, formando o que o autor nomeia como os quatro discursos, sendo eles: o do mestre, o universitário, do analista e o da histórica.

Figura 2 - Matemas dos quatro discursos (do Mestre, do Universitário, da Histórica e do Analista)



Fonte: Lacan (1969-1970/1992, p. 72)

Importante considerar que o sujeito, enquanto indivíduo, está sempre operando dentro de determinado discurso, mesmo que diga respeito ao discurso em termos genéricos. Lacan (1972-1973/1985b) enfatiza que, nesses quatro discursos, há a articulação de quatro lugares; cada um deles é lugar de apreensão de algum efeito de significante, em que  $S_1$  (significante – mestre),  $S_2$  (saber), objeto  $a$  (mais de gozar ou objeto perdido) e  $\$$  (sujeito) ocuparão, respectivamente, os lugares de agente, outro, produção e verdade. Lacan (1969-1970/1992) ainda aponta que existe uma interação rotativa – um quarto de volta –, que determina o tipo de discurso.

#### **O Discurso do Mestre:**

Lacan (1969-1970/1992, p.29 e p.97) utiliza o Discurso do Mestre, tomado na dialética hegeniana, na relação entre mestre e escravo:

Figura 3 – Relação entre mestre e escravo

|       |       |              |        |            |
|-------|-------|--------------|--------|------------|
| $S_1$ | $S_2$ | Significante | Mestre | Saber      |
| $\$$  | $a$   | Sujeito      |        | plus gozar |

Fonte: Lacan (1969-1970/1992, p. 29 e p. 97)

Explicitando esses termos, Quinet (2012) resume os elementos assim:  $S_1$  é o poder e não pode funcionar sozinho, representando o poder que lhe é próprio, pois em todo discurso ele tem esse sentido; o que varia é quem o encarna. No Discurso do Mestre, no  $S_1$  é o mestre ou governante quem encarna o agente (semblante), supostamente detentor de saber tudo sobre o escravo. Supostamente porque, verdadeiramente, o mestre é castrado, pois, ao dar ordens ao seu escravo ou subordinado, pedindo-lhe produção ou uma tarefa bem-feita, mantém-no alienado a ele como condição de subjetivação. A verdade é que o mestre precisa do escravo, pois ele é que produz e o faz gozar. Lacan (1969-1970/1992, p. 72) toma a posição da verdade (\$) assim:

Figura 4 – Posição da verdade (\$)

|                      |         |
|----------------------|---------|
| o agente             | o outro |
| a verdade a produção |         |

Fonte: Lacan (1969-1970/1992, p. 72)

Como já foi dito, o valor dado a cada uma dessas escritas pode ser o estabelecido a partir daquilo que representa a posição do agente, no qual se faz presente o semblante, nos quatro discursos de Lacan (1969-1970/1992). No seminário 17, “o avesso da Psicanálise”, Lacan (1969-1970/1992) toma o Mestre como um Mestre Castrado, em que a posição da verdade desse mestre é de um sujeito barrado (\$) e dividido, também exposto à lei e ao governo. Isso é muito importante porque esse mestre se submete à lei e faz ao outro a mesma sujeição como forma de obscurecer sua verdade enquanto dividido. Esse discurso é conhecido como o do Inconsciente, em que o mestre põe seu escravo a trabalhar, sendo que este trabalha, invisivelmente, constituindo um saber inconsciente não revelado. O saber se localiza ao lado do escravo que trabalha para transmitir ao mestre, mas não o produz.

A Psicanálise vai questionar a totalização do saber, o que implica que o mestre não saiba tudo, ficando esse saber no lado do outro ou do escravo, visto que é impossível o mestre saber tudo. Tudo aponta para a cisão do sujeito e da verdade – a de que o mestre é castrado e está também submetido à lei e à castração. Resumindo, o esquema lacaniano opera pelo agente

quando é sustentado por uma “verdade” que representa o discurso. Lacan (1969-1970/1992) ressalta que se trata de um saber sobre tudo e aponta para uma verdade: a de que o Mestre é castrado e se sujeita à lei. Para tal, passemos a outro giro discursivo: o do Discurso Universitário.

### **O Discurso Universitário:**

No Discurso Universitário, há o seguinte matema (Lacan, 1969-1970/1992):

Figura 5 – Matema no Discurso Universitário

$$\frac{S_2 \rightarrow a}{S_1 // \$}$$

Fonte: Lacan (1969-1970/1992, p. 109):

O autor etiqueta como Discurso Universitário porque mostra, nesse discurso, onde o discurso da ciência se alicerça. O  $S_2$  tem o lugar da ordem, do mandamento no lugar primeiramente ocupado pelo mestre onde surgiu o saber. Na condição de agente onde se faz presente o semblante, está o  $S_2$ ; ou seja, está o saber despersonalizado do mestre como saber absoluto. Ao colocar o saber na posição de senhor, dirige-se ao outro como pequeno ser, como mero objeto (a).

Assim, Lacan (1969-1970/1992) toma o Discurso Universitário como desnudado do Discurso do Mestre, pois o mestre aí desaparece; em seu lugar, está o saber. Dito de outra forma, se alguém ocupa o lugar de saber absoluto e sem falhas, promove o assujeitamento absoluto e o alienamento do outro como mero objeto. Enfim, o Discurso Universitário parece ser um discurso reprodutor de saber, pois não se permite criar um saber sobre si. O saber técnico fica na posição de agente e exclui o sujeito.

### **O Discurso da Histérica (Lacan 1969-1970/1992)**

Figura 6 – Discurso da Histérica

$$\frac{\$}{a} \frac{S_1}{S_2} \text{ impotência}$$

Fonte: (Lacan 1969-1970/1992, p. 98)

Este discurso revela a relação do Discurso do Mestre com o gozo, dado que o saber vem ali no lugar do gozo. “Na histérica, de fato, é o sujeito quem vai à frente da cena, o sujeito marcado pelo significante, até em seu corpo, ali onde os sintomas fazem ouvir um discurso recalcado” (Chemama, 1995, p. 49). Dito de outra forma, Lacan (1969-1970/1992) refere que a histérica não entrega seu saber. Ela desmascara o mestre, com quem permanece solidária, valorizando o que há de mestre no que é o Um. Essa é a revelação que esse discurso faz ao Mestre, que acontece porque esse discurso interroga o saber e a mestria. Em contraponto a essa questão, o Discurso da Histérica pode ser interessante, desde que não caia na repetição. Ribeiro & Barbosa (2015) apontam que o Discurso da Histérica pode ser um acionador para o progresso da educação, visto que é a histérica que deposita no Outro o saber. “Vemos então a histérica fabricar, como pode, um homem – um homem que seria movido pelo desejo de saber” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 34). Está aí a importância desse discurso: interrogar o Mestre na sua Mestria, em que este se sustenta, na interrogação da histérica, somente por ser castrado.

### **O Discurso do Analista:**

No Discurso do Analista, o agente fica na posição de causa de desejo, de fazer desejar. O autor diz que o analista, ao se calar, permite ao sujeito ir de encontro ao seu desejo (\$) que, por sua vez, poderá produzir um significante Mestre ( $S_1$ ), autônomo. O Discurso do Analista, segundo Lacan (1969-1970/1992), apresenta o matema:

Figura 7 – Matema no Discurso do Analista

$$\frac{\mathbf{a} \rightarrow}{S_2} \quad \frac{\$}{// S_1}$$

Fonte: Lacan (1969-1970/1992, p. 40)

Ainda, esse discurso é visto como possibilidade de escutar um saber que não se sabe. Esse é o avesso do Discurso do Mestre. O diferencial, no Discurso do Analista, nos aponta Quinet (2015), é que o analista não faz semblante; ele ocupa a posição de semblante. Ao fazer semblante do objeto “a”, o analista não está sendo falso, pois sustenta uma verdade, a qual é a do saber analítico.

Também há um quinto discurso: o Discurso do Capitalista ou Discurso do Mestre Moderno. Lacan (1969-1970/1992) aponta que a barra entre a verdade e a produção não aparece nesse discurso, pois não fará Laço Social. O direcionamento é direto ao gozo (a) e esse gozo é

o imperativo do mais-de-gozar: “compre, não deixe de comprar”. Aqui há um imperativo de gozo, em que Lacan (1969-1970/1992) aponta que o mestre contemporâneo é o capital ( $S_1$ ), sendo que esse operador refletirá a sua forma de operar dentro do Discurso do Analista, universitário e da histérica. A mutação do Mestre refletirá também na forma de curar, educar e de desejar. Cohen (2015) explicita que, nesse discurso, o Mestre Moderno é o que detém os meios de produção capitalista e a educação veste uma máscara, prometendo o gozo ao dizer: estude para gozar melhor no futuro. Aqui a criança é a consumidora; se não há uma lei, nem castração, há somente a promessa de mais-de-gozar implícito nas mercadorias, ou seja, nos gadgets.

Enfim, o que caracterizará cada discurso, de acordo com Quinet (2012), é aquilo que está no lugar do agente, ou seja, aquele que vai representar o papel de ordenar e determinar, pois transformará os outros elementos. O autor diz que, no Discurso do Mestre, o ordenador é a lei; no Discurso da Histérica, é o sintoma e o fazer desejar; já, no Discurso Universitário, é o saber; e, no do analista, é o mais de gozar.

Dito isso, estes quatro discursos determinam quatro formas de ato: o ato governamental, o ato educativo, o ato histórico e o ato analítico. Assim, ao concluir que a Psicanálise não se toma somente pela estrutura singular, mas pelo que produz o sujeito – como um ser dependente da linguagem, em que um significante representará, junto aos outros significantes –, a teoria dos quatro discursos de Lacan propõe uma eficaz elaboração das relações dos sujeitos nos vínculos sociais, diz Quinet (2012). Cabe aqui lembrar que todo discurso só adquire sentido a partir de outro discurso: não existe de maneira indissociada, bem como a lógica da escrita lacaniana dos discursos, que consiste no giro de  $\frac{1}{4}$  de volta da posição de seus operadores nos quatro quadrantes, sem comutação. Enquanto que a fala está no campo dos quadrantes superiores (agente e Outro), a verdade e a produção estão em quadrantes inferiores, sendo reconhecidas, em transferência (Freud, 1912/1996) no processo analítico.

Lacan (1969-1970/1992) afirma que o movimento discursivo, quando não gira, range e nos lembra que o significante que representa o sujeito não é unívoco: ele está e também não está representado, ficando alguma coisa oculta neste significante. Dessa maneira, o que produz um sujeito é um significante que vai representar junto a outros significantes, e, por isso mesmo, sempre haverá um resto. Esse resto aparece desde quando o sujeito se inscreve na linguagem; conseqüentemente, ele não terá mais acesso ao objeto. Esse resto é denominado de objeto “a” por Lacan (1964/1985a) – o qual entra na dependência da demanda e cujo desejo só pode ser dito entre linhas pela via da Enunciação, onde aparece o Sujeito do Inconsciente. Dessa forma,



o objeto “a” perdido é a sobra dos discursos que regulam as formas de vínculo social, ao qual não se tem acesso direto enquanto objeto do desejo e que funciona como motor dos quatro discursos: o do Mestre, o da Histórica, o da Universidade e o do Analista.

### 3.7 O DISCURSO DO MESTRE E AS POSIÇÕES DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até a década de 1990, a política das creches possuía cunho assistencialista e filantrópico. Naquela época, parece que havia uma exaltação do Discurso do Mestre, pois as creches e seus educadores tomavam o cuidar como um prolongamento familiar. Já, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.396/96 – que caracteriza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica –, as creches passaram então a obrigatoriamente terem Planejamento e Proposta Pedagógica para as crianças, produzindo um perigo de a Educação Infantil ocupar somente um lugar de proliferação do Discurso Universitário. O perigo que me remeti, é no sentido de que havia propostas de que as creches funcionassem, a partir de 1996, somente com o referencial pedagógico e desenvolvimentista, sem se ater às funções e desdobramentos subjetivos, próprios da função materna para os pequeninos.

Mariotto (2009) enfatiza a importância do Discurso do Mestre nas creches atuais e diz ser fundamental a transmissão social no espaço público, sendo que o modo como o educador acolhe o bebê e a criança pequena deve incluir o saber familiar ao invés de destituí-lo. Continuando essa ideia, torna-se muito importante a escola construir a relação com os pais de suas crianças e solidificar esses laços. Dessa forma, o discurso dos educadores das creches está associado a Discurso do Mestre, como:

[...] aquele em que o agente na condição de detentor do saber, convoca o outro como escravo exigindo que trabalhe muito e lhe entregue o fruto de seu suor. É o discurso por excelência da constituição do sujeito, pois se trata de manter alienado ao outro como condições de subjetivação, supondo no Mestre o saber sobre si. Pelo lado do Mestre, é o outro que detém seu gozo, pois sabe como fazê-lo gozar. Assim, o senhor, a mãe, o professor, o governante, o pai, dependem do escravo – o filho, o aluno, o súdito – mas como semblante, já que o Mestre (Mariotto, 2009, p. 82). [...] “é castrado e, por isso dirige-se ao outro pedindo que lhe dê o que não tem.” (p. 89).

A autora acima toma o Discurso do Mestre como sendo o discurso da subjetivação e afirma que o trabalho do educador de bebês, no âmbito da creche, é participante do tempo primordial da montagem do humano. Ainda que a autora tome esse discurso nessa importância,

ela alerta que há também o perigo do educador ocupar um lugar absoluto, pois, ao se tornar o mestre total com o bebê, ele deixaria de encarar as insígnias da instituição que trabalha e ficaria no lugar de completude, como se fosse, por exemplo, realmente, a mãe da criança.

É relevante lembrar a importância de a escola infantil e o educador estabelecerem laços com os pais das crianças, e não pensarem em substituí-los. É relevante possibilitar entrevistas e reuniões com os pais das crianças, a fim de que relatem o que esperam de seus filhos, como é sua rotina familiar, como foi a escolha do nome, com quem é parecido, quais as manias, potencialidades e dificuldades da criança, como são os manejos em casa e as brincadeiras familiares e, por fim, que os pais lhes digam o que esperam da escola e do educador de seu filho. Os laços de aproximação entre pais e educador podem tomar um caminho de confiança e ampliação do papel pedagógico do educador com eles. Ao se sentirem autorizados a exercer o *desdobramento* das funções materna e paterna com os pequeninos, os educadores carregam uma expectativa de que saibam fazer o outro saber o que fazer. Dessa forma, se hipotetiza, que, ao fazerem uma produção discursiva de semblante no Discurso do Mestre – tomando o comando da rotina do dia a dia, na escola, com a criança, por exemplo –, os educadores precisam lembrar que há um *Entre* eles, que há um terceiro, pois as crianças voltam ao final do dia aos seus pais, cuidadores ou familiares.

Isso não é um saber catedrático, nem pedagógico. Nesse sentido, Mariotto (2009) propõe nos seus escritos a existência de um mestre barrado, ao ressaltar que, para o ensino e transmissão na Educação Infantil ser possível, o mestre tem que ser castrado. Por isso dirige-se ao outro pedindo que lhe dê o que ele não tem. “Balizar a educação a partir do discurso do Mestre impõe considerar que há tanto no lugar do educador-agente-quanto do educando-outro- um saber que opera, um saber sobre o impossível de tudo saber” (Mariotto, 2009, p. 89).

Assim, se, desde muito cedo, a criança está no campo da Educação Infantil, parece ser emergente que os educadores intervenham com as crianças com risco ou sinais de Autismo e, que, se conseguirem furar a barreira autística delas, possam construir um brincar compartilhado (Wanderley, 2013) entre ambos e abrir caminhos para o Outro Primordial e encaminhamentos aos tratamentos necessários. Supõe-se aqui que os mestres também saibam coisas sobre as crianças. Lembro aqui da importância de o educador reconhecer as pequenas produções e avanços, propor jogos estruturantes (Jerusalinsky, 1999) e falar com a criança de forma singular, pois, no oferecimento dos seus significantes e na transferência particular com esta, poder-se-á abrir caminhos subjetivos – enquanto laços estabelecidos na cadeia discursiva entre ambos. Dito de outra forma, se o educador demonstra Desejo, ao querer que um aluno aprenda coisas

e não haja um gozo de júbilo e admiração pela criança com sinais de Autismo, não será somente um engodo a criança responder com repetição e imitação do conhecimento ofertado, sem relacionar e entender o que está acontecendo? A Psicanálise pode contribuir muito, nesse sentido, ao escutar o não-dito do educador e assinalar a importância da interdisciplinaridade entre Educação Infantil e Psicanálise.

Nessa direção, Kupfer et al. (2014b) tomam o sujeito da Psicanálise como um sujeito que está por definição em relação com o Outro:

Não se trata de um ator, de um agente, e sim alguém que está submetido, sujeitado. A palavra sujeito é primeiramente utilizada no sentido de estar sob a autoridade do rei. O sujeito é alguém que está sob a autoridade de outra pessoa. (p. 219)

Dito de outra maneira, o sujeito está sob a autoridade do Outro. Esse Outro pode ser discutido como um conjunto de discursos sociais de forma que o sujeito do Inconsciente assim proposto é o que emerge como efeito particular, uma versão singular dos discursos que o determinam, dizem Kupfer et al. (2014b). Cabe à Psicanálise explorar as brechas dos Discursos para que haja possibilidade de o sujeito emergir.

Tomando o sujeito da Psicanálise, Pesaro (2010) sinaliza que um dos desafios atuais para a Psicanálise é ser reconhecida enquanto um discurso que traz saber sobre o sujeito; sujeito esse do Inconsciente. Nesse rumo, Laznik (2013) assinala que os psicanalistas lacanianos afirmam a ideia de que não há organização do inconsciente na criança com Autismo. Essa afirmação é polêmica e importante, visto que, ao não ter a organização do inconsciente, a criança, supõe-se, não teve ninguém para realizar a posição discursiva do Mestre consigo, ou, se o fizeram, foi incipiente e não se constituiu em uma cadeia discursiva. Lembrando que o Discurso do Mestre é reconhecido por Lacan (1969-1970/1992) como discurso do inconsciente, convém ressaltar a importância do Discurso do Mestre na vida de um sujeito que irá advir. Portanto, lembremos que, para um sujeito emergir, não se trata de um saber catedrático e tampouco do discurso pedagógico ou universitário.

Segundo Mariotto (2009), se o educador ocupasse o Discurso Universitário em um único modo discursivo, resultaria no outro (criança) permanecer em uma condição de assujeitamento e alienação absolutos. É lembrado pela autora que o agente, ao ficar espantado com a avalanche de conhecimento, divide-se produzindo o dito sujeito da ciência dela excluído. Essa questão se torna evidente quando todas as crianças são tomadas como iguais e o método pedagógico é único para todas elas. Dessa forma, as crianças são vistas como meros objetos, pois, quando a

educação desliza para o Discurso Universitário, a ciência ocupa o lugar do Mestre, dessubjetivando tanto professor, como também o seu educando.

Nesses anos de Assessoria, observei muitas educadoras no maternal e jardim, para as crianças de 2-4 anos e de 4-6 anos, e, com isso, a formalização de atividades pedagógicas centradas em saberes teóricos e pedagógicos formatados, sem flexibilização, pois não consideravam as questões individuais do aluno, somente se guiavam pelos planejamentos calcados nas questões do desenvolvimento infantil global – o qual era “igual para todos”. Dessa forma, era importante a Assessoria conversar com esse professor, escutar quem eram as crianças e em que transmissão ele se pautava para transmitir a seus aluninhos, bem como seu desejo e aspiração conteudista em relação a estes, a fim de produzir movimento para outros discursos.

Também temos o Discurso da Histórica, o qual é entendido como efetivamente produtor de um saber. Na condição de agente, encontramos o sujeito cindido, que dirige ao outro um apelo de que saiba o que lhe causa angústia e sofrimento, buscando algo que o alivie. Assim, o saber é produzido; porém, é um saber que fica afastado daquele que o produziu, pois se trata do saber sobre a verdade – a castração do Outro (Mariotto, 2009).

Quanto à posição das crianças, Cohen (2015) diz que:

No Discurso da Histórica ‘a’ criança habitaria o lugar da verdade recalcada, da pergunta freudiana: ‘O que quer uma mulher?’ Seu objetinho ‘a’, seu filho. Esse lugar sustentaria a divisão do sujeito que produz saber e faz a mestria funcionar no Outro [...]. Sustentaria para a histórica a pergunta sobre seu valor. (p. 20)

E Mariotto (2009) ressalta que as crianças também podem ser tomadas na educação pela referência fálica e capitalista:

Transformar a educação em um bem de consumo retira desse ato sua condição de dispositivo simbólico de engendramento de um ser de linguagem capaz de inscrever seu lugar na cultura. Dá-lhe o estatuto de mais um gadget ofertado pela feira acadêmica de escolar e universidades, em que a formação não mais se sustenta no ideal de ser alguém, em que o porto de identificação se fixa no bem e não no ser. Isto é, a referência fálica não está em ser um médico ou alfabetizado, mas a de que essa competência adquirida nos bancos – e berços escolares deem condições de fazer o mercado funcionar. (p. 92-93)

A autora ressalta que humanizar um bebê não é algo que se aprende nos livros. Não se trata de conteúdos científicos ou pedagógicos, mas sim da relação do educador e do exercício discursivo em seu ofício no um a um com os bebês. Por isso, nesse caso, ressalto a importância de o educador ser escutado no que ele se põe a “desejar” dos bebês, pois, ao fazer essa escuta do educador, o psicanalista/pesquisador pode “fazer furo” e abertura na sua prática, invocando uma mudança de posição daquele que cuida e educa a criança pequena ou bebê.

Bernardino e Mariotto (2010) explicitam que a circulação da palavra do educador pode dar suporte à posição do Outro que sustenta a posição do sujeito ainda por vir. Isso gera condições para o exercício de subjetividade. É importante se atentar para a influência dos discursos circulantes entre os educadores nos dias de hoje.

Atenta a essas questões dos discursos, Mariotto (2009) toma os laços estabelecidos entre a educação, as ciências, os educadores e os educandos de forma que não permaneçam em uma única modalidade discursiva. Dito de outra forma, o discurso faz giro, mas, mesmo que gire, o que se produz aí é um tipo de marasmo, pois nenhum destes está próximo da verdade. Temos aí a novidade que a Psicanálise pode introduzir na Educação Infantil: convocar seus mestres/educadores a falarem mais sobre o que deixam a desejar – produzindo furos no seu saber –, permitindo que o Discurso do Analista opere para que seu avesso apareça, ou seja, o Discurso do Mestre.

Outro ponto importante é que, se a família deixa de ser o lugar exclusivo para a subjetivação da criança – já que a sua entrada na escola infantil é cada vez mais precoce –, podemos pensar que sua função não está mais sozinha nos domínios da pulsão. Isso quer dizer que, se a família não é mais a única para a constituição psíquica dos bebês, a escola infantil também pode passar a ser participante da subjetivação psíquica de seus aluninhos. Dessa maneira, podemos inferir como uma diferença importante a de que a Educação Infantil e seus educadores não estariam somente posicionados no discurso Universitário, no par aluno-professor, em que o saber despersonaliza o mestre, de acordo com os quatro discursos de Lacan (1969-1970/1992).

Apesar de se saber que o discurso faz giro e nunca permanece em uma única modalidade discursiva – e mesmo sabendo dessas variantes discursivas –, Mariotto (2009) enfatiza o discurso do Mestre como o discurso por excelência, da constituição do sujeito. Ela ressalta que os educadores podem ter lugar no processo subjetivo dos pequeninos, a partir do Discurso do Mestre na creche, de modo que os laços sociais discursivos permitam aos educadores considerarem os aspectos psíquicos envolvidos no laço que se funda entre eles e os bebês de que se ocupam.

Lacan (1969-1970/1992) aponta o Discurso do Mestre como sendo aquele em que o governante ou o senhor do escravo encarna o agente, o qual supostamente é o detentor de saber tudo sobre o seu escravo. Mariotto (2009) complementa que esse é também o discurso do Outro Primordial e o do educador das creches, pois se supõe que ambos saibam muitas questões sobre seus filhos ou alunos. Lembremos que isso é supor, no sentido de que são castrados e tem de se

submeter às leis simbólicas. Dessa forma, é esclarecedor pensar que tanto o Outro Primordial quanto os cuidadores que assistam o bebê, desempenhem, na ordem do singular, uma maneira subjetiva de transmissão da linguagem, especificando que os pais são os transmissores da filiação e os educadores participantes da geografia psíquica – mas em papel secundário e transitório na vida dos bebês e crianças pequenas que frequentam a escola infantil. Também não esqueçamos que não é qualquer educador, mas é aquele em que o Desejo não é anônimo no laço com a criança.

No caso dos bebês com sinais de Autismo precoce, parece necessário e de suma importância que alguém dê possibilidades subjetivas no advir de um sujeito também no âmbito da Educação Infantil, que não seja pela via do pedagógico ou dos planejamentos curriculares, e sim do laço de idealização, Desejo e antecipação que fazem no espaço educativo. Conseqüentemente, supõe-se que, ao terem respostas dos bebês aos seus pedidos, os educadores poderão se sentir bons mestres.

Dessa forma, o Discurso do Mestre é conceitualizado por Mariotto (2009) como o discurso que possibilita o advir de um sujeito; sujeito esse que se infere aqui, que seja enlaçado ao pulsional. Nesse sentido, o pulsional não seria mais somente prioridade do âmbito familiar, mas sim também do educador que ocupa o lugar de agente discursivo, de semblante da função de reconhecimento, na relação com seu educante – o bebê – no sentido de produzir um saber que opera, um saber sobre o impossível de tudo saber; por isso, um Mestre Castrado. Isso é muito importante, visto que, nas crianças e bebês com sinais de Autismo, a função primordial de reconhecimento é a que parece estar em fracasso.

Jerusalinsky (2012) refere que a função de reconhecimento é a operação em que a criança responde à demanda e a reconhece – sendo isso imprescindível ao desejo do Desejo do Outro – é também fundamental para que seja possível considerar uma estrutura mínima de sujeito. Então, parece que, ao se fazer cargo também do Discurso do Mestre, o educador possibilita a abertura de desdobramentos em sua função educativa, podendo haver a viabilidade de o educador endereçar seus significantes à criança; dessa maneira, supõe-se uma abertura no advir de um sujeito. Nesse sentido, se fracassa essa função com a mãe. Talvez, na particularidade da relação do educador com a criança que tenha esses sinais de Autismo, possa se dar um laço almoroso e pulsional, em que o bebê possa colocar em cena seu desejo e carinho. Nesse direcionamento, talvez possam surgir mais aberturas nos caminhos para o Outro Primordial realizar a função de reconhecimento com seu filho. Seria como uma reabertura do gozo fechado (Laznik, 2013) do bebê ou criança pequena, ao ser incluído no laço amoroso do

educador, sendo essa abertura promissora ao enlace amoroso e o retorno do movimento do circuito pulsional entre mãe e criança. Como sempre é ressaltado: tudo é uma aposta, depende do que se estabelece no laço entre educador e criança pequena.

O pulsional, então, foi proposto como representante da linguagem desejanste da educadora enlaçado aos movimentos e janelas pulsionais que se abriam, no brincar e no laço amoroso estabelecido com a criança. Chemama (1995) conceitualiza a pulsão como energia fundamental do sujeito e como força necessária ao seu funcionamento exercida em sua profundidade, tomada em forma de circuito. Complementando essa ideia, Laznik (2013) considera a pulsão como forma de circuito em três tempos e afirma a importância do Outro Primordial ou dos que cumprem a função materna para pôr em movimento o bebê. Dessa forma, o bebê se faz ser visto, faz gracinhas, faz-se ouvido e se oferece ao campo do Outro –que realiza a função materna –, diferenciando-se dos animais. Esse é o campo do humano: se fazer desejo, desejo do Desejo do Outro. Lembrando que, na Educação Infantil, não há um currículo pronto, nem formalização de conteúdos: os laços de proximidade com os pequeninos podem tomar caminhos estruturantes e menos pedagógicos. Visto isso, o educar, cuidar, pedagogizar e intervir com crianças com sinais de Autismo ficam próximos um do outro. Para tal questão, cabe aqui diferenciar o foco da análise de crianças e do ato de educar.

Finalizando essa questão entre os atos de educar e tratar, Voltolini (2011) traz a ideia de educar como uma posição discursiva. Nas teorizações de Anna Freud, por exemplo, há muito destaque entre o analista e a influência do poder educativo nele; se encontra nisso uma realidade mais afetada à confusão, e que, embora haja fronteiras que marquem essas diferenças de posições entre o papel do analista e do educador de crianças pequenas, há muita proximidade. A questão se mostra atual, uma vez que apenas um quarto de giro separa as posições do mestre, do universitário e do psicanalista em consonância respectiva às posições do governar, do educar, e do psicanalisar (Voltolini, 2011).

Contudo, os educadores produzem também discursos, conforme se fazem semblante de uma função materna, de educador, de pai, de mãe ou até de terapeuta. No caso das crianças com sinais ou traços autistas, nos parece de suma importância que deixem fluir suas produções discursivas de semblante da função materna, sem se restringirem aos atos pedagógicos, pois se supõe que esses atos podem resultar em enodamentos entre Imaginário, Real e Simbólico.

Será que, nas cenas de um brincar, haverá possibilidade da emersão de atos e marcas estruturantes, nas quais essas mestrias podem ser semblante? Para tal, vamos falar um pouco como isso pode se dar no campo do brincar e do semblante.

### 3.8 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR E O SEMBLANTE

Alba Flesler (2012), autora do livro “A Psicanálise de crianças e o lugar dos Pais”, percorreu a formalização do conceito de semblante em Lacan, desde 1953, nos primórdios da sua atividade de ensino, com os eixos de seus seminários do Estádio do Espelho e de referência à operação de Alienação na Psicose, até a localização do Real, com uma ligação do conceito de semblante a uma afinidade própria, capacitando-o especialmente para apresentar e assinalar esse Real tão impossível de abarcar. A autora assinalou que não encontrou nos seminários de Jacques Lacan uma definição clara e definitiva; contudo, ela apostou na definição de semblante como a cobertura imaginária de um pedaço de Real amarrado simbolicamente e complementou: “o semblante, como cobertura imaginária, tem uma vantagem em relação à imagem especular: indica na realidade, o real do objeto, tanto por sua ausência, tanto quanto por sua presença” (Flesler, 2012, p. 116)

Isso nos interessa, visto que no Autismo se supõe que haja apenas a sobreposição do Real, como um organismo com repetições e automatismos, desamarrado do Imaginário e do Simbólico – registros próprios da amarração da estruturação psíquica de qualquer sujeito. Lembrando o que Laznik (2016) assinala de que o que o que fracassa no autista é a enodação do Imaginário com as duas consistências – Real e Simbólico –, ela acrescenta que Lacan nos ofereceu uma figuração de trança demonstrando, nessas articulações do RSI, quando tudo vai bem na construção estrutural de um bebê. Para clarear mais esses enodamentos, Laznik (2016) considera que:

- O Real, no recém-nascido, é considerado como o organismo do bebê;
- O Imaginário como possibilidade de ver aquilo que não está ali, onde a “sua majestade: o Bebê é apenas um organismo frágil que é investido falicamente pelo Outro Primordial;
- O Simbólico, com o papel de representar a ordem do mundo e das gerações, o qual contempla as regras as quais os sujeitos estão comprometidos.

Continuando, Alba Flesler (2012) analisa a noção de semblante, ressaltando a presença do objeto em sua dupla função: como presença de gozo ou como falta que provoca o desejo – cuja função, nesse caso, é predominantemente agalmática. Nessa direção, ela ressalta que o interesse do semblante para um analista de crianças ganha relevo quando o objeto é posto em jogo, contribuindo para a passagem de uma cena a outra e produzindo um texto renovador, que será o acervo simbólico que o sujeito responde ao Outro. Nesse rumo, o sujeito-criança vai



dando respostas à demanda, constrói sua janela fantasística e abre caminhos para dimensionar seu desejo; nisso, aparece o brincar, no qual o semblante vem como cobertura imaginária de um pedaço de Real amarrado simbolicamente, o qual teria uma vantagem em relação à imagem especular. Dessa forma, isso indicaria o Real do objeto tanto por sua ausência como por sua presença.

Pensando nos contextos lúdicos e em sua importância, relembremos o que Jerusalinsky (1999) toma como brinquedos estruturantes – aqueles que promovem a articulação necessária para a constituição do sujeito –, onde o lugar do gozo é para a criança e onde o terapeuta pode oferecer o semblante necessário para que esses brinquedos apareçam e se deixe livre a função educativa. Trata-se também de os educadores intervirem através dos brinquedos estruturantes do Fort’da, do Cair, do de Bordas e do Objeto Transicional, como já referidos na concepção da Educação Estruturante. Esses brinquedos parecem tomar um caminho estruturante ao serem também regorgizados em sua presença ou ausência simbólica, pelos educadores em suas cenas educativas com a criança e, mesmo que a criança com sinais de Autismo ainda não responda a isso, supor que ela responda ou responderá já indica uma direção importante. Seguindo esse caminho, Flesler (2012) aponta que a criança só poderá ganhar corpo protagônico nas brincadeiras, movendo sem risco de que Real e Imaginário se desamarrem, se houver a incorporação da letra do Outro Simbólico. A autora ainda acrescenta que os jogos da infância são protagonizados movendo a imagem da cena lúdica, cuja primeira encenação poderíamos chamar de enganar a demanda do Outro. É na brincadeira que o sujeito faz sua entrada em cena um gozo substitutivo inicial, o qual vai vestindo um disfarce.

De todo modo, assim como no Estádio do Espelho sujeito se aliena ao olhar do Outro ao se identificar com sua imagem, nos tempos da cena lúdica o sujeito recria sua ausência dando lugar à constituição de um outro Operador: O semblante. (Flesler, 2012, p. 115)

A autora também reporta que, quando o semblante fracassa, a imagem se impõe rígida e se reatifica na radical exclusão que se oferece, como uma casca sem conteúdo na parafrenia ou quando o sujeito, preso em um narcisismo mal enlaçado, se identifica totalmente com um personagem, não encontrando uma máscara para fugir de sua vida, o encarna e perde a capacidade de brincar. Isso se dá no caso em que o véu imaginário desfalece diante do Real. Nessa linha de raciocínio, eu arrisco dizer que no Autismo, por um motivo orgânico ou desistência do Outro primordial (quem cuidava a criança que apresentou sinais de Autismo), o bebê cai no fracasso desse semblante oferecido. Nesse rumo, supõe-se que o fracasso foi, no sentido de ter carecido de conteúdo e de amor; ficou só na aparência. Também, existem casos

de impossibilidade orgânica na criança, pois quando a criança é muito prejudicada neurologicamente, ficam poucas janelas pulsionais ou nenhuma, para que o Outro Primordial e representantes façam o semblante da função materna.

Para tal, há muitos percursos que podem acontecer para não se dar a constituição do sujeito; assim, a observação acerca do brincar ou não brincar da criança é de suma importância. Lembremos que o brincar se apresenta como necessário e promotor de um tempo constituinte, no qual uma criança que brinca prepara seu equipamento para o trânsito a caminho da aprendizagem, pois, apoiada nisso, ela poderá fazer suas criações artísticas. Também, é assinalado pela autora que o brincar é conversado com o Outro e quando o Outro não comparece o brincar chama.

A criança passar da imagem especular para o semblante é considerado algo diacrônico, isto é, faz parte de uma passagem constituinte no ser humano. Se não houver essa passagem no Estádio do Espelho, o que cai em fracasso então? Ao sabermos que a criança que apresenta sinais de Autismo está em um momento anterior ao Estádio do Espelho (Lasnik, 2013) e ainda não se alienou ao significante do desejo do Outro, ou, se o fez, está em construção dessa etapa constituinte, nos questionamos: como pode fazer semblante? Se o analista faz semblante de brincar, pois ele brinca que brinca e sabe disso, como pode o educador brincar com seu aluninho que apresenta essa impossibilidade?

Jerusalinsky (2012) nos mostra alguns caminhos, ao considerar a “janela pulsional” a maneira por onde o analista pode se conectar com a criança com sinais de Autismo, vendo por onde pode ser o circuito pulsional, por onde ela apresente alguma pista de ter algum interesse, sem muita resistência (olhar, músicas, brinquedos). Nos parece algo semelhante à atuação do educador, no sentido de que, na Educação Infantil, não há um conhecimento formal a ser ensinado. Temos um ensino que se dá a partir do lugar do brincar, do cantar, correr, se esconder, nanar e dormir fazendo cafuné e não de um saber catedrático. Dessa forma, poderá se tratar de um brincar inserido no laço educador-bebê-criança pequena. Poderá se tratar de fazer semblante de saber, no sentido de saber fazer o outro saber o que fazer, no caso, o bebê e a criança pequena? Ao expressarmos essas questões, reporto-me a outra questão, já referente à pesquisa: será que, ao termos um educador, que venha a estar atravessado pela transmissão psicanalítica e pela Educação Estruturante, ele poderá sustentar o caminho de um ato estruturante e precipitar a efetuação de um sujeito?

Apesar de se saber que o semblante, enquanto agente nos quatro discursos (Lacan, 1969-1970/1992), varia em suas modalidades discursiva, Mariotto (2009) nos mostra também outros

caminhos na produção discursiva de semblante, ao ressaltar que, quando o educador recebe os bebês, ele sustenta também uma função de intérprete dos bebês, sendo essa uma possibilidade de produção de sentido. Nos fica assinalado aqui que o semblante ou a produção discursiva de semblante do educador somente pode tomar uma proporção de uma marca estruturante, quando o educador endereça sua mensagem no campo do Outro, e a criança começa a lhe responder com suas aquisições instrumentais, pois: “[...] fazer semblante não é simular, nem tão pouco fazer impostura, é antes de tudo se dirigir a precipitar a efetuação do sujeito.” (Flesler, 2012, p.122).

Dessa forma, as diferentes variantes e possibilidades que um educador pode operar em suas posições discursivas de semblante só serão possíveis se for no campo do Outro. Outro que é aquele que cuidará do recém-nascido e responderá por transmitir uma ordem significativa, um conjunto de marcas materiais e simbólicas, algo para além do significativo, do valorativo, das ideologias e dos princípios que suscitam no pequeno bebê um ato de resposta que se chama sujeito. Pesaro (2010) enfatiza que a Psicanálise compreende que o sujeito só pode ser parte da ordem familiar e social – o que me refiro à escola de Educação Infantil –, se houver esse Outro.

Visto isso, o familiar e educativo e o tratar e o educar, ao serem tomados pela via de uma produção discursiva de semblante, não permitem que a educadora apenas recrie outra cena, mas permitem também uma aposta em enlaçar o Real e o Imaginário, a partir do mundo simbólico do brincar e do desejo do educador. Podemos supor que o desejo do educador – enquanto permeado pelo seu trabalho e pelo investimento da Assessoria nesses laços entre a criança e seu educador – contemplou o encantamento entre ambos. Claro que isso depende da transferência (Freud, 1912/1996) da educadora em relação a criança e seu desejo, o qual é singular.

### 3.9 A TRANSFERÊNCIA NA CLÍNICA COM CRIANÇAS COM SINAIS DE AUTISMO

Freud (1912/1996) apresentou sua teoria sobre a transferência em diversos textos de sua obra. O autor constatou que o fenômeno da transferência poderia ser observado em diversas relações estabelecidas no decorrer de suas vidas. Trata-se de um fenômeno percebido em todas as relações humanas sejam elas profissionais, hierarquizadas ou amorosas. Também pode ser entendida como reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes no processo de análise, em que os acontecimentos psíquicos ganham vida novamente, não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do analista (Freud, 1905/2016).

Lacan (1964/1985a) traz que a transferência é impensável, a não ser partindo do sujeito suposto saber. O sujeito entra no jogo, a partir desse suporte fundamental: o sujeito é suposto saber por ser sujeito de desejo e ainda ressalta, que o que se passa é aquilo que chamamos de Amor. O que surge como efeito de transferência é o amor, quando intervém em sua função de tapeação, pois vem também como efeito de resistência e pode fechar o sujeito-analisante ao efeito da interpretação do analista. O autor ainda revela que o efeito da alienação em que se articula a relação do sujeito ao Outro, ao efeito do que é o analista, é aqui absolutamente manifesto. Para tal, por trás do amor de transferência, “podemos dizer que o que há é a afirmação do desejo do analista com o desejo do paciente e depois de tudo, é apenas o desejo do paciente, sim, mas no seu encontro com o desejo do analista” (Lacan, 1964/1985a, p. 240).

Como trabalhar em transferência com uma criança em constituição, que apresenta dificuldades nesse campo? Vorcaro (1999) assinala que o que está em jogo na análise de uma criança não estruturada é a constituição de uma defesa contra o real: constituir um sujeito, a partir do alojamento do analista na posição de Outro Primordial, que opera sobre o continuum de gozo em que a criança está encravada no discurso do Outro. Assim, a direção do tratamento de uma criança autista comporta a relação com o Real que se mantém em jogo no desejo do analista. Isso implica atravessar, como a função do Outro primordial, exercida pelo analista, sem presentificar as marcas das identificações e os sinais de uma posição subjetiva do analista. A autora relata que todo funcionamento discursivo enoda o Real, o Simbólico e o Imaginário. Mas como lidar com a criança com sinais de Autismo, se nem funcionamento simbólico, nem consistência imaginária ela apresenta? Onde fazer o nó que articula essas dimensões?

A transferência na clínica com crianças incide na particularidade da relação com o outro como transferência por estrutura, desde que os agentes parentais legitimem tal laço. A interpretação exige do próprio analista imiscuir-se no ciframento da criança como semblante de objeto, porque, desse lugar, ele pode situar onde é posto e qual o valor de tal posição na constelação em que a criança cifra sua relação à alteridade. Do discernimento do lugar em que o analista é posto, a posição da criança pode se distinguir. Essa condição do deciframento permitirá o jogo permutativo de posições, na plataforma giratória que permite à criança circular na dimensão significante da metáfora. (Vorcaro, 1999, p. 67)

Assim, será que o educador, pode supor um sujeito na criança? A transferência permite essa interpretação antes que ali haja um? Esse desejo e a tradução das manifestações de seu aluninho, a partir do seu imaginário veiculado ao seu simbólico, pode desenrolar os signos que a criança aderiu e fazer deles significantes? É assim que a criança estará em uma rede discursiva? O educador poderá interpretar os atos da criança como um ato subjetivo e implicar isso como uma marca significante e reendereçá-lo a ela?

Wanderley (2013) nos relata que, na transferência com bebês ou crianças com sinais dessa estrutura psíquica, o que se constata é que ela nos coloca em um plano insignificante, dada a sua preferência por certos objetos. É o que é denominado como identificação adesiva patológica, de forma que a criança não possibilita a separação desses objetos, os quais se mantêm ainda sem possibilidade de representação simbólica. A autora também diz que a função do analista é captar os sinais do bebê e transmiti-los à sua mãe – fazendo emergir a função materna sem tomar o lugar materno.

Delion (2006), por sua vez, chama a função do analista de função Fórica, já que a criança é sustentada por uma atenção psíquica do analista, em que os sinais que dá só passarão a existir se alguém os interpretar e decodificar. Nesse sentido, Wanderley (2013) toma como tentativas de estabelecer um circuito pulsional, em torno da voz, do olhar e do que se apresenta como repetitivo na criança, como algo de uma janela pulsional (Jerusalinsky, 2009). Dessa forma, a transferência com os cuidadores da criança é imprescindível, bem como a presença deles nas sessões analíticas para se abrir um caminho de comunicação, interação e reconhecimento desse filho na filiação. Como trabalhar isso se muitos pais se negam a levar os filhos para análise ou tratamentos de EP e, assim, ficam as crianças quase 12 horas por dia em escolas infantis?

Brandão (2016), em sua tese de doutorado, enfatiza a importância de o psicanalista intervir na relação sujeito-bebê nas escolas infantis – sejam intervenções em locus, formações continuadas ou escutas –, levando em conta a transferência e atenção flutuante. A autora ainda releva que dois momentos são fundamentais no trabalho da creche com as educadoras: o primeiro seria a instalação da transferência e o segundo a intervenção no discurso com vistas à construção de uma posição subjetivante na professora frente à criança. Nesse caminho, a intervenção do psicanalista em berçários se dá pelas palavras; palavras em torno dos berçários, de forma a ajudá-las a possibilitar neles a emergência de um sujeito.

Ainda é acrescentado por ela que, seguindo os dois momentos lógicos da constituição psíquica, o bebê está lá, teoricamente, alienando-se ao desejo do Outro a partir de significantes que lhe possibilitarão demandar objetos e reviver satisfações. Indo por esse caminho constitutivo, o bebê está sendo marcado libidinalmente por representantes pulsionais advindos do campo do Outro, do qual podem participar – além dos pais – as babás e também as professoras do berçário. Brandão (2016) nos traz uma grande contribuição, ao assinalar que para que essa participação aconteça, é preciso que haja um movimento de alienação entre professora e bebê; ou seja, é necessário que significantes sejam compartilhados entre ambos.

No fazer essas considerações, Brandão (2016) ainda afirma junto a Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014a) que, se a professora se posicionar a partir do Discurso do Mestre, poderá vir a participar da sua montagem psíquica, especialmente construída a partir de quatro pilares: suposição de um sujeito, estabelecimento de demanda, alternância de presença-ausência e transmissão da lei. Portanto, a autora assinala que, no trabalho dos educadores, tem que se implicar a posição do outro que se encontra em cada bebê e, em última análise, ao desejo que atravessa esse encontro.

Em outra leitura contextual, Vorcaro (1999) assinala que a criança com sinais de Autismo tem como única transferência possível a de receber a demanda do Outro como negativa direta, visto que seu pior problema é sua negativa, é seu não-ser. Na medida em que ele é convocado a sair da passividade de suportar a posição real em que o Outro o insere, o analista inverte a demanda que ele não pode inverter. A autora diz que ele ainda não é capaz de uma transferência histórica, não é capaz de uma neurose de transferência, ou seja, de transferência de um sintoma; o que ele pode é transferir a posição direta da demanda. Por isso, ele dá uma volta em si mesmo e oferece suas costas.

Lembremos que se trata de uma estrutura psíquica indecisa, pois aqui nossa preocupação reside nos sinais de Autismo em um bebê, nessa fase em que é essencial as imitações precoces e o rosto materno servindo de espelho para as crianças – aqui podemos também dar importância ao rosto de suas educadoras, visto que também convivem com elas. Dessa forma, supõe-se que seja muito importante que seus cuidadores intervenham: educador, professor, mãe, pai, vó, etc. e que se deixem afetar pelas intervenções do assessor, ou pelo psicanalista no sentido de poder abordar a questão dos seus desejos no campo familiar e educacional com as crianças ou bebês com sinais de Autismo.

Wanderley (2013) nos fornece pistas do papel do educador, quando remete que o desafio com crianças com essa estrutura psíquica é o brincar compartilhado. Com relação aos bebês que apresentam dificuldade no estabelecimento da interação com o outro, também a apresentam no plano da imitação de expressões e gestos que culminam com o atraso da linguagem – e, quando esta se desenvolve, aparece muita pobreza no nível da comunicação não-verbal. Para tal, importa seguir o desejo, ainda que incipiente ou, se não houver o desejo constituído, a proposição será tentar instaurá-lo através de um brincar compartilhado. A autora diz que o sujeito é único; portanto, não há sentido em escolher brinquedos para a criança, mas quando ela os pega ou os escolhe, sabemos que é com eles que poderemos operar os deslizamentos

necessários, introduzindo variações, cenas e narrações que façam parte do repertório de vida da criança.

Finalizando este subcapítulo, Vorcaro (1999) nos dá alguns caminhos relativos à transferência, pois, com a criança autista, trata-se de se encarregar do que está em jogo nessa relação, por meio de um ato analítico: produzir a inversão que ele não pode produzir. Isso é a chave da abertura da porta – da única porta da qual podemos ter alguma chave –, no entanto, a chave ainda temos que fabricar.

Visto esses aportes conceituais, onde o Real transborda nos atos de uma criança com sinais de Autismo, vamos agora ao campo da experiência. Como já citei anteriormente, esta pesquisa começou simbolicamente lá nos primórdios de 1991, e em 2014 se detectou que duas crianças tinham sinais de Autismo precoce e só no a posteriori, em 2017, neste mestrado, é que pude então vir a contá-la.

## 4. O CAMPO DA ASSESSORIA

### 4.1 O TEMPO DA ASSESSORIA DA EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE NA EMEI JOÃO ALHURES EM 2014: OS MOMENTOS DE TRATAR E EDUCAR EM CENA.

Segundo Freud (1930/2010), há três tarefas impossíveis: educar, psicanalisar e governar. Já Lacan nos propõe uma outra forma de trabalhar com o impossível: o fazer desejar. Essa era uma consigna que norteava meu trabalho de Assessoria. Importante assinalar que realizei assessoramento a essa escola de 2004 a 2008 e de 2011 a 2014, onde me parece que já estava atravessada por torções moebianas entre o cuidar e o educar, e entre o educar e o psicanalisar nessa escola infantil.

O trabalho de Assessoria EP/PI/SMED, enquanto Educação Estruturante, nessa escola, propunha uma intervenção participante e uma escuta aos educadores e pais de crianças de 0-6 anos da escola infantil João Alhures, sendo que os educadores me chamavam para observar as crianças que apresentassem problemas em seu desenvolvimento. Dessa forma, minha participação se referia às seguintes modalidades de trabalho, em 2014:

- Fazer reuniões com a Equipe Diretiva formada pela direção, vice-direção e coordenação pedagógica para triar as demandas e pensar a atuação da Assessoria;
- Realizar avaliação e observação de crianças em diferentes espaços da escola, conjuntamente com o educador de referência da criança de inclusão na escola infantil;
- Ter momentos de escuta e criação conjunta de intervenções com educadores sobre as questões referentes às crianças de inclusão que atendem. O propósito era pensar o “coletivo” dos planejamentos educacionais atravessados pelas questões individuais de cada aluno em questão;
- Propor entrevistas com pais e encaminhamentos indicados às crianças que estavam em risco a atendimentos especializados, em que a professora está presente ao ouvir a narrativa familiar;
- Criar formações, conforme as questões que estavam em pauta e a demanda, aos professores/monitores, cuidadores e funcionários da escola;
- Realizar as formações aos integrantes das Escolas de Educação Infantil, a partir de uma Educação Estruturante (Rosa, 2011);
- Fazer rodas de conversas e formações só para os pais, a partir de temas específicos;



– Possibilitar Interconsultas entre educador e profissionais nos atendimentos de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial previamente agendados, geralmente uma vez por semestre.

Na formação da EMEI João Alhures, no início de julho de 2014, a equipe de EP/PI/SMED explanou:

*“Na Assessoria, escutamos, reconhecemos, triamos, intervimos, e, a partir disso, há implicação de educadores e pais, enquanto agentes para a estruturação psíquica nos seus primórdios das pequenas crianças, ser o melhor possível.”<sup>13</sup>*

Em seguida, descreverei as cenas e momentos de Assessoria em 2014.

#### **4.1.1 Reunião com a Equipe Diretiva formada pela direção, vice-direção e coordenação pedagógica para triar as demandas**

As reuniões com a equipe diretiva se davam no início de cada semestre, tomando uma periodicidade de dois em dois meses, sendo uma de final de ano para avaliação da Assessoria. Ao chegar à escola, eu ia direto à sala de equipe diretiva, diretora e vice-diretora. No primeiro momento, elas me contaram a situação da escola: 18 crianças de inclusão no ano de 2014 nos berçários e maternais. A equipe diretiva falou sobre a necessidade de mais estagiários de inclusão e relataram questões de educadores que necessitavam de *Bordas* para trabalhar melhor com as crianças de inclusão. A fim de esclarecer a política inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, era combinado nos casos de inclusão que as crianças frequentariam um turno na escola infantil com uma estagiária de inclusão diariamente e teriam a Assessoria os acompanhando mensalmente. Também era oferecido, gratuitamente, tratamento em Educação Precoce em uma das escolas municipais especiais, conforme vagas e proximidade da residência da criança em questão.

Continuando o relato da reunião com a equipe diretiva, elas falavam em *bordas* e diziam ter aprendido isso nas formações dos anos anteriores, também gesticulavam muito falando das *bordas* como se fosse o embalar, ancorar e conter alguém em um espaço. Para tal, me chamava a atenção, em seus discursos, os gestos nos pedidos que faziam. Em seguida, falávamos de cada uma das crianças que lhe preocupavam.

---

<sup>13</sup> É importante esclarecer que as cenas e observações descritas nesta dissertação foram retiradas das minhas anotações, enquanto ainda era assessora EP/PI da escola infantil, em 2014.

Após esses momentos, perguntei-lhes quais as crianças que mais lhe preocupavam. Me apontaram quatro bebês, de dois berçários B1 e B2, que estavam com sinais de Autismo. A primeira criança era Manoela: bebê de 1 ano e três meses, tinha diagnóstico de distrofia muscular e frequentava três atendimentos semanais de fisioterapia, terapia ocupacional e hidroterapia. Eles relataram que a mãe da bebê era jovem e fora estagiária da Escola infantil, sendo que sua filha, Manoela, estava no berçário1 e parecia apresentar traços autistas. A equipe diretiva ressaltou que ela parecia ter um olhar vago, colocava a mão nos ouvidos pelo barulho, não caminhava, não sentava e não brincava com os coleguinhas

A diretora pediu para eu avaliar a criança e conversar com a educadora do berçário que tinha maior “chamego” (carinho, encanto, significante referido pela diretora da escola) pela bebê e dava mais *bordas ao caso*. No caso, fora a professora Clara quem participou dessa Assessoria. Essas conversas com a equipe e a organização do tempo da Assessoria era um diferencial com relação a outras escolas, visto que apesar de contarem com poucos recursos humanos, sempre era dado um jeito de o educador (professor, monitor, guarda, cozinheira ou estagiário de inclusão) vir conversar com a Assessoria. O educador *escolhido* para ter a conversa, era o que dizia ter mais interação (*bordas*) e conhecimento da criança.

O segundo bebê que preocupava a equipe diretiva era Leopoldo: bebê com 1 ano e dois meses que apresentava epilepsia e diagnóstico de Autismo, segundo a escrita de seu laudo neurológico da época de 2014. Era um bebê, do B2 (berçário 2), cuja educadora de referência era a professora Idi. A diretora e a vice contaram uma história de que os outros irmãos de Leopoldo haviam passado pela professora Idi. A mãe do bebê era considerada negligente nos cuidados de higiene dos filhos e ele já havia sido internado no hospital várias vezes. A internação fora devido à aparição de uma pneumonia de Lefer, verminoses e plúrido no ouvido. A educadora contou que esse bebê se fechava e fica muito quietinho. Foi relatado que a estagiária Maria ficava mais com ele no colinho, pois ele não interagia com os coleguinhas e estava esperando vaga na Educação Precoce.

#### **4.1.2 Avaliação e observação dos bebês em diferentes espaços da escola**

No assessoramento EP/PI, fui observar Manoela no berçário da professora Clara. Lá naquele tempo, eu vi uma criança assustada e desconectada. Sentei-me junto à professora, de frente para Manoela e observei a cena dessa educadora cantando dona aranha para a menina. A professora cantava e ia passando seus dedos pelo corpo da menina, em que os movimentos

acompanhavam a cantiga da dona aranha em subir e descer da parede, com modificações na letra da música:

*“Dona aranha [...] subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou... mas dona aranha é teimosa. e é desobediente: sobe, sobe, sobe. não ouve, não faz nada. Já acabou a chuva, e a dona aranha, continua a subir.”*

Essa música ficou em minha memória, cantei-a dessa maneira a pacientezinhos que me evocavam uma transferência de impossibilidade, sem contar com o fato de que o significante “*teimosa*” merecia uma atenção especial. Se a educadora achava a criança teimosa, havia a suposição de um sujeito em Manoela. Quando perguntei o porquê dessa música, a educadora disse que se tratava da não obediência da criança em atendê-la, mas que, como ela própria também era teimosa, iria esperar que a bebê lhe atendesse, lhe escutasse e lhe ouvisse. Eu me perguntava se este significante – *teimosa* – indicava a possibilidade da *teimosa* Manoela advir?

Ao brincar com a bebê, eu e a educadora, lhe oferecemos chocalhos, mas ela não os pegava e nem os olhava. Depois pedi que a educadora colocasse a bebê de pé; ela desmontava e nem nos olhava. Enquanto pedia que a educadora colocasse Maneoal em posições de engatinhar, de ficar em pé, deitada, de barriga para cima, de barriga para baixo e sentada, ia falando com a bebê e convocando-a, falando a ela o que eu estava lhe pedindo. A bebê resmungava com grunhidos e não gostava que a tocassem.

O segundo bebê que foi observado por mim foi o Leopoldo. Então, fui à sua sala, que ficava em outro berçário na escola. Lá eu vi um bebê desconectado que não seguia objetos com o olhar e nem fixava o olhar no rosto dos educadores. Leopoldo, naquela época, parecia um bebê triste, com aspecto físico de malcuidado e sujo. As educadoras reclamavam que ele faltava, porque teve muitas internações por pneumonia e vermes e diziam também que estava sempre com ouvido infeccioso. Havia suspeita de deficiência auditiva. Para tal, foram feitos alguns barulhos atrás de Léo (como era chamado carinhosamente pelas educadoras do Berçário), e ele não buscou o som: ele ficava parado e quieto sentado. Quanto ao seu desenvolvimento motor, estava em atraso, pois ele ficava sentado e de pé somente com o apoio passivo do educador.

### **4.1.3 Escuta e orientação da Assessoria EP/PI aos educadores dos Berçários. Pensar o “coletivo” do planejamento atravessado pelas questões individuais de cada aluno**

#### **As educadoras de Manoela**

Ainda, na continuação do assessoramento de Manoela, perguntei às quatro educadoras do Berçário quais as questões da equipe quanto àquela bebê? Elas se perguntavam como dar bordas à bebê sem ser apenas no colo delas; então, a professora Clara se pôs a falar. Ela contou que a menina teve algumas convulsões seguidas, com tremores e situações de agitação. Também fora relatado por ela que a bebê tinha pouca frequência escolar, pois vinha um dia e faltava dois

Depois de escutar suas questões, lhe sugeri fazer uma calça com espuma dentro, a fim de que a bebê ficasse sentada no chão e envolta pela calça, que funcionaria como apoio e sustentação para ficar ereta e sentadinha. Mostrei em ato como seria isso. A professora suspirou e pareceu se tranquilizar. Quanto às convulsões, teríamos que ver com os pais e o neurologista da bebê, mas lhe perguntei o que ela poderia fazer até termos a conversa. Ela respondeu que poderia chamá-la e acalentá-la ao colo. Lembro-me que lhe respondi: “Sim, isso! Você pode chamá-la e lhe dizer o que está acontecendo, que você está ali, e depois lhe dar colo. Também achava muito importante convocá-la pelo olhar, brincar com isto: pedir para ela olhar a educadora, sair de seu campo de visão e voltar, etc. Eram muitas coisas a serem refletidas.

Outra questão era quando Manoela se olhava no espelho: O que ela via ali? O que a educadora achava que a bebê via no espelho? A professora respondeu que Manu (apelido carinhoso) parecia estar vendo o nada. Para melhor entendimento, trago um recorte daquele momento:

Eu perguntei:

*“E você, o que vê, ao olhar a bebê no espelho?”*

Ela respondeu:

*“Eu vejo uma bebê sozinha, acho que eu poderia lhe dizer como ela é, aos meus olhos, uma bebê bonita, teimosa e que parece querer andar;”*

Então, eu falei:

*“Muito bem, a convoque, a desafie, se você supõe que ela seja teimosa, me parece muito bem estas intervenções;”*

Importante destacar aqui a relevância do olhar da educadora para Manoela, bem como sua hipótese de convocá-la e não deixá-la no vazio. A educadora tentava se meter na cena, supondo-a como sujeito teimosa, mas capaz de responder ao seu olhar.

### **As educadoras de Leopoldo**

Ainda no dia de assessoramento EP/PI, fui à sala da segunda criança – o bebê Léo – e observei que ele não olhava para ninguém da sala. O bebê era prematuro de 33 semanas, segundo a educadora Idi, que era a professora desse berçário. Importante destacar que essa educadora cuidou e educou todos os filhos da mãe de Léo, sendo que dois deles já estavam grandes, e só havia o Mafael, que estava, àquele momento, no Maternal. Ela contou que o irmão mais velho do bebê morreu por infecção dentária em 2013. Também relatou que Leopoldo teve epilepsia e que fora internado 27 vezes no hospital por verminose e pneumonia em 2014. A educadora dizia que o que faltava para o bebê era carinho e cuidados. Idi também ressaltou que Leopoldo tinha crises de ausência e que, por isso, ele passava um tempo grande no colo dela ou da estagiária Maria. Perguntei-lhe o que poderíamos fazer para ajudar aquele bebê? Ela respondeu que seria bom chamar a mãe, então lhe perguntei o motivo de chamar aquela mãe. Então ela disse: *“Para orientar a mãe, conversar com ela sobre este filho”*.

Para tal, a mãe foi chamada; a idéia era escutar a filiação e reencaminhar para Educação Precoce, já que, no ano anterior, ela não fora realizar a entrevista para ingresso nesse trabalho. De qualquer forma, era importante serem pensadas algumas intervenções: o que a educadora gostaria que o bebê lhe respondesse? Ela respondeu que gostaria que ele olhasse no olho, caminhasse e respondesse o que ela pedia.

Eu lhe falei:

*“Bom, muitas coisas para Leopoldo responder, já que achas que lhe falta colo e olhar da mãe. Como fizeste com os outros filhos dessa mãe?”*

Ela respondeu:

*“Ah, era a mesma coisa, o Mafael se fechava no mundinho que nem ostra, eu conversava, falava com ele, dava colo, mas Léo tem Autismo?”*

Eu perguntei:

*“Não sei; o que você acha?”*

Idi disse:

*“Acho que ele é igual aos irmãos, mas precisa de ajuda.”*

Para tal, eu disse:

*“Hum [...], ok, vamos chamar a mãe e avó, mas igual acho importante brincar de olhinho, pedir para ele te olhar, lhe perguntar em tom de voz alto, as coisas e antecipar as questões, lhe dizendo o que virá acontecer em seguida..Também pode convocar ele a andar, dando-lhe as mãos, botando uma fraldinha em torno de seu peito e segurando-lhe, botando ele a gatinhar e brincando de miau, e na hora da troca de fraldas, beijar seu pezinho, falar dele e de seu corpinho. Há alguma brincadeira corporal que a mamãe aponte que você possa fazer com ele e referendar que é da autoria materna? O que achas?”*

Idi respondeu:

*“Tudo bem, iremos fazer.”*

É importante destacar que a aposta era sempre naquilo que a educadora tomaria como significativo para criar sua própria intervenção, pois, como o tempo era curto, a Assessoria dava várias sugestões. Era assinalado à educadora que fizesse o que entendia como importante e prazeroso na sua particular relação com o bebê. Também esclareço que isso somente era possível porque havia quatro educadores em cada berçário, para atender 20 crianças.

#### **4.1.4 A Escuta da Assessoria EP/PI aos pais dos bebês com sinais de Autismo: a educadora na escuta da narrativa familiar**

Em relação à Assessoria de Manoela, chamamos os pais para uma conversa no início do ano de 2014. Estávamos presentes a professora Clara e eu. Na entrevista, foi pedido que os pais contassem um pouco acerca da vidinha da filha com eles, suas histórias, como se conheceram e como chegaram à escola infantil. Em suma, me apresentei como assessora de Educação Precoce/Psicopedagogia Inicial, responsável pelo acompanhamento das crianças de inclusão naquela escola infantil. Também lhes disse que estávamos querendo escutá-los para que pudéssemos conhecer a bebê e ver que questões os preocupavam.

Assim, os pais falaram que ela não sentava e nem caminhava. Além disso, eles responderam às dúvidas da professora com relação a o que fazer quando a bebê convulsionava,

segundo o que o médico havia lhes dito: chamar Manoela naquele estado convulsivo e deixá-la acordada. Os pais queriam falar de *integrar* ela em turno integral na escola e diziam não saber o que a filha tinha, estavam procurando o diagnóstico e eram bastante preocupados. Eles buscavam e investigavam o que a bebê tinha, buscavam saber o porquê de ainda não engatinhar e ainda não andar. Ademais, o pai relatou que a mãe trabalhava em tempo integral, que, com isso, trazia a filha na escola e que foi quem fez a sua adaptação no berçário. Os pais não referendavam nenhuma característica da bebê que lhes fosse familiar ou que lembrasse sua filiação, apenas falaram dos atendimentos múltiplos em fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e hidroterapia. Os pais pareciam nervosos e não sabiam responder o que ela gostava, nem com quem era parecida. Enfim, seus relatos eram de sua rotina cheia de compromissos médicos e técnicos para sua filha. Após, o casal referiu que a filha tinha hipótese de diagnóstico diferencial de Distrofia Muscular, pois apresentava hipotonia em membros superiores e inferiores, não sentava ainda e era molinha.

Naquele momento, oferecemos o atendimento de Educação Precoce na escola especial que eu atendia. Esse atendimento terapêutico seria uma vez por semana, mas disse aos pais que ficassem à vontade, já que estavam com muitas coisas. De qualquer forma, lhes esclareci que seria um atendimento diferente dos que Manoela participava, pois eles ficariam junto na sessão. Eles resolveram aceitar uma avaliação; então, expliquei-lhes que não se tratava de diagnóstico para a menina, mas sim de descobrirmos como ajudá-la a lhes responder como filha, com suas questões – brincando juntos para ela se desenvolver melhor. Também, esclareci a eles que eu continuaria o assessoramento da professora e de sua equipe, a fim de que Manoela se desenvolvesse o melhor possível e interagisse com colegas e educadores.

Já, em relação à Assessoria de Leopoldo, a entrevista com a mãe foi intensa. Estávamos presentes a educadora Idi e eu. A mãe de Léo (apelido carinhoso) contou dos outros filhos e sua vida desde que engravidou do primeiro filho, o qual morreu por infecção dentária há pouco tempo. Ela contou que os filhos eram um de cada pai, sem muito se aprofundar nisso. Falou de sua adolescência e de como foi dura sua primeira gravidez. Por fim, relatou acerca da sua miséria financeira àquele momento da entrevista e de sua vida morando com sua mãe e seus filhos; nisso, a mãe deixou claro na entrevista que quem mais cuidava do bebê era a avó materna e citou, ainda, que o bebê tinha diagnóstico diferencial de epilepsia.

A mãe de Leopoldo parecia contar uma história para nós. Ela relatou que gostava do seu filho e nos contou acerca de suas dificuldades, como o fato de que não tinha onde dar banho em Léo. Disse que gostava muito da educadora Idi, referendando que ela havia cuidado de seus

outros filhos. Então, eu lhe falei que o bebê parecia desligado, pois não respondia aos chamados da educadora e apresentava certo atraso de desenvolvimento. Para tal, eu lhe perguntei sobre o que era aquele diagnóstico de Autismo. Ela respondeu que fora o neurologista que dissera e encaminhara à EP. Eu perguntei a ela se já o havia levado e o reencaminhei ao tratamento de EP na escola especial; também lhe esclareci que eu continuaria o acompanhando na escola infantil.

A mãe do bebê aceitou o encaminhamento e logo foi telefonando para marcar a entrevista. As respostas que a mãe de Leopoldo dava sobre ele e os outros filhos eram curtas, sem muitas aberturas referentes à filiação. Essa mãe queria falar mais de suas dificuldades financeiras, além de trazer sua admiração pela escola e seu agradecimento à professora Idi por cuidar de seus filhos.

#### **4.1.5 Quanto à Formação aos professores/monitores e funcionários da escola realizada em 2014**

A formação aos integrantes das Escolas de Educação Infantil se dava a partir de uma Educação Estruturante, a qual foi trabalhada em anos anteriores da Assessoria. A formação era construída a partir de temas específicos como: agressividade, crianças de inclusão, adaptação, limites etc. No ano de 2014, foram realizadas formações relativas às quatro operações do sujeito e à pesquisa multicêntrica: Índices de Risco Psíquico do Desenvolvimento Infantil (IRDI<sup>14</sup>).

Na formação do primeiro semestre, a qual tratarei de relatar a seguir, foram trabalhados os brinquedos estruturantes como uma revisão de capacitações de anos anteriores; depois, trabalharam-se as quatro operações de um Mestre Estruturante<sup>15</sup>, invenção essa, baseada nas

---

<sup>14</sup> IRDI: A Metodologia IRDI surgiu como desdobramento da pesquisa Multicêntrica com Indicadores Clínicos de risco para o Desenvolvimento Infantil (Kupfer, et. al, 2009). A fim de um esclarecimento, essa pesquisa multicêntrica foi realizada no período 2000-2008, e desenvolveu-se, baseado na teoria psicanalítica de Freud, Winnicott e Lacan, um instrumento composto por 31 indicadores clínicos de risco psíquico para o desenvolvimento infantil, de 0-18 meses de vida da criança: o IRDI. O estudo foi realizado em consultas pediátricas e o objetivo principal foi o de verificar o poder desses indicadores para a detecção precoce de risco para o desenvolvimento e constituição psíquica na primeira infância. Nesse direcionamento, também buscou-se capacitar pediatras da rede pública, através da definição e validação de indicadores de risco, sendo isto realizado por pedido do Ministério da Saúde e o objetivo era selecionar indicadores para serem incluídos na ficha de acompanhamento do Desenvolvimento da Criança de zero a cinco anos (Kupfer et al., 2009)

<sup>15</sup> Mestre estruturante é uma invenção minha, como assessora da equipe de Assessoria EP/PI (Rosa, 2011), baseada nas quatro operações do sujeito, referenciando o que um educador pode possibilitar em suas intervenções, através dos brinquedos estruturantes (Jerusalinsky, 1999) na singularidade de cada caso dos seus aluninhos.



quatro operações de um sujeito. Para isso, descreverei algumas cenas. Primeiro fora feita uma dinâmica de grupo a todos da escola – em que participaram desde os funcionários da limpeza, cozinha, guarda municipal, até os professores, direção, coordenação, monitores e estagiários –, onde deveriam dramatizar um caso de alguma criança que lhe preocupavam e, assim, criar intervenções estruturantes. Eram 40 componentes da escola que realizavam a tarefa e, a cada caso apresentado, fazíamos discussões e pensávamos em intervenções. Isso durou quatro horas de formação sob responsabilidade minha e da equipe EP/PI do Lygia Morrone Averbuck. É importante destacar que todos que trabalhavam na escola infantil, independente de sua função, eram considerados educadores e, portanto, estavam convidados a participar das formações de EP/PI na escola.

O título da formação era: “A Educação Estruturante e o papel do educador infantil”. Foram abordados os paradigmas da Educação Estruturante, dos quais faziam parte: ver os aspectos sincrônicos (estruturais) e diacrônicos (de desenvolvimento) da criança que estava com questões em seu crescimento, planejar intervenções estruturantes e tomar isso no olhar do seu planejamento coletivo. Eram enfatizados os brinquedos estruturantes, conforme a fase de desenvolvimento – bebê ou criança pequena – e as operações constituintes de um sujeito, segundo a pesquisa multicêntrica (Kupfer et al., 2009): suposição de um sujeito (antecipação feita pelo cuidador que desempenha a função materna, interpretando e dando sentidos à linguagem e atos do bebê, já que ainda não está constituído como sujeito), estabelecimento da demanda (os gritos, choros e ações do bebê são interpretados como um pedido ao cuidador, e ele, então, responde-lhes), alternância de presença e ausência (o Outro cuidador do bebê responde aos seus apelos em alternância física e simbólica, deixando um intervalo para a resposta da criança) e alteridade (refere-se ao terceiro entre o cuidador e o bebê, no caso, geralmente é o pai, a lei, a interdição ou função paterna).

Nessa formação, tratava-se de falar sobre esses aluninhos, suas famílias e quem eram eles. A questão passava pela linguagem, pois, ao escutá-los, notávamos que eles se deslocavam de um discurso queixoso para duas perguntas: “o que tu (Assessoria) queres de nós?” e “como ajudar estas crianças?”.

Nesse sentido, inventei “As quatro operações estruturantes de um mestre”, a partir do que lhes disse, na formação:

*“O que é um mestre? É aquele que se põe em falta, em pergunta do que o outro (criança) sabe, do que o outro (aluno) quer, que instrumentos esse Outro pode oferecer. O mestre é o que se põe a desejar”*

Para tal questão, criei as quatro operações de um mestre propondo quatro operações como sendo: (1) suposição de um sujeito aprendente (criança), (2) estabelecimento da demanda na Educação Infantil, (3) presença/ausência dos educadores e dos objetos de conhecimento e (4) função paterna e rotina escolar na Educação Infantil. Era muito interessante ver e ouvir os grupos dos profissionais da escola, com diversas questões, mas todos com algo em comum: se perguntando como contribuir subjetivamente para cada criança que eles consideravam em sofrimento. Suas perguntas diziam respeito a quem era a criança, qual a história familiar, qual era seu sintoma e, por fim, se perguntavam como poderiam intervir. Nesse direcionamento, eu reconhecia a importância deles com seus aluninhos e lhes perguntava o que queriam fazer. Nesse momento eu os escutava e os indagava sobre seu desejo de educar enquanto equipe do Berçário, Maternal e Jardim ou simplesmente daquele profissional que se tomou pelo caso da criança em questão. Eu passava de um discurso de palestrante à uma escuta atenta, em que essas produções discursivas pareciam imbricadas.

Contudo, apareciam também, na formação grupal, outros discursos, onde os educadores competiam em quem tinham mais saber, apontavam nas equipes quem queria comandar, ordenar e ditar o que deveria conter de conteúdos nos projetos pedagógicos e planos de aula. Isso passava, por um giro, e logo retornavam a se perguntar sobre a constituição subjetiva dos pequenos que consideravam que estavam em risco psíquico. Os educadores se preocupavam que algumas crianças não lhes olhavam, pareciam alheias, choravam muito e nada os acalmava, também citavam casos em que, na adaptação, algumas crianças não se desgrudavam das mães e choravam bastante durante o período de adaptação, em março e abril de 2014.

Havia também, profissionais, que diziam querer ampliar seu campo educativo e saber sobre as estruturas psíquicas: Autismo e Psicose. Notava-se que, através da transferência que os educadores tinham comigo (enquanto Assessoria), abriam-se espaços para suas perguntas. Os educadores dos Berçários e a direção da escola se perguntavam sobre o sofrimento dos pais e bebês, pois muitos estavam em situação de risco social: miséria, fome, abandono, negligência, drogadição e risco psíquico. A pergunta vinha sempre como um pedido de *o que fazer para ajudar as crianças*, visto que as mães, ou quem os cuidava, pareciam estar ausentes ou com dificuldades de auxiliar a criança que apresentava risco psíquico e/ou atrasos em seu desenvolvimento.

Nesse percurso, apresentaram-se giros discursivos entre Assessoria e educador, crianças e Assessoria e pais e Assessoria. Parece que as perguntas que hoje teço referentes aos momentos de escuta aos educadores e seus laços com as crianças com risco de Autismo precoce já estavam

latentes desde lá. Indo de encontro a essa questão, Almeida (2011) marca a importância da escuta aos educadores dizendo que – para suportarem subjetivamente a angústia de uma posição discursiva que implica renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e perfeição – é imprescindível que sejam escutados, assim como a sua instituição, acerca do que trazem de angústias e sofrimento. Para tal, é importante que os educadores sejam escutados nas questões que têm em relação à sua atuação e laços com os bebês, crianças e suas famílias.

Ao retornar à escola para a Assessoria, após um período de trinta dias, eu notava um efeito importante, pois parecia que os educadores e crianças haviam produzido mudanças importantes. Os educadores mostravam migrações do discurso pedagógico para se colocarem em um discurso diferente de detentores de saber questões subjetivas sobre seus aluninhos; parece que, de certa forma, os alienavam aos seus saberes, e, depois, colocavam-se em surpresa e vibração com as respostas de seus aluninhos. Um exemplo importante foi que, quando vi Manoela, depois de um mês, ela estava sentada e acompanhando os movimentos de sua educadora do berçário, mexia nos chocalhos e nos objetos pendurados em uma corda, a qual parecia uma rampa, e elas nominavam isso de Rampa Pedagógica. Também vi Léo, após um mês, chorando menos, mais tranquilo, indo em outros colos e respondendo com olhar à sua educadora Idi. A partir disso, eu, enquanto Assessoria, colocava-me em silêncio e em acompanhamento de suas intervenções.

Elucidando a questão acima, neste período – pós-formação de Assessoria –, vários educadores me procuravam, também, para uma escuta individual e acompanhamento de suas intervenções com os bebês e crianças pequenas em risco psíquico. Isso ainda parecia efeito das formações grupais da EP/PI. Eles me procuravam para relatarem seus laços com as crianças com sinais de risco psíquico, o que liam nas respostas delas, e o que esperavam deles. Em contraposição, também havia o perigo de o educador se colocar em um lugar de saber absoluto e sem falhas, pois promoveria o assujeitamento absoluto, sem falhas, e o alienamento da criança como mero objeto.

Exemplifico isso ao descrever uma cena em um Berçário, em 2012, em outra escola infantil conveniada, onde 12 bebês de 6-12 meses eram alimentados de forma igual, com cadeiras suspensas, ordenadamente, com técnicas (orais) de Fonoaudiologia à mastigação. Os educadores que introduziam colheres tortas diziam “muito bem”, se os bebês fizessem a *alavanca* adequadamente. Isso tornava os bebês como todos iguais em seus aspectos instrumentais: eu diria que eram vistos como meros praticantes da técnica de mastigação. Os educadores, ao estarem tomados pela posição de técnicos, destituíam-se de seus saberes e de

tomar o singular da subjetividade dos bebês na comida, ato educativo tão importante no desdobramento da função materna.

Freud (1932-1933/2010c) nos aponta os difíceis problemas com que o educador se defronta, em como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, como tem de inferir o que é que está se passando na sua mente imatura, como tem de lhe dar uma quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, como tem de manter um grau eficiente de autoridade. O autor indica o Impossível da completude na educação, sendo que não há como prever as doenças. Nesse sentido, ele aponta que, como medida profilática, os educadores deveriam fazer análise e experienciarem por si só – sendo isso o que poderia ajudar na preparação da profissão do educador.

Contudo, ser educador de uma criança com sinais de Autismo exige muitas intervenções que fogem ao coletivo do pedagógico trabalhado na escola infantil. Também, não é qualquer coisa fazer semblante da função materna no discurso do Mestre ou do objeto “a” no discurso do Analista para uma criança com Autismo, ou escutar educadores que desejem que a criança saia dessa posição. Esclareço aqui que o educador estar na posição discursiva de semblante da função materna não é encarnar a mãe da criança. O analista, por exemplo, segundo Flesler (2012), ao fazer semblante da função materna, na cena analítica com a criança, se dirige a precipitar a efetuação do sujeito. No caso do educador, é necessário ter maleabilidade e flexibilidade para interpretar, evocar e esperar uma resposta da criança. Há sempre a impossibilidade de gozar, pois o bebê se fecha e nos dá as costas: o profissional fica impossibilitado de receber do outro o que ele pediu para a criancinha. Por isso, a transferência e a escuta entre educador e Assessoria são importantes, pois o psicanalista ou o terapeuta em EP, ao se propor a escutá-los, poderá lidar com o desejo do educador em relação àquela criança e seus enigmas, o qual se supõe que, nesse contexto, aparecerá. Sendo assim, quando escutava individualmente os educadores, apareciam relatos de suas angústias, entraves no trabalho, impossibilidades e possibilidades constitutivas com as crianças. Nesses momentos, eram também trazidos relatos prazerosos, como, quando *tinham conseguido fazer seu aluninho saber fazer* – por exemplo, *ajudar o aluninho a dar os primeiros passos para depois soltá-lo para andar sozinho*. Esses atos pareciam um ato educativo de amor.

Nesse sentido, como refere Mariotto (2009), é muito importante atentar que a função do educador também é operada pelo desejo do seu ofício, pois coloca seu aluninho bebê como um dos nomes de seu desejo, no referencial do Ideal do Eu, investido de função paterna. O educador é um desses atores, que, no campo institucional da Educação Infantil, poderá compor essa

receita subjetiva para a criança, pois passa de 8 a 12 horas com as crianças fazendo as funções de cuidar e educar. Tomo aqui o educador que realiza suas funções com acolhimento, cuidados amorosos e uma rotina adequada aos pequeninos como espaço prazeroso e simbólico, a fim de o brincar tomar uma produção estruturante no exercício do discurso do educador oferecido a eles no dia a dia da rotina educativa.

Então, a partir do testemunho das ações educativas dos educadores, no meu trabalho de Assessoria e da escrita desta pesquisa, passei a me questionar sobre as suas produções discursivas de semblante. Nesse sentido, notei que o discurso na Educação Infantil nunca permanece em uma única modalidade discursiva. Ao ocupar a posição de mestrandia/pesquisadora (2016-2018), recortei aquelas experiências de assessoramento, como alguém que – entre uma intervenção participante e uma escuta cuidadosa – observava os giros discursivos dos educadores. Penso que eu escutava os educadores, desde uma posição de fazer furo e perguntas sobre seu desejo, até fazer intervenções, laços com as crianças, transferências com os pais, projetos pedagógicos e perguntas que tinham sobre a interação da criança com seus pais. Parece-me que, por ocupar uma posição discursiva de semblante de suposto-saber, em um primeiro momento, e, ao mesmo tempo, pedir que ajudassem a criança que estava em risco psíquico, eu os ajudava a produzir intervenções estruturantes, que tinham bons efeitos. No âmbito dessas vivências, digo semblante de suposto-saber no sentido de que os educadores me imaginavam como alguém que detinha um saber Psicanalítico ou Psicológico para trazerem seus enigmas e questões referentes aos seus aluninhos.

É importante dizer que, nessa aposta simbólica de analisar como e o que os educadores da Emei João Alhures promoveram como laços subjetivantes com seus aluninhos e como os retiraram do Autismo precoce detectado em 2014, o que eles ofereceram como produção discursiva foi essencial. É claro que estou inferindo que sejam eles que tenham produzido as marcas psíquicas que tenham retirado os bebês do Autismo precoce, mas nada garante que tenham sido eles, ou outros, visto que não se trata de uma verdade universal, em que, de agora em diante, todos educadores infantis tenham ou possam fazer a chamada prevenção da estrutura psíquica denominada Autismo. Trata-se, da bolsa ou a vida? Lacan (1964/1985a), nos lembra que, se cairmos em um ou outro extremo, morreremos. Parece ser, então, algo *Entre* (Bhabha, 1998) o educador e a criança, e não algo de todos ou nenhum. Os educadores terem essa possibilidade constitutiva de retirar uma criança do Autismo depende da transferência que se estabelece entre educador e criança e das posições discursivas de semblante postos pelo educador em seus atos de amor, caso a caso.

Ainda ressalto que, *Entre 2014*, na posição de Assessoria, e o *tempo final*, como pesquisadora, ao analisar os giros das posições discursivas de semblantes dos educadores e seus efeitos na constituição subjetiva atual das crianças, pergunto-me a respeito do meu próprio giro discursivo. Reporto-me à seguinte citação, que explicita essa torção entre Assessoria e a pesquisa que hoje teço:

Lacan diz que no campo da pesquisa psicanalítica o encontro é de alguma forma um reencontro, como se algo estivesse em potência, chamando por uma emergência e a pesquisa seria essa possibilidade de uma 'mise em forme', ou seja: 'Não é algo que se possa determinar aprioristicamente, embora haja algo que se insista em fazer descobrir' (Pereira & Laznik, 2008, p. 16).

## 5. O CAMPO DA PESQUISA

### 5.1 OS CASOS DOS BEBÊS COM SINAIS DE AUTISMO, ATÉ O TEMPO DE CRIANÇAS QUE CRESCERAM: A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE EM CENA NA ESCOLA INFANTIL

Jerusalinsky (2012) considera a pesquisa psicanalítica, na medida em que a Psicanálise não se apresenta como uma técnica curativa, nem como sistema de dogmas. Segundo o autor, a pesquisa em Psicanálise vem a ser um sistema de leituras que permite decifrar as diferentes formas de interseção do sujeito com o discurso social. Dessa forma, a verdade psicanalítica de uma pesquisa se estabelece pela coincidência, sempre a posteriori, entre a estrutura significativa que marcou e determinou o acontecimento da pesquisa e a leitura do pesquisador – que inconscientemente leva ao rumo da produção. Essa produção toma um caminho, no qual a Psicanálise acaba demonstrando a impossibilidade de formular qualquer enunciado capaz de capturar um Real sem que nada venha a sobrar fora dessa redoma da linguagem.

Considerando essa idéia, penso que o tempo da experiência como assessora na escola infantil e o da pesquisa psicanalítica suscitaram um intervalo entre esses dois campos, no qual me puseram a trabalhar: O *Entre* (Bhabha, 1998), a Educação Infantil e a pesquisa Psicanalítica, entre a escola e o brincar estruturante e entre a Pedagogia e a Psicanálise. Nesse sentido, parece que precisei construir essa zona intermediária entre os campos da Psicanálise e da Educação Infantil, no sentido de transitar entre eles, vendo os efeitos de transmissão da Educação Estruturante no a posteriori, deste tempo que vivo hoje. De qualquer forma, isso resultou na criação de um modo de investigação próprio, no sentido de que, como pesquisadora, me deparei com a castração da escrita e com o que surgiu da pesquisa como surpresa.

Nesse seguimento, esta pesquisa veio a questionar e refletir a possibilidade da prevenção do Autismo no campo da escola infantil, a partir do interlace entre educadores e Assessoria. A grande polêmica foi pensar a possibilidade de um sujeito advir não só a partir do discurso parental, mas também de outros e Outros no campo discursivo da escola infantil. A pergunta é se é possível intervir para a não-fixação da estrutura psíquica do Autismo, ao se colocarem, os educadores infantis, como produções discursivas de semblantes das funções materna, educativa, terapêutica, pedagógica e paterna para se constituir as operações constituintes da alienação e separação. Não esqueçamos também da importância dos enodamentos dos registros entre o Real e o Simbólico a fim de que apareça o operador da função Semblante do educador, pela via do

Imaginário. Para tal, apresentarei a seguir, a narrativa dos dois casos de bebês com sinais de Autismo precoce, suas avaliações psicanalíticas realizadas com a AP3 (Kupfer, et al., 2009), bem como os relatos dos educadores e da Assessoria em seus atos terapêuticos e educativos. Considerarei esses como tempos de ler e compreender o que ficou daquele tempo de Assessoria, nos seus efeitos no advir de um sujeito nestas crianças e educadores.

### **5.1.1 Primeiro Caso: Manoela**

**A história de Manu na Educação Infantil – alguém poderia ocupar o período de alienação e oferecer um desdobramento da função materna no advir de um sujeito? “Espelho meu, espelho meu, há alguém que pode me supor como sujeito?”**

Inauguro este subcapítulo, relatando a ida dos pais, em 2014, ao atendimento da Educação Precoce, sendo que foram encaminhados a esse serviço e aceitaram fazer uma avaliação. Escolhi contar estas cenas, que são no tempo de Assessoria e tratamento de Educação Precoce, visto que a educadora do berçário, ao ser entrevistada em 2017, inaugurou seus enunciados contando o que lhe vinha na memória referente às funções dos pais com Manoela. Portanto, achei representativo narrar uma cena dela que aconteceu no atendimento terapêutico comigo, em 2014.

#### **O drama de Manu e de seus pais**

Em frente ao espelho, em uma das cinco sessões que os pais foram, estávamos sentados: pai, mãe e a bebê Manoela estava de costas para sua mãe, sendo que eu estava mais atrás, de frente para estes. Na sala do atendimento, havia um espelho e eles falavam com a imagem de Manu ao espelho, perguntavam coisas a imagem desta, e eu lhes disse:

*“[...] Mas mamãe, a Manu está aqui; cadê a Manu? Onde está a Manu? De quem é a Manu? Quem lhe quer? ”*

Eles falavam com a bebê do espelho, como uma técnica e não sabiam responder coisas de sua filha, parecia que o bebê imaginário lhes era melhor que se deparar com o bebê real – Manu –, que não andava, não falava e não correspondia ao ideal que normalmente se espera de um filho. A bebê parecia uma imagem invertida do Estádio do Espelho, pois ao invés de os pais



anteciparem quem era a bebê do espelho, eles falavam com a sua imagem. Eu associei que, ao estar atrás, poderia devolver um bebê simbólico, que poderia se amarrar à trama dos significantes parentais, mas infelizmente, no discurso dos pais, naquele momento, só aparecia Manu como imagem do espelho. Os pais traziam palavras do discurso médico, em que eles falavam da rotina engessada e do que os técnicos e médicos diziam de sua filha. Era um momento de sofrimento para esses pais. Eu pensava: “Espelho, espelho meu, há um sujeito em Manoela neste espelho seu?”

O espelho parecia explicitar a experiência subjetiva, cujos cuidados parentais proporcionavam ao bebê Manoela, na possibilidade de se ver ao olhar para o rosto de seus papais. Eles, nesse sentido, pareciam oferecer um discurso médico, onde o saber científico e terapêutico é que comandava; ao falarem coisas com sua filha no espelho, eles estavam destituídos de oferecer uma ilusão antecipatória como pais. Eles citaram que uma terapeuta havia lhes ensinado como falar com sua filha através da imagem do espelho e lhes orientado a olharem para a imagem e não para Manoela. Muito triste essa cena no atendimento da Educação Precoce, pois eu notava angústia dos pais – já que não olhavam para sua filha; me questionava como seria a identificação jubilosa, então, aquela em que os pais se sentem seduzidos e encantados por seu bebê. Parecia que o que os pais interpretaram das orientações dos terapeutas e médicos lhes causara uma ruptura em suas funções parentais.

Winnicott (1975) considera que o bebê, ao olhar a sua mãe, enxerga a si mesmo, considerando o rosto da mãe como um espelho. O autor descreve que, nesse momento do desenvolvimento, não há diferenciação entre eu e o não-eu, de modo que mãe e bebê constituam uma unidade, não havendo relação de objeto. Dessa forma, para que a criança veja o mundo, é necessário que antes tenha internalizado a experiência de ser olhada, pois, assim, a mãe sustentaria uma identificação com seu bebê e então reconheceria e ofereceria o que seu filho precisa, acolhendo sua espontaneidade. Assim, podemos inferir que Manoela não era suposta como sujeito ainda, visto que o que estava em cena para seus pais era o oferecimento do discurso médico e terapêutico de técnicas orientadas para eles lidarem e tratarem sua criança.

Depois dessa sessão, os pais não vieram mais aos atendimentos da Educação Precoce e não se finalizou a avaliação na escola especial. Nesse momento, houve um intervalo, não vi os pais por um ou dois meses, parecia que houvera uma ruptura na transferência comigo. A mãe de Manu parecia estar mergulhada no saber científico e não havia espaço para intervenções psicanalíticas. Suponho que minhas intervenções foram precoces nesse caso, visto que eu deveria ter guardado essa observação e me silenciado na sessão, mas às vezes a angústia é tanta

que se torna impossível o discurso analítico. No entanto, eu não havia desistido de ajudar Manu; havia meu desejo em ajudar para advir um sujeito nela. Para tal, fui acompanhando, mensalmente, as educadoras dela para que fizessem uma Educação Estruturante com Manoela.

Por fim, os pais foram convidados a comparecer a uma reunião comigo e a educadora, na escola infantil, e deram uma devolutiva: disseram não ter mais tempo para mais um atendimento, pois o que eles queriam era que Manu ficasse na escola infantil João Alhures em tempo integral. Nessa conversa com os pais, eles acordaram e pediram para eu continuar com a Assessoria para a escola e o berçário a respeito de Manu, mas que não gostariam mais de frequentar a Educação Precoce na escola especial. Bom, ao menos, havia um pedido e autorização deles referentes ao espaço de Educação Infantil.

Para elucidar isso, lembro-me das cenas do espelho e da rainha bela e malvada: “*Espelho, espelho meu, há alguém mais bela do que eu?*”. Enquanto Branca de neve era pequena, estava a salvo de ser morta por ofuscar a rainha com sua beleza; entretanto, quando o espelho, em semblante da verdade nua e crua, respondeu que a mais bela era Branca de Neve, ela surtou e mandou o caçador matar Branca de Neve. Nessa narrativa, associei o espelho, que tudo sabia e que respondia a verdade, ao o lugar da ciência, de onde médicos e terapeutas davam os diagnósticos de Manoela, como uma verdade nua e crua, sem aberturas para se perguntarem quem era aquela bebê, com quem era parecida, do que gostava, etc.

Ainda, devaneando acerca desse conto infantil, lembrei que sempre se termina esses contos com um final feliz, e, nesse, havia os anões como amigos e um príncipe salvador. Eu pensei então que Manoela também poderia ter uma história de advir como sujeito, pois acreditava que – como bebê e criança pequena – sua estrutura psíquica não estava fixada como Autismo e estava indecida. Nesse caminho, havia um tempo a percorrer e tinha seus educadores, a Educação Estruturante, como paradigma de intervenção, e a Assessoria entrelaçados, ao desejar o aparecimento do belo em Manoela e o seu advir para seus pais como sujeito.

### **A educadora do Berçário e suas narrativas sobre Manoela quando bebê, em interlace com as memórias e leituras da pesquisadora sobre o caso**

Retornando aos educadores, a seguir serão apresentados recortes da entrevista (anexo 3) da professora do Berçário de 2014, a qual esteve sempre muito atenta à relação dos pais com

Manoela. Em 2017, ao ser entrevistada por mim, a educadora narrou o que ficou em sua memória:

*“Eu percebia a família de Manoela bastante preocupada, procurando um diagnóstico para ela, sobretudo a mãe. Eles eram preocupados por normalização e integralização. A mãe trabalhava o tempo todo e conversava com as educadoras sobre as devolutivas médicas e diziam sempre o que estavam investigando na filha”.*

A professora parecia ler que seus pais tinham dificuldades em ver na bebê um sujeito, ela entendia que os pais estavam muito preocupados com as questões orgânicas e de sobrevivência da filha, pois havia questões neurológicas: a bebê tinha convulsões, ficava cansada e, conseqüentemente, se fechava em seu mundo. A educadora contou uma cena, no dia de uma oficina de comemoração do dia das mães, em que todos os bebês ficavam de frente para suas mães e as olhavam, menos Manoela, que virava para o lado oposto do olhar de sua mãe. Havia um desencontro; a menina não respondia à sua mãe. Em vista desse não responder, a mãe desistia de pedir para sua filhinha lhe olhar e ia limpá-la, fazer a troca de fraldas ou dar mamã na mamadeira. Portanto, ao presenciar essa cena, ela, como professora e coordenadora de sua equipe do berçário, se dizia como alguém que contribuiu para o início da vida escolar de Manoela:

*“Eu tinha um olhar de alguém que procurou ajudá-la o máximo possível para que ela se desenvolvesse. Assim, como com outras crianças, tenta-se vínculo afetivo e a aproximação do educador em função da questão presença e ausência da mãe.”*

No enunciado acima, aparecia um discurso pedagógico, correto em sua função de professora. No entanto, nesse momento da entrevista, fiz uma interpretação aberta e lhe perguntei quais eram seus sentimentos, na época do berçário, em relação à mãe de Manoela. Para tal, falamos sobre isso e sobre a transferência da mãe; perguntei-lhe se achava que a mãe sofria com a falta de respostas de sua filhinha ou não. A educadora ficou pensativa e em silêncio por alguns momentos. Depois respondeu que imaginava que a mãe de Manoela não sabia o que fazer para ajudá-la, e que talvez essa fosse a razão de tamanha ausência materna, supôs a educadora.

Segundo Homrich (2009), apontar a posição subjetiva do professor, frente à castração, determina suas modalidades discursivas – as quais têm efeito de diferentes naturezas no processo de transmissão e aquisição do conhecimento. Nesse sentido, apontar seu conhecimento pedagógico e seu referencial psicanalítico no eixo presença-ausência promoveu uma abertura

na reflexão da antiga educadora de Manoela. Será que ela reproduziu o discurso materno e lançou mais um saber científico sobre Manoela quando bebê? Também me chamou a atenção o que era isso a que ela referia como substituição da presença e ausência da mãe; será que era um discurso teórico da Psicanálise, como resquício da formação da Assessoria da Educação Estruturante nessa escola? Quando silencieei na entrevista, parecia um bom momento de lhe apontar esta questão, então lhe perguntei se era esse o papel que ocupava com Manoela. A educadora suspirou e disse:

*“A gente ocupa vários papéis na adaptação do berçário. A gente não vai nem fazer xix. Doze horas com as crianças; então, a gente ocupa lugar de pai (que vai estabelecer limite e dizer: agora chega), ou uma mãe (que vai acalantar) quando cai e se machuca, né? E o olhar da psicopedagoga que vai propor uma atividade, que a criança se desenvolva.”*

No relato acima aparecia o relato do esforço que a professora e sua equipe fizeram, ao realizarem giros nas posições discursivas que ocuparam na escola infantil. Mas, ao lhe perguntar sobre seus atos educativos com a bebê, ela pontuou o apoio da Assessoria EP/PI como borda e suporte para as intervenções realizadas pela equipe do berçário. Ilustro essa questão com a cena que ela relatou de quando ofereceram seus corpos para Manoela se apoiar, ou seja, ficavam com a bebê no colo o tempo todo, pois não sentava sem apoio e nem tinha apoio nas mãos para se segurar, na idade de 1 ano e três meses.

Eu também puxei minhas memórias do tempo de Assessoria e me lembrei que eu apoiava as educadoras no seu fazer educativo, dando sugestões de fazer materiais e brincadeiras corporais para que a menina sustentasse seu corpinho sentada, de gatas, de pé, etc. Havia grande esforço das educadoras e eu lhes pedia que tivessem paciência, pois a bebê precisava que a tocassem, que lhe dissessem coisas e antecipassem as suas ações. Exemplifico isso, pois eu pedia às educadoras, por exemplo, que, se fossem ao banheiro, lhe dissessem que iriam levantar, ir ao banheiro e voltariam para continuar as brincadeiras com ela. Aos poucos, foram construindo intervenções estruturantes referentes ao buscar o olhar, balbuciar e traduzir sua linguagem, colocar objetos pendurados para ela pegar. As educadoras denominaram essa brincadeira de pegar objetos em um varal como *Rampa pedagógica*.

A professora relatou em sua entrevista essa questão, enquanto se nomeava coordenadora da equipe do berçário, e dizia que:

*“Nós fazíamos rampa, que chamo de rampa pedagógica e a gente colocava objetos pendurados em um varal para ela tentar alcançar. Ela erguia a cabeça, eu tentava ver*

*se ela pegava os objetos... Nós também tínhamos conversas com nossa assessora da Educação Especial, que nos deu grande suporte, vindo observar Manoela e as outras crianças, o que ela tinha naquele espaço, e tudo aquilo que era proposto, era colocado em prática, enquanto equipe juntos, para que a gente conseguisse que ela se desenvolvesse.”*

Importante esclarecer que as conversas com os pais, nessa época de Assessoria, ficaram a cargo da escola infantil e da equipe do berçário, de modo que eu ficava acompanhando e lhes lembrando o quanto era importante que falassem das façanhas de Manoela e seus progressos para a sua mãe e ajudassem esta a suportar em sua filha um sujeito.

Retomando essa conceitualização, Kupfer et al. (2009) dizem que a “suposição do sujeito” (SS) caracteriza uma antecipação que a mãe ou o cuidador realiza da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se encontra, no entanto, constituída. Tal constituição depende justamente dessa suposição ou antecipação. Ainda, a fim de elucidar essas intervenções e seus desdobramentos, a educadora conta que Manoela no início do ano não olhava, não sentava, não queria ninguém. Após as suposições da professora, ela começou a buscar a professora, chorava quando ela saía e passou a “querer a profe só para ela” . Perguntei à educadora, em entrevista de 2017, se ela entendia o que Manoela queria e do que gostava de brincar. Ela respondeu:

*“Na maioria das vezes, procurava traduzir o que Manoela queria. Eu a questionava e oferecia coisas para ela fazendo hipóteses. Cada vez mais, eu observava que, nos momentos de refeição, ela tinha resistência de segurar copo, talheres, as frutas; parecia ter desconforto em se sujar, com massa, barro, parecia ter resistência de sujar.... Isso a gente foi trabalhando com a mãe: essa importância, enquanto equipe, proporcionando mais essas atividades para ela. E, aos poucos, ela foi vendo, segurando e abrindo a mão. No começo comia pouco na escola... Mas essa questão foi gradativamente melhorando.... Muitas vezes, não aceitava e fechava a boca e mostrava que não queria. Foi feito todo esse processo.”*

Nesse recorte, ficou-me claro a suposição de um sujeito em Manoela, o que a professora e equipe supunham que ela dizia com o olhar, com gestos de desconforto, os quais a equipe lia como aceitação ou recusa dela às atividades propostas pela equipe. Interessante que, quando lhe perguntei o que Manoela queria, ela respondeu o que ela queria fazer como atividade para a menina experimentar a alimentação, se sujar e o que supunha que a bebê aceitava ou não ao fechar a boca. A educadora traduzia do gesto para o significante, tomando-a no seu desejo enquanto educadora, oferecia os limites e a rotina escola enquanto operação de alteridade, bem como anunciava essas questões a seus pais. A educadora parecia ter esquecido da suspeita do

diagnóstico de Autismo: via na bebê um sujeito. Me chamava a atenção a repetição dos significantes: equipe, bordas, apoio, suporte, Assessoria, laços, atividades e tradução.

Referente aos laços com os colegas e os outros educadores da equipe ela contou:

*“No começo que as crianças se aproximavam dela, era muito diferente, pois muitas caminhavam, gatinham, elas vinham e pegavam os brinquedos dela e ela não fazia nada. Aos poucos foi protestando – 1º não tinha manifestações e depois foi protestando.”*

Ainda relatou que, aos poucos, os educadores notavam grandes avanços em Manoela e relatam uma cena de quando a Assessoria EP/PI entrou na sala, viu ela no colo da professora e disse:

*“Nossa, como esta menina está te convocando”.*

A educadora respondeu que ficou surpresa com isso e respondeu:

*“Ah, sim, isso já vem acontecendo, duas teimosas juntas.”*

Lembrei-me da música da dona aranha que ela cantava e do significante teimosa e lhes disse:

*“[...]sim [...]duas teimosas ficam melhor juntas.”*

A intervenção acima elucidada os dizeres de Almeida (2009), quando aponta que, para que a operação de escuta seja possível, o analista tem de assumir uma posição ética discursiva, ao fazer semblante de Sujeito-suposto-saber sobre o desejo do analisante. O analista não é, portanto, aquele que sabe, não é o sujeito do saber: ele é o suposto saber.

Segundo Homrich (2009):

A Psicanálise tem muito a dizer ao professor. Tomando como base a figura do analista, ocupando o lugar e exercendo a função não como mestre da verdade, mas como produtor de marcas e Bordas, nas quais a criança possa se segurar para se introduzir no tecido social. A Educação Infantil deve promover um efeito organizador ajudando a criança a construir um Simbólico onde possa viver. (p. 5)

Contudo, como nada é apenas positivo, a professora relatou que, no final de 2014, teve que se afastar por motivos pessoais e atribuiu à sua separação com Manu como brusca e atribulada, dizendo que a bebê olhava fixadamente e atenta ao “tchau” da professora. Naquele momento, parece ter havido uma ruptura psíquica para Manoela, em que ela retornou a se fechar em seu mundinho e dar poucas respostas à nova educadora e sua equipe. Considero que houve outra ruptura importante, que foi minha saída da Assessoria em dezembro de 2014, visto que

eu entraria em licença-aposentadoria e faria a passagem para outra colega da Assessoria EP/PI. Muitas rupturas. Parece que entre o intervalo de 2014-2016, Manoela ficou estagnada e adormecida, até a chegada da educadora do Maternal.

### **5.1.2 Segundo caso: Leopoldo**

**A história de Leopoldo e os abandonos: a escola infantil e seus educadores não o deixaram ao léu.**

O caso do menino chamado Leopoldo, foi construído a partir da entrevista com a educadora Idi, em 2017, quem relatou cenas de 2014, entre ele e irmãos, mãe e Assessoria, em momentos do pátio e de sala de aula. A educadora inicia a entrevista assim: “Leopoldo era irmão de outros filhos que a mãe dele já teve nesta escola”. Dessa forma, inaugurou-se a filiação desse menino, conforme a educadora do berçário.

Já eu, a pesquisadora – mas enquanto era assessora –, recordei algumas questões: O significativo Léo, como o chamavam, me lembrou que estar ao *léu* é uma expressão coloquial que significa estar ao vento, solto, largado, sem destino (Dicionário informal, 2016-2018). Pensando nesse significativo, cuja associação é minha, as educadoras trouxeram seus enunciados de que tanto o bebê de 2014, como o menino de 2016 lhe produziam uma vontade de cuidá-lo e levá-lo para casa. Elas acentuaram que a criança vinha suja para a escola, que usava roupas grandes para sua idade e sempre estava com otites e vermes. Essa falta de cuidado e higiene da mãe para com ele e seus outros filhos, proporcionava certas dúvidas acerca da relação da mãe com eles. Essa mãe se apresentava como alguém negligente que, ao mesmo tempo, trazia seus filhos para a escola cuidar.

**O drama de Leopoldo e sua família: A escola infantil acolhendo eles como uma floresta acolhedora.**

Leopoldo e sua família estavam em risco social e com muitas dificuldades financeiras e assistenciais em 2014. O bebê se apresentava diferente das outras crianças, segundo relato da educadora, na entrevista: “ele tinha um olhar distante, não olhava os educadores e não apresentava reações ao pegar brinquedos”. A educadora ainda lembrava que o bebê, ao começar a frequentar o berçário, com 1 ano e três meses, não caminhava ainda e não se importava com

colos de diferentes pessoas. Em vista dessas questões, a sua mãe foi chamada para entrevista na escola, a qual já relatei anteriormente, em que a mãe contou que moravam em uma peça com um colchão e que tinha muitas dificuldades financeiras.

A educadora lembrou que, em uma entrevista em 2014 com a mãe, ela contou que seus filhos mais velhos levavam Leopoldo (ao berçário) e Mafael (irmão de Léo, com 3 anos, ao Maternal) à escola infantil, pois ela achava que poderiam ser melhor alimentados e cuidados na escola infantil do que em sua casa. A mãe também referiu gostar muito de Idi. Segundo a educadora, a mãe do bebê dizia gostar de trazer os filhos para ela cuidar.

Elucidando as questões maternas dessa mãe, como suas dificuldades e a transferência com a educadora, Idi relatou:

*“Essa mãe sempre entregou à escola seus filhos acreditando em nosso trabalho. Quando ela perdeu um dos seus filhos (morte de Carlos por infecção dentária), me procurou depois de um tempo dizendo que se tivesse outro nenê traria para que eu cuidasse dele”.*

A história de miséria, risco social e falta de cuidados higiênicos dessa família, lembrou-me o conto de João e Maria, os quais filhos de um pobre lenhador e cuja miséria extremada levou à madrasta das crianças sugerir que se livrassem dos filhos, pois não havia alimentos para todos. D. Corso e M. Corso (2006) lembram que essa história retrata pais que condenam seus filhos a morrer de fome, livram-se deles para ficarem com o pouco de alimento que sobrou, já que eram incapazes de abastecer a família.

Isso me lembrou o relato da educadora ao contar que os pais (diferentes) dos quatro filhos da mãe de Leopoldo a abandonaram e não davam pensão a seus filhos:

*“O primeiro filho da mãe de Leopoldo, fora fruto do abuso do padrasto, aos 13 anos de idade dela. Depois teve Carlos, Mafael e ele. Eram de pais diferentes, sendo que o pai de Mafael levava Leopoldo e o filho para passear e ele o chamava de pai. Os outros pais biológicos não ajudavam na criação dos filhos. Sua mãe, lhe ajudava, mas não moravam juntos, era uma peça precária em meio à catação de materiais de lixo recicláveis. Igual, a mãe de Léo andava sempre arrumada”.*

Essa mãe parecia o pai fraco da fábula de João e Maria, que concordou que não podia criar e dar comida aos filhos e dá eles à floresta. Metaforizando e devaneando, associei que este seria o lugar da escola infantil e seus educadores: “A floresta”. Entendo a floresta como um lugar que não é a casa, mas lhe dá o alimento para ficarem fortes, crescerem psiquicamente, terem defesas e buscarem outros lugares.



### **A educadora do berçário e suas narrativas sobre Leopoldo, quando bebê, em interlace com as memórias e leituras da pesquisadora sobre o caso**

Continuando a história de Leopoldo e seus educadores do berçário, eles mostravam os caminhos para o bebê advir psiquicamente e contavam com a Assessoria EP/PI para orientá-los nessas trajetórias. Dessa maneira, cada façanha ou sorriso do bebê era relatado pelos educadores como uma resposta de um sujeito em constituição. Aqui vale, novamente, o destaque ao lugar que a escola infantil e Idi, especificamente, ocupavam na vida dessas crianças e de sua mãe, que, ao levá-lo na escola, idealizava esse espaço como algo de ajuda familiar para a sobrevivência de sua família. A mãe de Leopoldo, em entrevista à Assessoria, ressaltou que Idi ajudou um filho seu no berçário, outro no maternal e os outros, deixando claro que, enquanto estavam na escola infantil, estavam bem e fortes.

Associei a função da Assessoria como uma ajuda subjetivante para o bebê sair do Autismo ou desconexão psíquica que sua mãe dizia que ele tinha. Para tal, a educadora Idi referia suas mudanças e a atuação da Assessoria EP/PI assim:

*“Desde os primeiros dias na escola foi notado que havia algo de diferente com Leopoldo. Tomando por base as crianças desse grupo, embora ele fosse o mais novo da turma, pois tinha pequena diferença de idade dos outros. A princípio, ele não sustentava olhar com qualquer pessoa, mãe, irmãos e educadoras.”*

*“Ele tinha olhar distante, se um brinquedo que lhe era alcançado, ele não mantinha qualquer relação. Quando Leopoldo escutava seu nome esboçava um sorriso, porém não correspondia olhando para quem havia lhe chamado.”*

*“Quando chorava muito, acalmava-se no colo, com qualquer pessoa que lhe desse o colo, não parecia se importar com quem fosse. Ao colocá-lo novamente ao chão, chorava. Até mesmo o choro era sustentado nesse olhar distante com as visitas que recebíamos da EP (Assessoria), nos era passado muitas sugestões de brincadeiras que pudéssemos fazer para trazê-lo mais para nós. Brincadeiras de aparecer e desaparecer (ele, nós, colegas e brinquedos).”*

*“No colo, lugar de sua preferência, de frente para o educador, eram feitas brincadeiras com suas mãos e rosto, por exemplo, em conversas suaves e cantigas. Ele e o educador. Nos momentos de troca de fralda, brincávamos com o olhar, tocávamo-lo e conversávamos com ele. Ele, lá pelo meio de 2014, passou a procurar a educadora e ter a preferência por ela. E no final do ano já dizia seu nome. Em nossa ansiedade eu esperava que, ao final do ano, estivesse mais integrado com o grupo, participando das brincadeiras coletivas.”*

Ainda referente à Assessoria e a o que ela denominava equipe, a educadora dizia:

*“Eu fazia o que tu me pedias, lembra? O que tu dizias? Brincar de nomear, pegar o pezinho dele, dar a colhida na hora da troca de fraldas. Ele, no final do ano de 2014, dava o pezinho para nós, limpava o narizinho. Nós tínhamos um cuidado diferenciado com ele e momentos em que era só o educador e ele. Aqui ele deu os primeiros passos.”*

*“A gente pedia, nomeava, dava colo, abraço e aconchego isso fazíamos. Eu, as estagiárias Jú e Helen. Na adaptação dormia no colo... se tínhamos que nanar outra criança ele precisava ficar colado em cima do peito, da Maria. Mas se ela faltasse eu ficava.”*

*“Depois ia para a caminha sozinho, no final 2014. Todas as propostas que tu trazia, nos fazíamos, abraçávamos a causa e sem problemas.”*

As educadoras traziam também simbolicamente um espaço de pensar em Leopoldo e em suas intervenções enquanto equipe do berçário. Acerca disso, Idi relatou:

*“No ano de 2014, trabalhei com uma equipe maravilhosa, disposta a observar, questionar, desejando aprender e colocar em prática, vimos um crescente desenvolvimento. No quarto trimestre, era uma outra criança. Sua dependência aos adultos já era mínima. Conseguia lavar as mãos, a boca, escovava os dentes, subia as escadinhas do trocador para trocar a fraldinha, passou a apreciar o banho e olhar-se ao espelho logo que de lá saía.”*

As educadoras vibravam com as evoluções de Leopoldo:

*“Vê-lo ao final do ano de 2014, falando algumas palavras, observando nos livros alguns personagens que lhe chamavam a atenção, apontando com o dedinho trazendo livrinho para que fosse mostrado pela educadora, conseguindo brincar ao invés de apenas observar seus colegas brincando, escolhendo um brinquedo...era maravilhoso.”*

*“Vê-lo logo no início do ano de 2015 acompanhando o grupo do maternal nos deslocamentos pela escola. Preparando-se para a retirada de fralda. Expressando desejos ainda que em pequenas frases ou palavras. Percebendo a presença dos colegas, fazendo parte daquele grupo e procurando as antigas educadoras do berçário com um igual carinho que recebeu quando era da turma do berçário.”*

Outra questão – uma leitura minha, como pesquisadora – é que os educadores do berçário, ao se colocaram como semblante de suposto saber, pareciam terapeutas atentos em interpretar seus gestos e olhares: Idi relatou a entrada do bebê no berçário da seguinte forma:

*“Nos primeiros meses, ele parecia não compreender as solicitações. Quando nos deslocávamos pela escola, ele acompanhava o grupo com aquele olhar distante. Parecia ir para onde fôssemos, não interessando muito para onde.”*

*“Foi necessário um tempo para que pudéssemos compreender o que o choro dele demandava. Era necessário que tivéssmos visto o que havia ocorrido, um exemplo era quando retiravam seu brinquedo preferido um carrinho.”*

*“Sempre trazendo o olhar dele para o nosso. Abaixando-se para que pudéssemos ficar na mesma altura e com tranquilidade. Depois de um certo tempo procurava com os olhos a educadora que havia lhe chamado. Ao dizer o nome dele, antes mesmo de olhar, já sorria.”*

Agora, reflitamos sobre os educadores da escola infantil. Idi, como membro da escola, ora promovia o grude e o saciar da fome, do choro dos irmãos como uma mãe zelosa, ora tinha pena da mãe das crianças. Nesse sentido, parece que essa educadora tinha uma particular ligação com a mãe de Leopoldo, o que, supõe-se, ganhou um efeito de produção de simbolização, tendo em vista que, no final de 2014, estava compreendendo os pedidos da educadora e lhe olhando e atendendo, quando lhe chamavam de Léo. Quanto à sua nomeação – Léo –, parece-me que não estava mais ao “léu” (Dicionário informal, 2016-2018), pois o desejo da educadora e de sua equipe produziram movimentos nas suas aquisições diacrônicas (o caminhar, olhar, brincar e reclamar) em 2014.

Isso me remete a o que o psicanalista, conforme tese de Teixeira (2009), tem como dever: fundar, no social, um lugar de habilitação para o sujeito, seja em escolas, hospitais, Universidades, no sentido de transmissão em sua relação com o trabalho e com aqueles que convivem no mesmo espaço. Por visar o desejo – o que é um fato singular –, a autora mostra a possibilidade de um sujeito educador estar em uma posição desejante, que implica estar em uma posição discursiva, como fora nesse caso de Leopoldo e sua educadora. A educadora ofereceu seu desejo de que esse bebê crescesse e fosse um menino com defesas e aquisições diacrônicas.

Colaborando com as educadoras, a figura da Assessoria parece tê-las ajudado a instrumentalizar as crianças em suas travessias singulares. Lembrando que a Assessoria é Não-toda, no sentido de que a escuta e a orientação eram para os educadores se autorizarem ao lugar de suposto saber para que o pequeno Leopoldo adviesse como sujeito, mas sempre tomando a alteridade do espaço escolar e colocando à disposição a posição ética da Assessoria: escutá-las em suas enunciações e enigmas.

## 5.2 A PESQUISA EM 2016 E 2017

Continuando estas narrativas, em 2016 foi realizada a Avaliação Psicanalítica aos três anos em Manoela e Leopoldo, pois naquele ano completavam 3 anos de idade. O objetivo era avaliar se as crianças apresentavam sinais de Autismo ainda. Também, é importante ressaltar que *entre* o período de 2014 e 2016 não sei o que aconteceu, em que condições as crianças estavam na escola e como/quais foram os laços mantidos com as educadoras dessa época.

### **5.2.1 A Avaliação Psicanalítica (baseada em Vaz e Bernardino, 2010) aos 3 anos (AP3) adaptada para uso em ambiente de Educação Infantil e sua conceitualização**

A avaliação psicanalítica aos 3 anos é uma avaliação psicanalítica que tem como objetivo, na sua criação, por Jerusalinsky (2008), a validação do instrumento IRDI (Indicadores Clínicos de Risco Psíquico e de Desenvolvimento) em crianças desde o nascimento até 18 meses de idade. Essa avaliação (AP3) foi adaptada à pesquisa, na Educação Infantil de Porto Alegre, coordenadas por Ferrari e Silva (2016), com base em Vaz e Bernardino (2010), visto ser uma continuação da pesquisa da detecção dos índices de risco psíquico no desenvolvimento infantil (IRDI) nas creches conveniadas e infantis de Porto Alegre em 2014.<sup>16</sup>

A AP3 nas crianças se dá a partir da leitura das manifestações das crianças que sinalizem em que momento constitutivo elas se encontram ou se ainda estão se deparando com problemas de desenvolvimento ou entraves na sua constituição psíquica pela presença de sintomas clínicos. O roteiro aborda os itens derivados dos eixos constitutivos do sujeito: suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância da presença e ausência, alteridade ou função paterna e suas manifestações, a saber: brincar e fantasia, fala e posição na linguagem, corpo e sua imagem, manifestação diante das normas e frente à lei. Explicitarei esses itens, conforme Ferrari e Silva (2016), baseado em Vaz e Bernardino (2010).

A suposição de um sujeito se dá de forma a verificar se, na relação da criança com a professora do maternal, essa criança ocupa um lugar de sujeito no discurso e nas relações escolares. O estabelecimento da demanda trata de verificar a dinâmica entre professora e criança no que diz respeito às demandas e contra-demandas. Já a alternância presença-ausência trata de verificar se há uma relação de sujeito para sujeito, o que implica dar espaço para a palavra e

---

<sup>16</sup> Em Porto Alegre, esse projeto de pesquisa se chama: Avaliação Psicanalítica aos 3 anos de crianças acompanhadas pela Metodologia IRDI. UFRGS/POA/RS.

ação do Outro, tanto do lado da criança, como de sua professora. Na função paterna, por fim, trata-se de verificar as relações de alteridade estabelecidas entre ambos.

Esses eixos da constituição do sujeito se manifestam através da construção da imagem corporal, do brincar, da posição da criança na fala e na linguagem e da sua posição frente à lei. Em relação à construção da imagem corporal na criança, verifica-se como a criança está em relação aos cuidados e autonomia de seu corpo e como se situa em relação às posições espaciais, se faz identificações sexuais graficamente ou as aponta na sua imagem do espelho, bem como se faz a nomeação de si na primeira pessoa.

Quanto ao brincar, trata-se de averiguar se a criança apresenta cenas repetitivas ou mecânicas nas suas brincadeiras, bem como se há persistências nelas e se inclui os colegas ou a professora. Também é importante considerar o que a criança encarna no “faz de conta”, considerando o brincar como um sintoma de estrutura saudável para a criança elaborar seu confronto com as pequenas e gradativas castrações cotidianas. Por fim, há a linguagem, que se refere ao modo como a criança se situa em relação aos outros como colegas e com a professora, se fala em nome próprio ou precisa da interpelação da educadora, se tem fala rica e se fala em primeira pessoa do singular ou se ainda se situa na terceira pessoa do singular.

Quanto às formações da lei, trata-se de verificar como a criança se submete a certas normas e leis transmitidas pelos cuidadores primordiais e de sua professora no âmbito da escola infantil. Para realizar tal avaliação, é oferecida à criança uma caixa com brinquedos, que auxilia na leitura do momento constitutivo da criança. Esses brinquedos da caixa são os sugeridos por Kupfer, Jerusalinsky, Infante & Bernardino (2008).

### **5.2.2 A Avaliação Psicanalítica de Manoela e Leopoldo, aos três anos de idade, em 2016**

A título de esclarecimento, a Avaliação Psicanalítica das crianças foi realizada por mim, por uma observadora com formação em Psicanálise e um estudante de Psicologia que filmou os momentos. Éramos componentes da AP3 (grupo de pesquisa da avaliação AP3 adaptada à Educação Infantil de Porto Alegre, coordenadas por Ferrari e Silva (2016) baseada em Vaz e Bernardino (2010)). Nessa avaliação, houve quatro momentos de filmagem: (1) na sala de aula, em uma atividade livre com sua turma por 20 minutos; (2) no pátio, em atividade livre com o grupo e, no refeitório, com o grupo do Maternal; (3) na sala da ludoteca, onde foi realizada avaliação individual (AP3) da criança, em 50 minutos. Ao se encerrar a avaliação psicanalítica,

foi chamada a professora do maternal e foi realizada uma entrevista (Anexo 4). (4) Por fim, em uma reunião entre nós, pesquisadores, em que foi preenchida a síntese da avaliação psicanalítica (AP3) (Anexo 2), como um momento de desfecho clínico.

### **5.2.2.1 A AP3 de Manoela**

#### **A menina na sala do Maternal**

Encontramos Manoela, em seu grupo do maternal com a educadora Mara, seus colegas e dois estagiários homens de inclusão e pedagogia da Educação Infantil. Eu reconhecia ali a bebê com sinais de Autismo, que outrora estava desconectada e com olhar vazio em 2014. Eu vi uma menininha, com atraso de desenvolvimento que ainda não falava, que estava sentada no tapete e direcionava muito seu olhar à professora. Isso me pegou de surpresa; assim, eu pensava: será que essa menina ainda tem traços autistas? Que efeitos a educadora do berçário e sua equipe deixaram de marcas constituintes para retirá-la dessa estrutura psíquica? A posteriori, o que ficará?

Jerusalinsky (2002) aponta:

[...] O efeito do sinistro que produzem cenas que nos deparam com uma desarmonia entre a passagem do tempo cronológico, aquisições instrumentais e mudanças da posição psíquica de um sujeito, em relação a vida, é chegado o momento de falar também que o belo não emerge somente da harmonia. [...] É nesta dimensão que o belo não advém apenas dos atributos físicos nem da harmonia dos movimentos, mas do brilho causado pela sustentação do desejo. A ética da Psicanálise é, neste ponto, norteadora da intervenção de bebês, permitindo que o trabalho não opere desde o imperativo de, a partir do fracasso denunciado por um sintoma, imprimir no bebê uma conduta de harmonia em relação às tabelas de normatização cronológica de desenvolvimento (p. 171-172).

No enunciado acima, associei que o tempo de bebê de Manoela havia passado e parecia que não haviam se produzido operações constituintes do sujeito e aquisições instrumentais de bebê, momento em que me deparei com uma criança com sérios sintomas clínicos, mas certamente não mais um bebê. Isso tudo se passou como um impacto de vê-la, com sérios atrasos em seu desenvolvimento. Assim, eu pensei: será que Manoela tinha advindo como Sujeito?

Continuando a pensar nesse tempo de rupturas, da saída de Clara e da Assessora EP/PI em 2014, em 2016 vejo uma menina que cresceu e parecia com o olhar preso à educadora Mara, pois, na sala de aula, notei que Manoela acompanhava os movimentos da educadora, seu levantar e sentar ao atender os outros alunos e, sobretudo, me parecia que as duas se entendiam

pelo olhar. A fim de maiores esclarecimentos acerca da minha saída da Assessoria em 2016, deixei outra assessora em meu lugar, cujo período de assessoramento de 2014-2016 não tenho notícias. Para tal, houve esse intervalo, e, em 2016, quando fomos fazer a Avaliação Psicanalítica aos 3 anos, vimos uma Manoela que tentava capturar o olhar e o amor da educadora Marta e seus dois estagiários. O olhar de Manoela e as tentativas de ter todo o amor da professora lhe relançava ao campo do desejo, onde tinha de disputar a professora com uma colega loirinha: Renata.

### **Manoela no pátio e no refeitório**

No momento do pátio, observamos a menina Manoela com 3 anos e 8 meses, de goteira (suporte de acrílico utilizado como suporte para crianças com paralisia cerebral ou hipotonia em membros inferiores) e que caminhava com sua mãozinha “engatada” na roupa da educadora, ela se locomovia rapidamente pelo pátio e tinha quase sempre o suporte do corpo da Mara. Aos poucos, vimos que a educadora Mara lhe deixou apoiada nas barras de um brinquedo e os colegas a chamavam. A menina caminhava ativamente se apoiando nas barras indo em busca dos colegas João e Renata, mas sempre de olho na educadora. Ainda, quando eu e os pesquisadores da AP3 filmamos a ida de Manoela no refeitório, para almoçar com os colegas, vimos uma cena encantadora:

*“Manoela estava sentada na lateral, sua professora ficava na ponta da mesa e os colegas nas duas laterais da mesa. A educadora enchia a colher de comida e pegava sua mãozinha e ajudava a colher chegar a sua boquinha, já na segunda colherada so enchia a colher e lhe pedia para ela mesmo levantar e levar à boca. Em meio as colheradas, chega e se mete no meio das duas, a menina Renata e fala algo a educadora. Imediatamente, Manoela faz um som de desagrado e empurra Renata e põe as mãos no rosto da professora e puxa seu rosto para ela lhe olhar.”*

Foi uma cena linda, em que Manoela parecia ter ciúme da educadora com a menininha Renata e disputava aquele espaço, aparecendo a sua rivalidade com a coleguinha. Naquele momento, ficou-me claro que a menina era sujeito pois ela disputava o amor de sua educadora, empurrando a coleguinha e puxando o rosto desta para si.

## **A Avaliação Individual de Manoela**

No momento da Avaliação Psicanalítica propriamente dita, Manoela a realizou com a presença e tradução da educadora de sua linguagem, pois ela deu indícios de que estava assustada, ao iniciar um choro. O choro, em tom de voz baixo, apareceu quando a professora lhe disse que sairia e voltaria depois para buscá-la – quando tivesse terminado as brincadeiras com os psicólogos – na sala da avaliação. Visto essa situação, a professora ficou na sala durante os 50 minutos. Houve uma cena em que a menina queria água, a professora traduziu e brincou disso com ela, pois eu, como pesquisadora, ficava como um terceiro. Naquele momento, eu falei à menina que não a tiraria de sua professora e que ela poderia relaxar e brincar. A partir desse enunciado, ela ficou mais tranquila, pois antes parecia assustada com a nossa presença, os três pesquisadores, na avaliação. Então, ela levou a colherinha no copinho e parecia brincar de comidinha e tomar água, também pedia livros para educadora, que a levava pela mão até a prateleira dos livros. Essa foi uma avaliação que denotou a presença da educadora, pois a criança tinha questões neurológicas, segundo parecer pedagógico, e parecia apresentar poucos recursos cognitivos. O seu brincar parecia estar entre uma passagem do estágio sensorio-motor ao período simbólico (Piaget, 1975), onde o brincar parecia estar em transição para um faz de conta.

Essas cenas pareciam elucidar o que Wanderley (2013) compõe como o grande desafio com crianças com sinais de Autismo: o brincar compartilhado e a introdução de pequenas rupturas, diferenças e descontinuidades das repetições da criança, se aproximando e fazendo parte do interesse dela sem ser banido ou excluído. Essa educadora parece que escutou, supôs pedidos em Manoela, brincou com água na avaliação psicanalítica e brincou de comidinha. A educadora também observou a evolução da menina, ao querer ser escutada e olhada, ou, ao se fazer ser vista em uma demanda ativa de ciúmes da coleguinha com Mara, na cena do refeitório.

Jerusalinsky (2012) diz que a criança sai do Autismo quando se faz olhar e quando convoca o outro para compartilhar sua existência na função de reconhecimento. Lasnik (2013) relata observar, em seu trabalho, que cessam os sinais de Autismo nos bebês que o apresentavam, quando eles se oferecem ao Outro. Um exemplo disso é quando eles dão o seu pezinho à mãe para ser comido e principalmente quando aparece o ciúme, no qual ela referiu-se a cenas de rivalidade e ciúmes de irmãos.

Retornando ao relato da entrevista com essa educadora, seus enunciados ilustram muito bem as quatro operações do sujeito (Kupfer et al, 2009) transmitidas na formação em 2014,



onde parecia que esses aportes psicanalíticos tinham ocupado um lugar de transmissão na leitura e efetivação dos seus atos educativos com a menina. Esclareço que trabalhei essas questões em formação teórica com o grande grupo de educadores, sem ter tido uma Assessoria específica deste caso, com essa educadora.

### **A história de Manoela aos olhos da professora Mara (maternal)**

Para tal, inicio ilustrando as operações constituintes que a educadora trabalhou com a menina, a partir de sua narração, em entrevista de 2017. A primeira operação elucidada foi supor um sujeito em Manoela e lhe preocupava a relação mãe com sua filha:

*“Eu recebi a Manoela, uma criança muito medrosa e assustada, muito em um mundinho à parte... Aos poucos foi melhorando, porque eu consegui “entender” que tinha essa dificuldade, assim, talvez por ter uma mãe que não aceite as suas limitações e impõe um mundo para ela. Essa criança estava com uma carga grande de atribuições que a mãe colocava para ela. Como se tivesse que ser uma criança normal... Uma carga grande de atribuições. Eu fui conhecendo aos poucos, que teria muitas informações, que eu teria que reconhecer na Manoela, transformar isso para trabalhar com ela. A gente (equipe de três educadores) precisou decifrar seus gestos e expressões; ela ainda não fala, mas nos entendemos através do olhar e gestos corporais que ela expressa.”*

Um outro exemplo de que a educadora supunha em Manoela um sujeito é quando estava retirando as suas fraldas, mas os pais não supunham que ela seria capaz:

*“Nós estávamos retirando as fraldas de Manoela. Aí escapava às vezes, roupa ia molhada para casa, dava trabalho aos pais e eles recusaram a retirada de fraldas. Aí na escola optaram por deixar de fraldas, mas o pai foi na psicóloga, que achou melhor isso, aí tivemos de retroceder e colocar fraldas de novo nela.”*

A educadora falava de seu Desejo de que Manoela crescesse. Depois relatou uma cena de seus ciúmes e o lugar que a menina produzia para ela nos laços amorosos entre ambas. Quando lhe perguntei se ela autorizava a menina a ficar com outros educadores, em que pensei na operação de alteridade e inclusão de terceiros entre ela e Manoela, ela respondeu:

*“É difícil afirmar, mas creio que cada educadora ou educador contribui um pouquinho para que o quadro clínico destas crianças se altere, às vezes para pior, às vezes para melhor, nem sempre acertamos, porém é o que desejamos. Recordo do dia em que a Manoela enxergou a professora de música e a abraçou bem forte, mas detalhe elas nunca haviam se encontrado, já que a professora Miriam só frequenta a escola no turno*

*em que ela não está. Talvez a semelhança física a tenha impelido a ter tal reação, o que foi surpreendente para a professora Miriam e aos pais, assim como a mim.”*

*“Fiquei muito satisfeita de ter compreendido a situação, talvez outra pessoa se sentisse enciumada. Não sei mensurar isso, mas sei que as situações vivenciadas com elas ficarão registradas mesmo de forma inconsciente, seja na lembrança de uma experiência vivida, seja no tom de voz e expressão facial, ou brincadeira compartilhada com o grupo.”*

Homrich (2009) aborda a ideia acerca do lugar que, às vezes, ser professora de uma criança na escola infantil é confundido com o lugar da mãe-fálica, quando a criança é colocada, fazendo da escola uma continuidade do lar. A função da escola infantil também é inserir a criança na cultura, civilizar, mostrar limites, transmitir regras, faltas e principalmente tirar a criança do lugar de falo. No caso dessa criança, ela precisava de uma suposta mãe-fálica, que visse o belo e supusesse um sujeito nela, pois, como dizia a educadora, ela era um “chiclezinho” dela. Essa remontagem seria o primeiro passo da alienação/separação, visto que não se trata de uma educação ideal, pois, como refere Homrich (2009), o ideal imaginário está muito atrelado à pedagogia utópica, em que tem no seu ideal a tentativa de uma complementarização narcísica, sem abertura para a entrada de um terceiro, da cultura e do código do Outro enquanto instituição infantil.

Elucido isso, nos dizeres da educadora, quando lhe perguntei como ela definiria a relação dela com Manoela e ela respondeu:

*“Eu acredito que de mãe e filha, eu acredito que de tomar esta criança como se fosse minha filha, que eu quisesse que ela, tudo que eu gostaria que avançasse, se eu tivesse uma filha com limitação, eu faria isso, dar apoio para ela ir para vida, mas não ter para mim”, como posse. Isso, em nenhum momento eu tive essa intenção. Mas sim dar suporte para ela ir ao mundo, para eu acho que é isso: dando carinho, suporte e repreensão necessária.”*

Eu questionei:

*“Re-preensão?”*

Ela disse:

*“Repreensão ... É que as vezes ela era danada, também tinha que chamar a atenção, não era só carinho. Nunca fui de mimar não.”*

Este significante – re-preensão – me remetia a reter, prender e não repreender. Nesse sentido, pode haver sempre o perigo de se apaixonar por crianças de inclusão e tratá-las como

filhos, ficando no binômio mãe-filho, esquecendo-se da alteridade que o trabalho educativo impõe. Lembrando a importância do Mestre Não-todo, como aquele que alia parcialmente ao seu desejo e envolve os terceiros da instituição enquanto Equipe ou educadores de outras áreas na escola infantil, a professora Mara parecia ocupar esse lugar, ao promover confiança e não se intrometer na cena de Manoela com a professora de Educação Física. Dessa forma, a educadora se dava conta de ter que dar atenção aos outros aluninhos e que sua equipe a ajudou a dar esses passos. Os dizeres da educadora elucidam essa questão e o seu dar-se conta da necessidade de um terceiro entre ela e a menina, visto que o apaixonamento poderia levá-la a ficar grudada na sua educadora, o que também faria com que desaparecesse como sujeito e não crescesse.

A educadora se defrontava com sua castração, de não ser tudo para Manoela e precisava atender a o que é o trabalho simbólico de ser educadora em uma instituição infantil – atender os outros aluninhos e passar confiança e autorização para ela ir ao grupo e a outros educadores –, e traduz isso falando:

*“Notei que seria necessário [...] em função de eu precisar dar atenção para outras crianças também. Apesar que eu tinha um estagiário homem e ela tinha essa dificuldade com a figura masculina. [...] Ela era muito apegada a mim. Só que eu precisava que ela fizesse esse caminho inverso.”*

*“Eu precisava que ela fosse mais independente, mais confiante, que ficasse mais com os colegas, que ela se soltasse de mim, que não fosse tão dependente, fui chamando ela para se aventurar no escorregador, ela tinha muito medo de se embalar, de se arriscar isto...”*

*“Aos poucos a gente foi mostrando isso... Gradualmente fazendo isso, que ela fizesse isso, mostrando para ela que escorregava, que não ela não ia se machucar porque eu estava perto... Aos poucos fui passando para o outro colega. Também, fomos trabalhando em parceria e a rotina escolar e esta foi ficando como espaço de separação entre nós.”*

Associando essa operação de alterização no espaço escolar – em que se considera a escola infantil um espaço terceiro entre mãe e filha –, será que alguém se ocupou de promover um laço ou conversa entre ambos, lembrando da relação importante que há entre mãe-filha? Nesse sentido, eu perguntei à educadora como era a relação de Manu com a mãe e a educadora respondeu:

*“Eu vejo a mãe muito distante, eu notava mais quando vinha trazer a Manoela na escola, as crianças tavam acordando e ela não dava Tchou e nem beijo para Manoela. E tive que trabalhar isto com a mãe: eu dizia para Manoela: Dá tchau para mamãe e*

*tal, para ver se essa mãe se despedia dessa filha. Essa mãe tinha uma dificuldade, assim ela largava e já ia saindo.”*

Finalizando este caso, notou-se que as educadoras se ocupavam do cuidar e educar de bebê a sujeito, conforme seus significantes e posições discursivas que ocupavam, mas aparecia sempre algo *entre* elas e Manoela – o que, de uma forma simbólica, aparecia em suas enunciações e enunciados, que me pareciam ser o lugar simbólico dado à Assessoria da EP/PI ou aos efeitos de transmissão da Educação Estruturante. Esses efeitos eram elucidados em seus atos em semblante das funções de mãe, pai, educador e terapeuta. Essas operações reconstruíam a alienação e separação das crianças para se tomarem pelo Outro da instituição, visto que apresentavam muita dificuldade em alienar seus significantes ao Outro Primordial, ou seja, a seus pais biológicos.

Também se salientou aos meus olhos a produção do andar de Manoela: primeiro era agarrado ao corpo da educadora, depois agarrado às barras na pracinha e, em seguida, dando passos sozinha. Essa aquisição instrumental parecia permeada por um retorno pulsional, onde Manoela queria agradar a educadora Mara e se fazer vista e reconhecida por ela em sua produção motora – eram cenas lindas de se observar. Essas cenas que nos clarificam que o semblante da educadora estava tomado pelo Discurso do Mestre, ao oferecer as quatro operações constituintes e seu Imaginário, na aposta simbólica de que Manoela viesse a caminhar sozinha.

Exemplificando melhor essas cenas, a educadora primeiro alienou Manoela ao seu corpo e se ofereceu corporalmente a ela, depois aumentou o passo e Manoela teve que acompanhar, com intervalos na marcha, pois cada uma tinha um ritmo e depois deixando-a, com alternância entre sua presença e ausência, ao deixá-la com os colegas no trepa-trepa do pátio da escola infantil. Tudo isso parecia a permeabilidade dos significantes que a educadora lançava e falava a Manoela, antecipando as próximas ações a serem realizadas: sair do pátio, voltar a sala, se apoiar nas paredes, fazer o trem e dar a mão à educadora, etc.

Não é pouco, para uma educadora, cobrir o Real do organismo de alguém como faria uma mãe ao enlaçar pulsionalmente uma criança e produzir as quatro operações de um sujeito, em especial, supor um sujeito e antecipar essa posição sem nem ele sê-lo ainda. Ao realizar esses atos, ela parece ter produzido a operação de alienação a ela e ao seu desejo de que a menina andasse. Em contrapartida, a menina andou, mesmo com toda sua dificuldade motora, pois queria atender o pedido da educadora, eu suponho. Dessa forma, podemos referenciar que a educadora pode ter ocupado uma posição discursiva de semblante do Discurso do Mestre –

discurso, segundo Mariotto (2009), realizado por quem se ocupa dos cuidados e desdobramento da função materna com um bebê –, pois ela parece ter ocupado um lugar de suposto saber para Manoela, e, em contrapartida, a menina pode ter se transferenciado com sua professora.

### **5.2.2.2 A AP3 de Leopoldo**

Cabe destacar que a AP3 de Leopoldo foi realizada em um dia diferente da de Manoela, mas com os mesmos componentes que filmaram e observaram a avaliação anterior.

#### **O menino na sala do Maternal**

Ao chegarmos ao grupo do Maternal, vimos um menino tímido, que observava a professora folhear um livro e contar uma história. Aproximei-me dele e vi que parecia lateralizar seu pescocinho, a fim de acomodar seu ouvido para me escutar. Falei com ele mais alto, e ele veio pegar o livro de história que estava comigo. Sua professora me apresentou a ele e lhe disse que estávamos ali (três psicólogos da AP3) para brincar com ele e conhecê-lo. Ele estava procurando a referência da educadora, com o olhar e respondia baixinho a ela. Ele não procurou os colegas para brincar, mas chamava os educadores para olhar seus livros, que manuseava. O tom de voz era baixo e ficava difícil ouvir o que ele falava.

#### **Leopoldo no pátio e no refeitório**

Enquanto as crianças do grupo do Maternal passavam ao pátio, vimos Leopoldo entrar no corredor que dava para o pátio, meio perdido do grupo. Depois o vimos fazer massinha, na mesa do pátio e nos mostrar; ele me falou que era uma minhoca. Fazia as atividades de dar forma às massinhas de modelar, e as mostrava aos adultos. Chamou-nos a atenção esse reconhecimento que ele pedia aos adultos, do que havia feito com sua massinha, sem interagir ou brincar com seus colegas. No refeitório, ele parecia independente e bastante à vontade. O menino utilizava os talheres e comia adequadamente sua comidinha, sem auxílio da professora ou de seus estagiários de inclusão. Ele olhava atento ao seu redor, pois era muito barulhento o refeitório.

### **A avaliação psicanalítica individual de Leopoldo**

Na sala da avaliação, vimos um menino tímido, mas que interagiu e atendeu os meus pedidos, como pesquisadora, na hora de brincar comigo, em uma sala reservada. Também, estavam presentes o filmador e uma pesquisadora que observava as cenas e registrava em diário. Importante relatar que Leopoldo foi conduzido à sala da avaliação, sem a presença da educadora Mara, parecendo muito tranquilo em me acompanhar e me dar sua mãozinha. Após foi-lhe explicado que brincaríamos e conversaríamos lá, e que sua educadora havia permitido. Também foi muito importante ouvir sua resposta na avaliação, quando lhe perguntei se morava em casa ou apartamento, e ele respondeu: “Moro em um *catamento*”. Tomei esse significante como algo extremamente importante, pois parecia mistura da casa com catar lixos, que era o lugar que ele morava com sua mãe e irmãos.

Lembrando que o circuito pulsional se completa com a entrada do Outro, então, o olhar do menino para os educadores de sua turma e para mim, na avaliação psicanalítica, bem como as suas respostas verbais, constituíram pistas importantes que denotaram a sua saída do risco psíquico do Autismo. O menino, na sala da avaliação, brincou de casinha, escondeu os bonequinhos de super-heróis no roupeiro de brinquedo e respondeu baixinho as perguntas da pesquisadora. Ele apresentou um jogo de faz de conta rico, mobiliando sua casinha de faz de conta com lareira, fogo, lixo, cama e respondeu o que lhe foi perguntado. Ele também brincou de carrinho, queria pegar livrinhos, se reconheceu no espelho apresentado a ele e se denominou “eu”. Também, ao filmarmos outro momento da avaliação psicanalítica, no pátio, observamos ele brincando de massinha, chamando a educadora e lhe mostrando sua produção. Ainda no pátio, notamos que ele tinha uma boa interação com adultos-educadores e pouca interação com colegas, mas, como era abril de 2016, atribuímos isso ao início do ano letivo na escola infantil e à chamada fase de adaptação.

Jerusalinsky (2012) nos aponta que não basta escutar ou se escutar, é preciso querer ser escutado ou se fazer escutar pelo outro, em uma demanda ativa. Complementando isso, Wanderley (2013) enfatiza que não basta que a criança olhe objetos, ou pessoas, ou que se olhe – mas que se faça olhar, que convoque o outro em uma função de reconhecimento. A autora ainda enfatiza que o conceito de janela pulsional, desenvolvido por Jerusalinsky (2012) lhe deu referência em seu trabalho com crianças autistas na utilização da música ou do uso da linguagem como forma de acesso ao circuito pulsional pela voz do analista, como algo bem melhor intermediado que o olhar. Elucidando essas questões, observamos que o menino

respondia e entendia as questões propostas na avaliação, mas notamos também a pouca interação dele com seus colegas, pois brincava pedindo o olhar dos educadores ou oferecia a eles suas produções de massinha, por exemplo, mas não compartilhava isso com seus coleguinhas.

Ao finalizar a avaliação psicanalítica, eu e os dois pesquisadores que me acompanharam, notamos que Leopoldo tinha uma dificuldade visual e auditiva, o que não nos parecia traços de Autismo e sim uma deficiência a nível sensorial auditivo. Para tal, quando a professora cantava bem alto as musicinhas, ele ficava atento, acompanhava com movimentos da cabeça e falava poucas palavrinhas. Depois fizemos uma entrevista com a educadora Mara e ela disse lhe conhecer pouco, mas se dizia muito preocupada com a negligência materna para com o menino, visto que a sua mãe estava cuidando de seus filhos gêmeos, recém-nascidos e internados no hospital com risco de vida.

Nesse sentido, Leopoldo e seus irmãos preocupavam muito os educadores da escola infantil, pois eles estavam passando por negligência, fome e miséria. Para tal, a escola infantil, junto ao Conselho Tutelar e Assistência Social da região Norte de Porto Alegre, indicou a ele e seus irmãos uma casa-abrigo. Quanto ao seu irmão, como não era personagem desta pesquisa, acabou sendo tomado como acompanhante do Leopoldo, no sentido de Mafael se fazer semblante do familiar – como um objeto transicional –, indo com ele à nova casa-abrigo lhe dando apoio e carinho. As educadoras comentaram que os dois irmãos, quando se encontravam, ficavam felizes e se abraçavam. Elas referem que Mafael protegia e cuidava do irmão.

No caso de Leopoldo, que sempre fora cuidado pelo irmão pequeno e os outros maiores, quando sua mãe teve gêmeos, ao final de 2016, a diretora da escola infantil encaminhou ao Conselho Tutelar o caso das crianças a fim de retirarem o pátrio poder desta mãe. Nesse caso, Leopoldo, Mafael, e os gêmeos foram abrigados em um abrigo do estado, em julho de 2016, e retornaram à escola em 2017.

### **Leopoldo e seus irmãos, rumo a uma casa-abrigo**

É relevante colocar que o desfecho, foi Leopoldo não ficar com a mãe em sua casa, mas ter uma nova casa: um abrigo. A educadora do Maternal, em 2016, foi quem teve uma conversa com ele para que fosse a sua nova casa, já que isso foi feito na escola. A mãe do menino estava proibida de se despedir deles, então eles saíram direto da escola. Aqui estão relatadas as falas entre a educadora Mara e eu, na entrevista em abril de 2017:

Ela disse:

*“É, Léo tinha vínculo, de morar com a mãe, de estar diariamente junto e foi retirado drasticamente. A assistente social da casa-abrigo que Léo e o irmãos iriam morar.. eles vieram aqui na escola para fazer isto. A gente não sabia bem como isso seria feito. E aí, foi escolhido ser na escola este rompimento, para não ser tão danado para a mãe e os filhos. A gente nunca está preparado. Eles vieram aqui, conversaram com a equipe, conversaram comigo, foi muito rápido este momento...”*

Eu falei:

*“Muito rápido este momento.”*

Ela complementou:

*“Não teve uma preparação, teríamos que fazer de uma forma menos agressiva possível, mas foi complicado. Por que, a gente sabendo de toda negligência que eles passavam... Não sabíamos se seria melhor ou pior, e tendo que inventar uma história : que eles iriam para uma casa conhecer outras crianças, outras pessoas. Tínhamos que bolar um jeito para eles irem com essas pessoas estranhas, que eles nunca tinham visto. Eram quatro ou cinco pessoas, mulher e homem. Foi uma situação ruim para a escola toda. Nos pegou de surpresa.”*

Eu perguntei:

*“E como ele ficou?”*

Ela respondeu:

*“Ele ficou na hora, eu me emociono... Eu fui na sala [choro da educadora], que falei com ele, peguei um boneco, que ele gostava muito e disse para ele levar o boneco e ir junto com as pessoas. Porque ele ia encontrar outras crianças, e ia junto com o mano Mafael, que ia ser bom para ele, mesmo sabendo que poderia não ser tão bom assim. O Leopoldo sofreu um pouco, mas menos que Mafael, que era maiorzinho e entendia mais. Ele que viu um monte de pessoas, ficou assustado e desconfortável, ficou mais tranquilo quando viu o irmão ir junto. Mas é uma situação horrível aquilo, aquele monte de gente levando. Ficamos sabendo que Mafael ficou dias triste, aí foi passando informações para nós.”*

Eu indaguei:

*“Ficamos quem?”*

Ela disse:

*“Nós, da escola, a escola ficou sabendo que o Mafael ficou dias triste. Tinha uma colega que conhecia o lugar e o Ministério Público mandou fotos, deles, que estavam bem. Ai, foram passando informações deles para a gente ficar mais tranquila. Todos da escola,*



*todo mundo vai se apegando um pouquinho as crianças. O Mafael e o Leopoldo tinham passado por mim. Ai, a gente tinha que preparar eles e as turmas, que eles se desvinculariam e não voltariam para a escola. Isto foi no horário da janta. Nos demais dias que foram passando, a turma foi perguntando e ai dissemos que, acho, que foi para outra escola. Não me recordo, ai quando viam uma foto do Leopoldo ou trabalhinho dele perguntavam.”*

Nessa cena, onde a educadora lembra da dificuldade de fazer um papel de terapeuta, Jerusalinsky (1999) assinala que, na infância, a borda do Real se duplica, visto que se faz presente como uma dupla demanda do Outro: que seja criança e seja grande. A educadora parecia estar muita fragilizada com a separação, tentando oferecer à criança uma narrativa de uma nova casa – momento em que ofereceu a ele um objeto transicional para lidar com sua incerteza de um futuro que estava por vir, na sua nova casa, o abrigo, que é um lar oferecido pelo poder público. Encerrando essa parte, pois também me senti tocada pela emoção trazida na descrição da cena da educadora, em que o meu próprio desejo de que o menino ficasse bem entrou em cena. Destaco que, ao desejar que o educador e seu aluno fiquem bem, com a ruptura dessa relação entre ambos, penso que meu papel, enquanto psicanalista e pesquisadora, foi escutar e lançar uma aposta para o a posteriori, o futuro, que ainda está por vir. A educadora, com essa aposta no futuro pareceu ficar mais tranquila, na espera do retorno dele.

## **6. AS PRODUÇÕES DISCURSIVAS DE SEMBLANTE DO EDUCADOR E OS SINAIS DE AUTISMO NAS CRIANÇAS DA PESQUISA: HÁ PREVENÇÃO DO AUTISMO?**

Ao pensarmos que a criança se constitui como sujeito a partir da filiação daqueles que lhe cuidam e fundam sua matriz simbólica – a qual indicam sua constituição como sujeito que irá advir –, como ficam as crianças que muito cedo frequentam as creches ou escolas infantis e apresentam sinais de desconexão psíquica e falta de interação com os outros? O que a instituição de Educação Infantil pode fazer quando se fala em parecer ser uma mãe, um pai, uma terapeuta ou uma professora sabedora? Essas questões nos levaram a uma das perguntas desta pesquisa: há prevenção em Psicanálise? Se será a posteriori, no só depois, como ler o que os bebês da pesquisa apresentaram depois de terem sido detectados os sinais de autismo em 2014? Esses sinais se modificaram estruturalmente porque houve marcas das educadoras?

Em um artigo denominado “Programa de estimulação em contexto de creche: um olhar psicanalítico”, Almeida (2010) traz que a prevenção seria contrária à prática analítica por estar ligada a noções de previsão e probabilidade, como se o mal-estar pudesse ser evitado. Contudo, a autora corrige essa afirmação enfatizando a ideia de que quanto mais precoce a intervenção, melhores serão os resultados e menores as chances de cronificação de uma patologia. Nesse trabalho, ela aponta a importância de atuar preventivamente, no sentido de oferecer aos bebês da escola infantil ou creche a estimulação necessária ao seu desenvolvimento, propondo estimular os cuidadores em seus saberes sobre os bebês, em suas possibilidades antecipatórias, pois cuidar de um bebê é antecipá-lo em um funcionamento que deverá advir. A autora acrescenta que essa é uma tarefa que exige da equipe não apenas um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, mas também uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente, capaz de uma mudança de posição junto à criança que é atendida, cuidada e educada nas escolas infantis.

Julieta Jerusalinsky (2002) faz uma leitura da prevenção de forma a corroborar a ideia acima, dizendo que intervir precocemente ocorre no sentido de evitar um dano, antes que seja demasiado tarde em relação aos efeitos de uma patologia – em que enfatiza o papel da intervenção em estimulação precoce como aquela que aponta para reduzir o máximo possível as limitações que a patologia impõe ao bebê. A autora ressalta que há urgência nas questões da estrutura psíquica de um bebê e seus sinais de risco psíquico, como no caso do autismo, psicose e empobrecimento psíquico. Para tal, torna-se fundamental considerar não só as limitações reais

que a patologia impõe organicamente ao bebê, mas também as limitações imaginárias produzidas pelo modo como a patologia fica representada.

Dessa maneira, é muito importante considerar a sobredeterminação simbólica da estrutura parental na qual um bebê é recebido. Também, deve-se considerar as consequências que os diagnósticos e intervenções podem ter em um tempo tão precoce, em que o laço pais-bebês ainda está sendo estabelecido e que, por isso mesmo, se caracteriza por ser suscetível às atribuições e aos diferentes dizeres dos médicos e terapeutas multidisciplinares, onde cada um é especialista em uma disciplina. Exemplifico essa questão pelo que vivenciaram os pais de Manoela, ao terem tomado as indicações técnicas dos terapeutas que a assistiam como profecias e produções auto-realizáveis, onde seus saberes como pais ficaram destituídos no campo da filiação, pois estimulavam sua filha conforme as orientações técnicas, sem abertura para se dar as operações constituintes de um sujeito.

Contudo, ao estarmos no campo da constituição psíquica, sempre estaremos lidando a posteriori, ou *après-coup*, portanto, detectar precocemente sinais de risco psíquico nos bebês, nos alerta de que algo não vai bem; por exemplo, quando se observa que um bebê não olha o outro, há um sinal de atenção. Indo nessa direção, Mariotto (2009) alerta para alguns sinais de exclusão dos bebês, os quais podem ser observados pelas educadoras quando eles:

- Mostram-se irritados ou muito apáticos;
- São indiferentes à presença ou ausência materna;
- Não esticam os braços para serem pegos no colo;
- São indiferentes às suas imagens refletidas no espelho;
- Não sorriem, nem mantêm contato visual com outras pessoas;
- Têm sono irregular.

Assim, os educadores, ao receberem os bebês nos berçários, já detectam sinais de exclusão do Outro como risco de Autismo Precoce. Nesse endereçamento, as creches, escolas infantis, hospitais, postos de saúde são âmbitos importantes para um trabalho de detecção.

Ao enfatizar a importância de um trabalho de prevenção, Julieta Jerusalinsky (2002) diz que intervir também junto ao serviço de acompanhamento pediátrico de desenvolvimento e às escolas infantis, realizando a transmissão de certos conhecimentos, é promover que os profissionais possam efetuar uma leitura clínica do desenvolvimento de um bebê de modo atrelado à constituição psíquica das crianças que atendem. A autora destaca que essa é uma primeira modalidade de intervenção a ser considerada na detecção precoce. Em vista dessa primeira maneira de detecção e intervenção, não poderíamos deixar de dar relevância aos

Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI); lembrando que Kupfer et al (2009) tomam esse instrumento na sua importância no detectar riscos psíquicos nos bebês a fim de uma intervenção posterior, isso se trata de prevenção, detecção ou antecipação?

Campanário (2013), em sua tese de Doutorado, toma a prevenção, para a Psicanálise como uma clínica ao avesso, sinalizando que a prevenção para a Psicanálise é não-toda e lembra que haverá sempre algum aspecto que escapará, pois o Real – como impossível de ser simbolizado e que insiste em se repetir – trará sempre algo do qual não se pode prevenir. Nessa linha, Dolto (1999) define que prevenir é atender alguém quando este precisa. Nesse seguimento, outra autora importante é Lasnik (2016), a qual, relembremos, preconiza a prevenção do autismo através da detecção de dois sinais: um não olhar entre a mãe e seu bebê e a não instauração do terceiro tempo do circuito pulsional; aposta, assim, na intervenção para trabalhar precocemente a relação da mãe com a criança. Ainda, a autora destaca que no seu ponto de vista não se trata de prevenção e sim de antecipação e nos lembra que a noção do tempo para a Psicanálise não se limita ao só-depois e acrescenta que Lacan desenvolveu a noção de antecipação como uma precipitação do sujeito.

Complementando essa ideia, Julieta Jerusalinsky (2002) aponta que não se pode ficar esperando que bebês e crianças pequenas cheguem até os consultórios com funcionamentos patológicos instalados, pois é urgente que os psicanalistas ponham seus conhecimentos e modalidades de intervenção a operar na detecção e não só no oferecimento da estimulação precoce ou análise para bebês. Dessa forma, considero que tanto o IRDI (Kupfer et al., 2009), no trabalho com os pediatras, como nas escolas infantis é muito importante.

No caso da pesquisa apresentada, foram utilizadas as noções psicanalíticas das quatro operações de um sujeito e os brinquedos estruturantes como possibilidades de intervenção e transmissão psicanalítica aos educadores da escola infantil João Alhures. Dessa forma, destaco que, quando falamos em prevenção, lembremos que nunca se sabe o que poderá vir depois; portanto, é necessária uma intervenção. Ao ser importante uma intervenção em crianças que apresentem sinais de autismo, significa que a estrutura psíquica não está decidida e, então, supõe-se que haverá um a posteriori e uma possibilidade da não fixação do autismo.

Elucidando essa questão na pesquisa, ao se detectar sinais de risco de autismo nos dois bebês, em 2014, tratou-se de “catar” quem tinha um certo encantamento pelos pequeninos. Refiro-me a esse significante e sua importância polissêmica no sentido de as educadoras do berçário, junto à assessoria se colocarem a catar pistas, olhares e o que viesse a apontar um interesse nas crianças, se pondo em posições discursivas de saber e antecipar acontecimentos

para eles. Dessa forma, pareceu muito importante a figura do assessor, enquanto alguém que permeou – entre uma atenção flutuante e um discurso instrumental da EP – para auxiliar os educadores e pais das crianças detectadas como apresentando algum risco psíquico. Nesse sentido, o referencial psicanalítico e os psicanalistas têm importante papel na formação dos educadores, ao reconhecerem a importância dos atos educativos e de seus desdobramentos das funções materna, por exemplo, com crianças com riscos psíquicos.

Retomando essa questão, Barbosa (2010) entende que o exercício da função materna do educador não se restringe aos cuidados essenciais, pois o bebê deve ser capturado pelo desejo de quem cuida dele e relembra que essa transmissão subjetiva se opera pelo viés de um investimento libidinal particularizado, advindo de um Outro, cujo desejo não seja anônimo. Dessa maneira, é assim que se erotiza o corpo biológico do bebê e se inaugura o campo das marcas e representações.

No caso de Manoela, cabe destacar que a primeira educadora parece ter exercido o desdobramento da função materna em muitos momentos, mas era uma educadora que produzia seus giros discursivos ocupando semblantes, ora do discurso universitário (com seu saber pedagógico), ora do suposto saber do Discurso do Mestre, ao produzir atos educativos que evidenciavam as quatro operações do sujeito para a menina (Kupfer et al., 2009). Essas mudanças discursivas, muitas vezes, pareciam se apresentar como efeito das formações teóricas da Assessoria, denominada Educação Estruturante, a qual propunha que os educadores tivessem atenção e singularização em seus atos educativos com as crianças de inclusão que apresentassem riscos psíquicos. Nesse contexto, ressalto que a educadora dizia gostar e se preocupar muito com a bebê, o que corrobora a ideia de que – em ¼ de giro, no movimento de uma posição discursiva a outra – ela se aproximava mais de Manoela, colocando em movimento as próprias aquisições instrumentais da menina.

Lacan (1972-1973/1985b) nos diz que há sempre alguma emergência na passagem de um discurso a outro e que *o amor* é o signo de que trocamos de discurso. Nesse sentido, suponho que meu desejo de atender Manoela na Educação Precoce da escola especial, o qual não foi possível, transferencialmente também passou a produzir movimentos e, talvez, esse signo do amor na educadora. Elucido essa questão do amor, ao fazer uma leitura de que me parecia que o meu encantamento por Manoela, posteriormente, produziu um certo encantamento da educadora com a Psicanálise, com a Educação Estruturante (Rosa, 2011) e com os brinquedos estruturantes. Nesse passo, vimos que *a teimosa* Manoela deu respostas, aos poucos, à sua

teimosa professora, que não se cansava em interpretar e produzir rampas pedagógicas para sua aluninha.

Considera-se que, ao termos crianças pequenas com sinais de Autismo frequentando a escola infantil por um dia inteiro, o trabalho da Educação Infantil também passa a ser a partir das autorizações e desdobramentos das funções materna e paterna, pois ter educadores para alimentá-las, trocar seus xixis, fazer brincadeiras estruturantes e cantar faz com que a ação saia do campo das atividades pedagógicas, saia do campo da necessidade e passe ao campo do narcisismo ou da pulsão. Isso não é simples, pois isto é exatamente o que falha no autismo: a não alienação ao desejo, do desejo do Outro. Dessa forma, o semblante aqui pode tomar uma proporção de operador de uma função, deixando marcas psíquicas e prazerosas nas crianças, ajudando-lhes no enodamento do Imaginário aos outros registros.

Lembremos da situação do espelho, onde a educadora denotava que a bebê entrava no espelho, como relatou a educadora Clara na assessoria de 2014. Eram descrições de cenas que nos apontavam pistas de que Manoela, quando bebê, estava em uma posição anterior ao Estádio do Espelho. A fim de elucidar mais este entendimento, Lacan (1957-1958/1999) toma a experiência da criança na fase do espelho, dos 6-18 meses, organizada em torno de três tempos onde primeiro há o assujeitamento da criança ao registro do imaginário, depois a criança vê o outro do espelho como uma imagem e em terceiro tempo a criança está segura de que o reflexo do espelho é uma imagem, mas, sobretudo, porque adquire a convicção de que não é nada mais que uma imagem, e que é a dela. Ressaltamos, ainda que além da bebê querer atravessar o espelho no início do ano letivo, ela não atendia o chamado da professora quando esta se endereçava a ela, nem tão pouco ao bebê do espelho, parecia ficar alheia a tudo e todos, segundo relato desta em entrevista.

Neste passo, as crianças e bebês com sinais de autismo parecem estar anteriores ao Estádio do Espelho e viu-se que uma forma dessas crianças se alienarem ao olhar do Outro foi a partir das cenas lúdicas e do desejo de seus educadores, pôde-se então, recriar a ausência materna dando lugar à constituição da posição discursiva de semblante da educadora, ao fazer atos que revelam o desdobramento de uma função materna. Essa operação se deu em cenas na escola infantil, onde observei várias vezes o endereçamento dos pedidos instrumentais dos educadores à Manoela e Leopoldo, como desejo do Outro, pois mostravam, em sua própria face, seu júbilo e sua felicidade quando surgiam as respostas e gracinhas da criança com sinais de autismo. Nessa linha de raciocínio, eu arrisco ressaltar que, no autismo, o oferecimento do significante-mestre do Outro primordial (enquanto mãe ou cuidador primordial) que lhe

cuidavam, parece ter caído no fracasso do semblante oferecido, pois se supõe que eles tenham carecido de conteúdo e de amor, ficando só na aparência.

Dessa forma, Manoela e Leopoldo precisavam de alguém que fizesse o papel de tradutor, que antecipasse a eles o que estava em suas imagens no espelho, que fossem seu espelho enquanto alguém que os desejasse, no sentido do verbo intransitivo amar, que lhes tivesse desejo e júbilo, que se encantassem e lhes tomassem como sujeitos. Goldgrub (2001), elucida essa questão, ao apontar a proposta lacaniana de substituir o termo necessidade por demanda, que seria sempre demanda de amor (reconhecimento), ou seja, desejo do Desejo do Outro. O autor ainda aponta que, de fato, o campo desejante se manifesta em relação à criança através de manifestações de desejo do Desejo do Outro. Exemplificando essa questão, venho a supor que as educadoras participaram do campo desejante das crianças da pesquisa, no qual propiciaram a emergência do desejo nestes, ao andarem, falarem, chamarem-nas, sorrirem para elas e abraçarem-nas. Então, isso pode significar que as educadoras, enquanto também supostas pessoas do campo desejante, em sua relação singular com as crianças, deixaram-lhes marcas estruturantes.

Já, em relação à educadora posterior, do maternal, Mara, parece que houve ainda mais intensidade e afinamento na relação com Manoela, posto que isso parece ter resultado em respostas e no entendimento da menina, ao ter incorporado as quatro operações de um sujeito e se colocar como o “*chiclezinho*” da educadora, ou seja, se colocado no campo do desejo (Kupfer et al., 2009) Desejo do Outro. Este foi um efeito surpresa: Manoela atendendo a mensagem de ser o “*chiclezinho*” da educadora e Mara, por sua vez, ocupando, por vezes, um discurso terapêutico, apercebendo-se de que tinha que introduzir um terceiro entre elas, pedindo ajuda à sua equipe e introduzindo a menina no grupo com os coleguinhas. Nesse caso, o Simbólico do trabalho da educadora nos parece que também foi permeado pelo efeito simbólico formativo do tempo da assessoria da Educação Estruturante, o que pode ter lhes proporcionado uma leitura psicanalítica de seus atos estruturantes em relação à menina.

Será que essa duplicação de lugares – ora parecer ser uma Mãe, ora ser uma professora – pôde ajudar no enodamento dos dois registros ao imaginário, a partir do brincar e do ficcional oferecido pela educadora? Será que essa criança, a partir de sua transferência de amor e ciúme da educadora, colocou-a em um lugar de suposto saber e, assim, criou-se uma cadeia de significantes? Está aí o efeito de um ato estruturante?

No entanto, no caso de Leopoldo, a educadora Idi (do Berçário) produziu marcas simbólicas, já que apresentou o mundo escolar como uma representação por vezes de uma casa

que acolhe, lhe dá comida, banho, regras, ensina-lhe a fazer xixi, comer, falar e andar. Apesar de a educadora ter certa fragilidade ao intervir com sua mãe, apresentou-lhe um mundo acolhedor e com segurança na escola infantil. Nesse caso, a educadora tanto atendia o desejo e orientações da Assessoria, como também complementava o familiar a pedido da mãe do Leopoldo. Dito de outra forma, ela parecia dar a ele, segurança, acolhimento, rotina e ajuda em suas aquisições instrumentais. O que ficou como questão foi a dificuldade da educadora em conversar com a mãe do bebê, referente à negligência dela com o filho, pois quem fez isso foi a direção da escola. Conforme relato na entrevista, a educadora disse que a mãe chorava muito quando a direção lhe apontou a negligência com seus filhos. Após essa reunião, ela se afastou da escola, teve dois bebês que ficaram hospitalizados e, então, foi destituída do pátrio poder. Ainda, desde aquela época de 2014, os irmãos de Leopoldo e ele estão em uma casa-abrigo do Estado, mas, em 2017, foram matriculados na escola infantil, segundo relatos da direção.

Com tudo isso, quando Leopoldo foi visto para a avaliação psicanalítica, aos seus três anos, vimos um menino frágil e amedrontado, mais quieto que seus colegas, mas um menino que respondia as questões propostas, brincava de faz de conta e interagia com sua professora do Maternal. A produção linguística dele, ao responder, no dia da realização da avaliação psicanalítica, que morava em um “*Catamento*”, nos propôs uma ideia de um sujeito na linguagem e produtor de seu próprio significante. Será que Léo havia “catado” o amor de suas educadoras ou elas o “cataram e se encantaram” com ele?

Mesmo que a professora anterior, do berçário, e sua equipe tenham produzido marcas psíquicas em Leopoldo, que puseram suas aquisições estruturais em construção, a professora do maternal, terapeuticamente, ocupou um lugar importante ao prepará-lo para a ida à casa-abrigo. A educadora utilizou um brinquedo estruturante, tomando como objeto transicional: algo da escola como elemento elaborativo de sua saída da escola, além de seu irmão Mafael, os quais tinham o intuito de lhe colocar uma possibilidade de elaborar a separação com sua escola infantil, que parecia da ordem do familiar e de sua rotina diária. A ideia da educadora, era fazer uma aposta futura para ele, utilizando a palavra e a antecipação do espaço casa-abrigo, que estava por vir. Entende-se aqui que as crianças pequenas também se constituem pela cultura, pela Educação Infantil, por seus educadores, pelos seus discursos, por suas marcas “postas” e pela transferência singular que estabelecem com eles. Refletir sobre a ideia de que o bebê e a criança pequena com sinais de autismo está também imerso na linguagem do Outro nos propõe que a interdisciplinaridade seja um caminho a trilhar.



A interdisciplinaridade entre Educação Infantil e Assessoria possibilitaram movimentos no desejo e na intervenção do educador, em que se supõe que esse interlace parece ter contribuído subjetivamente para a não fixação da estrutura denominada Autismo. Para tal, a transferência do educador com as crianças tem um valor imprescindível nos tempos de constituição de um sujeito, pois nesses laços quem supõe um sujeito na criança é esse que também lhe cuida e educa. Segundo Lacan (1964/1985a), a transferência é impensável, a não ser tomada na partida do sujeito suposto-saber e afirma:

O sujeito entra no jogo, a partir deste suporte fundamental – o sujeito é suposto saber, somente por ser sujeito de desejo. Ora, o que é que se passa? O que se passa é aquilo que chamamos efeito de transferência. Este efeito é o amor. É claro que, como todo amor, ele só é referenciável, como Freud nos indica, no narcisismo. Amar é, essencialmente, querer ser amado. (p. 239)

O autor acima ainda assinala que essa transferência não pode ser efeito de tapeação, como por exemplo, o analisante ficar assujeitado ao desejo do analista, ao fazer-se amar por ele, propondo a falsidade essencial que é o amor. Lacan (1964/1985a) ainda afirma que, por trás do dito amor de transferência, o que há é a afirmação do laço do desejo do analista com o desejo do paciente. Associo isso ao efeito de transferência das educadoras com a Assessoria aparecer na pesquisa, ao acolherem e realizarem as intervenções sugeridas. Essa questão transferencial surge também, eu hipotetizo, ao fazerem suposições de que Manoela e Leopoldo as entendessem, supondo, as educadoras, ambos como sujeitos, sem ainda estarem constituídos para tal.

A autora Catão (2009) relembra que a relação amorosa que se estabelece entre mãe e criança é necessária à constituição subjetiva e condição do funcionamento pulsional e relembra que o amor é necessário para estruturação subjetiva, mas ele não é o suficiente. O amor e a pulsão são campos que precisam de articulação entre ambos. Dessa forma, os educadores desta pesquisa puderam ter um bom enlace com suas crianças preferidas e parecem ter sido capturados pelo belo de Manoela, como a *teimosa* e a *chiclezinho* de suas educadoras, e Leopoldo foi catado em sua vulnerabilidade caindo no amor de suas educadoras. De certa forma, as educadoras introduziram marcas constituintes, ao realizarem posições discursivas de semblante de uma mãe, pai, terapeuta em EP, como proposto nas quatro operações, enquanto provenientes do Discurso do Mestre; a partir disso, supõe-se que, ao se tomarem pelo desejo das educadoras, elas foram personagens importantes para a não fixação do autismo enquanto estrutura psíquica nestas crianças.

Desse modo, a assessoria também teve papel importante, enquanto tomada pelas posições discursivas de semblante entre o discurso analítico e o discurso instrumental da EP, em seus giros do tratar e educar, do orientar e escutar. Isso tudo parece que ajudou na autorização dos próprios educadores ao se colocarem nas outras posições semblantes, que ampliavam seu campo pedagógico e propiciaram aberturas subjetivas para Leopoldo e Manoela.

Para tal, usei o termo *prevenção* como forma provocativa de abrir caminhos de reflexão, detecção e intervenção, ao se observar sinais de autismo em um bebê ou criança pequena. Nesse sentido, quando se fala na palavra *prevenção*, trata-se de uma urgência de detecção e intervenção, onde o campo Pedagógico, Psicanalítico, de Saúde ou da Educação Precoce podem se entrelaçar em uma transdisciplinaridade, a fim de produzir aberturas psíquicas no encapsulamento psíquico em que a criança se encontra naquele momento de sua vida. Nesse caminho, “*catar*” e observar quem tem um certo encantamento, preferência e carinho, ou transferência com a dita criança nos põe no campo do movimento estrutural e da possibilidade de a criança se tomar pelo campo do Outro. Será isso uma forma de não-fixação do autismo?

Ainda, como crianças pequenas que apresentam suas estruturas psíquicas indecidas (Bernardino, 2004), supõe-se que o laço educativo propõe formas de amor e de se filiar-se à aprendizagem e ao desejo, do Desejo do Outro, no caso, dos educadores citados na pesquisa. Nesse sentido, concordo com Sônia Motta (2002, p. 109) ao dizer: “Para que haja sujeito, tem que haver encantamento”.

## 7. CONSIDERAÇÕES DOS CAMPOS DA PESQUISA: UMA RETOMADA AO INÍCIO

Falamos, falamos, e as palavras se sucedem, mas é só quando a melodia da voz se prepara para o ponto final que entendemos enfim para onde elas nos levaram. Vivemos, vivemos, e os fatos se acumulam, mas só quando o tempo nos permite que nos voltemos para nós mesmos é que por fim entendemos o que nossa existência tendia. (Cyrulnik, 2006, p. 15)

Propor o início de um final nesta pesquisa, trata-se de trazer à tona em que medida a trajetória de assessoramento da EP/PI, denominada Educação Estruturante, trouxe ou deixou como transmissão em seus educadores e crianças que apresentavam sinais de autismo. A pretensão foi de refletirmos a prática discursiva desta experiência, no sentido de pensarmos as possibilidades de articulação entre os campos do Educacional, Psicanalítico e Terapêutico da EP na escola infantil João Alhures. Outra questão que foi se delineando e surgiu na pesquisa como inquietação foi: o que as posições discursivas de semblante das educadoras produziram em Manoela e Leopoldo, sem serem mães, pais, terapeutas e ou psicanalistas? Afinal, que lugar é esse que os educadores fizeram semblante, no campo do Discurso, para ajudarem as crianças na não fixação da estrutura denominada autismo? Esses lugares seriam articulações de movimentos possíveis nas estruturas psíquicas das crianças da pesquisa se não houvesse a interdisciplinaridade com o assessor EP/PI, enquanto um suposto representante do discurso analítico e terapêutico da EP?

Tracemos, então, uma analogia entre o papel do mestre, do educador, do analista, do terapeuta em EP e do assessor, lembrando que esses foram apontadas no decorrer da escrita da dissertação, como profissões relacionados aos quatro discursos de Lacan (1969-1970/1992) e aos atos de governar, educar e psicanalisar (Freud, 1930/2010b). Nessa continuidade, pensemos que a profissão do educador a que Freud (1930/2010b) se referia não poderia ser descolada de uma certa perspectiva, de um certo modo de entender a educação marcada por nosso tempo atual. O que parece possível nos nossos tempos, é o que Lacan (1969-1970/1992) já nos apontava, como uma quarta forma ou possibilidade de trabalhar com o impossível, que é o fazer desejar.

## 7.1 O CAMPO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No seguimento dessas mudanças contemporâneas, em que, atualmente, os pais trabalham de 8 a 9 horas por dia, a Educação Infantil veio a fazer movimentos nas suas concepções de educar, produzindo uma ampliação no seu campo pedagógico. Nesse passo, consideramos que a Educação Infantil foi afetada por novas urgências, efeito esse em que as teorias pedagógicas e cognitivistas da educação puderam tomar uma certa suspensão e foram entrelaçadas ao cuidar e ao educar, onde um pode ser complementar à função do outro. Dessa forma, supomos que esses giros se deram, inicialmente, devido à mudança da clientela na Educação Infantil em Porto Alegre. Nesse passo, ao se disporem a acolher as crianças de inclusão em suas escolas, os educadores podem pressupor que não estão mais sozinhos no campo da inclusão, já que há a promessa de Assessoramento EP/PI e, concomitantemente, o oferecimento gratuito do tratamento de Educação Precoce nas escolas especiais.

Nesse direcionamento, Mariotto (2009) nos apontou que, cada vez mais cedo, as crianças pequenas cruzam o limiar da proteção familiar à escola infantil. A escola infantil se pronunciou então, como mais um lugar privilegiado de subjetivação e forma de criação de condições estruturais para as crianças pequenas com sinais de autismo, além daquelas que pertencem aos seus pais ou fundadores das suas marcas primordiais. Nesse sentido, as escolas municipais infantis de Porto Alegre passaram a ter muita importância no educar e no “criar condições” para o surgimento de um sujeito. Nesse rumo, cada vez mais os educadores se deparam com bebês e crianças pequenas com sinais de risco psíquico frequentando esses espaços. Conforme o que já foi citado, a Educação Estruturante e a Assessoria de EP/PI, em 1991, foram criadas com o intuito de os educadores receberem crianças com sinais de autismo, psicose, deficiências e síndromes em geral, tensionando o que chamamos de construção de uma escola inclusiva. O objetivo era de que os educadores pudessem se tomar pela interdisciplinaridade entre esses campos e ampliar seu campo pedagógico.

Dessa forma, arriscamos em dizer que ao receberem crianças com dificuldade de se alienar ao desejo do Outro e que se excluam da interação com seus coleguinhas, os educadores foram forçados a se lançar ao campo da invenção em seus atos educativos. Supomos que tudo isso foi enlaçado ao campo do desejo e da demanda da Assessoria EP/PI e dos educadores, ao demandarem que as crianças respondessem às suas mensagens e entendessem-nas. Essa aposta dos educadores, os lançaram a ocuparem posições discursivas de semblante que apontavam

para atos de desdobramento de uma função materna, paterna pedagógica e às vezes também terapêutica. Para tal, surgiram campos que entrelaçaram o cuidar e educar, o tratar e o educar, o campo discursivo e o social da Educação Infantil, mas afinal de que se trata o campo?

## 7.2 O “ENTRE” NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA OUTRA LEITURA PSICANALÍTICA

O significante *Entre* apareceu nesta pesquisa como algo que rompeu o binarismo dos impasses metodológicos entre campo da Educação e da Psicanálise. Esse elemento *Entre* os dois campos veio a oferecer possibilidades de transitar em ambos os campos sem que se perdesse a inquietude do educar e tratar bebês e crianças pequenas com sinais de autismo. Relembrando, o *Entre* foi utilizado aqui como recurso Metodológico e tido como base a obra “O Local da Cultura”, de Homi K. Bhabha (1998). Dessa forma, surgiu esse lugar transdisciplinar, como se fosse um fort-da, “um entrar e sair” transitando em um campo e outro, entre um campo e o Outro. Acrescento que essa relevância dada ao tema do *Entre*, enquanto metodologia, foi devido ao impasse entre Psicanálise e Educação, seja ela infantil ou especial, que me acompanhou nos anos do trabalho de Assessoria e, em particular, nos casos de Manoela e Léo.

Visto esses impasses, no seguimento desta pesquisa, criou-se um campo transdisciplinar, similar ao que Bhabha (1998) o definiu como entre-lugares. Para tal, relatei esses entre-lugares ao que me permeou, ao estar em uma escola infantil, assessorar e intervir com crianças com sinais de autismo, como se fosse um “fort’da”, um aparecer e desaparecer na escola infantil, dando espaço para continuação e criação de intervenções estruturantes do educador. O ponto que caracterizou essa abordagem foi propor um entrelaçamento entre a Psicanálise e a Pedagogia, a fim de forçar a lógica binária a se inscrever em outro espaço de negociação.

Nesse sentido, não se tratou do verdadeiro ou falso, nem se tratou de parecer ser a mãe ou o pai da criança com sinais de autismo, nem de o educador ter se parecido às vezes com um terapeuta em EP, nem do certo ou errado, ao ter lançado mão de conceitos psicanalíticos, um educador, pois isso seria um binarismo. Tratou-se de intervir, de tradução, desejo e transferência (Freud, 1912/1996) com a criança que convocou o educador a algum tipo de produção discursiva de semblante. Nesse rumo, as diferenças discursivas convocaram os educadores, sua Assessoria e as crianças da pesquisa a movimentos discursivos na construção de algo mais, o qual me refiro ao campo do desejo e da demanda. A Assessoria, ao ter desejo de que as crianças

não se fixassem em uma patologia psíquica, de certo modo, afetou os educadores na transmissão psicanalítica e terapêutica da EP, produzindo um transitar entre um campo e outro das intervenções. Esse transitar entre um e outro propôs uma reflexão epistemológica sobre o sujeito educador para um lugar enunciativo, de uma prática enunciativa. Para tal, a Educação Infantil surgiu como um lugar de proliferação da transdisciplinaridade, ao se tomarem, os educadores, pela transmissão das quatro operações de um sujeito (Kupfer et al., 2009), dos brinquedos estruturantes (Jerusalinsky, 1999), dos seus projetos e rotina escolar, e de sugestões oferecidas pela Assessoria EP/PI da Educação Estruturante (Rosa, 2011) no laço educativo e amoroso que construíram com Manoela e Leopoldo na escola infantil João Alhures.

### 7.3 O CAMPO DISCURSIVO E O DISCURSO DO ANALISTA

Retomando o que Quinet (2012) assinala, ao dizer que o discurso – enquanto laço social – funda um fato estabelecendo vínculo entre as pessoas nele concernidas, venho a ressaltar que esta pesquisa contou com uma leitura particular, por meio de um instrumental entre o campo da Educação Inclusiva, da Educação Precoce e dos referenciais psicanalíticos. Digo singular, no sentido de que, apesar de esta pesquisa ter todo um referencial psicanalítico, houve criações, como o termo *posições discursivas de semblante* nos discursos referentes à prática da Educação Infantil. Então, criei e escolhi esse termo, no sentido de elucidar o que apareceu na pesquisa como as funções do educador e seus desdobramentos no campo discursivo da escola infantil, conforme sua transferência (Freud, 1912/1996) pela criança da pesquisa.

Essas posições discursivas de semblante se referiram ao fato de o educador fazer atos que tomavam caminhos das funções materna, paterna, educativa e as vezes, terapêutica. Nesse sentido, considere que essas produções discursivas de semblante com as crianças com sinais de autismo puderam produzir uma abertura no campo da demanda para elas. As intervenções das educadoras frente ao campo do desejo, articulado ao desejo da Assessoria, parecem ter movimentado uma abertura no “por vir” de um sujeito nas crianças da pesquisa, a partir também do campo educativo. O que me pareceu importante assinalar é que suponho que não haveria intervenção educativa possível para não fixação do autismo, sem um profissional, que ocupasse, nos giros discursivos, a posição discursiva de semblante do discurso do Analista.

Relembremos o que Lacan (1969-1970/1992) descreve acerca dos quatro discursos e seus laços sociais, tomando o agente de cada discurso – o semblante – na sua devida importância. Já Quinet (2015) analisa o semblante como uma Mímesis, que seria um fazer

parecer, um apresentar, um fazer de conta, ou seja: Mímesis é a maneira artística de trazer o ser para o aparecer, apresentando um semblante do ser. O autor dá exemplo de um ator que representa um personagem no palco; ele nos faz acreditar em seu personagem com suas falas, fazendo um semblante, um parecer ser. Como exemplo, podemos pensar em ator fazendo o semblante de Édipo, Léo brincando de ser um Power Ranger, Manoela brincando de comidinha, e os educadores da pesquisa nos desdobramentos da função materna interpretando e supondo o que Leopoldo e Manoela queriam dizer, em seus olhares e manifestações corporais.

O diferencial entre os discursos, nos aponta Quinet (2015), é que o analista não faz semblante, ele ocupa a posição de semblante. Ao fazer semblante do objeto “a”, o analista está a sustentar o saber analítico e, então, supõe-se, o analisante e espectador na cena analítica são afetados pelo analista com sua posição de semblante, através de uma ação: o ato analítico. Esclarecendo que o semblante se sustenta na teoria dos discursos, desde que faça laço social. No caso, nos parece que a figura do Assessor, vinha a ocupar essa posição de semblante, na escola infantil, muitas vezes. Relembrando que, em situações de necessidade de escuta individual semanal e atendimento instrumental terapêutico aos pais e bebês com atrasos e sinais de autismo, eles eram encaminhados à Educação Precoce.

#### 7.4 O CAMPO DA EDUCAÇÃO PRECOCE NA ESCOLA ESPECIAL: O ATENDIMENTO INDIVIDUAL TERAPÊUTICO

Há uma certa confusão entre o lugar do terapeuta em estimulação precoce (Coriat & A. Jerusalinsky, 1996) e o da Educação Precoce (Rosa, 2011) na escola especial. Os dois referem-se a uma terapêutica de tratamento a crianças com transtorno em seu desenvolvimento de 0-3 anos. A diferença é que Estimulação é uma nomenclatura utilizada pelo Centro Lydia Coriat de Buenos Aires e de Porto Alegre, nos quais encabeçam uma proposta de cunho privado, com uma forma clínica e interdisciplinar com vários especialistas. Essa é uma clínica particular, que encabeça a vertente Psicanalítica da concepção de um sujeito e sua constituição psíquica, sendo o profissional de EP alguém com cunho interdisciplinar e assessorado por outras pessoas da sua equipe.

Na Educação Precoce, são pedagogos especiais com formação em Estimulação Precoce, Psicanálise, Fonoaudiologia, deficiência visual, surdez, etc.; todos fazem parte do concurso da SMED/POA e se propõem ao enlaçamento interdisciplinar, conforme cada caso da criança atendido, em conjunto com profissionais e equipes de saúde da rede pública. Outro diferencial

é que esses profissionais, ao atenderem a criança, assessoram os educadores da escola infantil que a criança frequenta ou se propõem a encaminhar à escola infantil próxima à região da moradia da criança – proposta da Educação Estruturante. Também é importante dizer que essa modalidade é de atendimento individual e terapêutico para a criança e seus pais ou representantes e acontece nas escolas especiais, financiada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Como já foi falado, na história da EP/SMED, a interdisciplinaridade sempre foi criada caso a caso, no atendimento das crianças e seus cuidadores e suas interlocuções necessárias. As instituições de saúde que acolhiam as referidas escolas infantis e creches conveniadas que frequentavam eram contatadas e propostas a abrir interlocuções acerca de cada caso atendido na educação precoce. Dessa forma, o lugar do profissional de Educação Precoce abarcou uma formação de cunho interdisciplinar, já que contou com interconsultas e atravessamento de outras disciplinas, transcendendo fronteiras de domínios epistêmicos.

Nesse rumo, cabe salientar que, no serviço municipal público, também se pode trilhar caminhos e construir modalidades terapêuticas entre educação e saúde, com qualidade e boas parcerias. É muito importante essas interlocuções, visto que, em muitos casos, os pais estão acometidos de miséria social e, às vezes, apresentam poucos recursos psíquicos.

Nesse seguimento, destacamos a questão de Manoela e Léo terem sido encaminhados à Educação Precoce da escola especial, onde, infelizmente, seus pais não se propuseram a realizar tais atendimentos. A mãe de Léo dizia não ter dinheiro para as passagens de ônibus e os pais de Manoela diziam estar com muitos especialistas para atender sua filha. Visto estas questões, propor interlaces entre a Educação Precoce e a Escola Infantil se fez necessário e urgente.

## 7.5 OS GIROS E OS QUATRO DISCURSOS NA ESCOLA INFANTIL JOÃO ALHURES

Ao se averiguar a urgência de um assessoramento aos educadores de Leopoldo e Manoela, a Assessoria de EP/PI propôs formações teóricas com base nas quatro operações de um sujeito (Kupfer et al., 2009), nos brinquedos estruturantes (Jerusalinsky, 1999) e nas observações das cenas educativas nas salinhas, pátio, refeitório e entrevistas com pais, educadores a fim de lançar o campo da interdisciplinaridade para posterior movimentação psíquica e estrutural das crianças da escola infantil, em especial aos casos da pesquisa.



Considerarei os quatro discursos como uma forma de ler a interação entre sujeitos tomados nos campos do social, do familiar, do educativo e do analítico. O que pareceu importante foi ler que as crianças com sinais de autismo estão no discurso, pois são faladas pelo Outro e pelos outros. Esses personagens, sejam eles, educador, coleguinha, etc, pedem ações, atos e produções à criança com sinais de autismo, pois eles os supõe como sujeitos ao estarem na escola infantil. A questão é que, para ser sujeito, não basta estar na Educação Infantil com esses personagens, é necessário um Outro que os aliene ao seu desejo – Desejo do Outro –, para então, fundar-se uma cadeia discursiva.

Nesse sentido, o Discurso do Mestre parece inaugural na vida de uma criança pequena, posto que ali que se inaugura a subjetividade de um sujeito, que somente toma valor discursivo ao ser remetido ao campo do Outro, se a criança captar, entender, se sentir parte desse discurso e da mensagem que lhe enviam. Nesse sentido, concordo com Mariotto (2009), ao dizer que a creche ou escola infantil é mais um elemento na participação na geografia psíquica dos bebês. Isso se amplia no caso dos que apresentam sinais de autismo. Relembrando, que no autismo, segundo Jerusalinsky (1999), os bebês estão excluídos do desejo materno.

Amplia-se essa questão estrutural, no decorrer dos escritos, ao se citar Laznik (2013), que destacou que o bebê com esses sinais estaria impedido de completar a terceira fase do circuito pulsional, por não se oferecer ao Outro Primordial e ficar em um gozo fechado. Para tal, o Discurso do Mestre é essencial. Alguém, ao ocupar um lugar de mestria para o bebê, enlaça-o em seu desejo e demanda, para que suas produções instrumentais, como andar, falar e brincar sejam postas em jogo, na relação com o outro – seja ele mãe, educadora ou cuidador que realize a função materna, o que não é simples.

Dito isso, é imprescindível considerar que visto as crianças ficarem em escolas infantis o dia inteiro para seus pais trabalharem, concordo com Barbosa (2010), ao referir que as educadoras também são responsáveis pela formação subjetiva de uma criança. Acrescento aqui que não se trata de substituir os que cumprem a função materna para a criança, mas sim ampliar e desdobrar isso, ao pensarmos que os pais são transmissores de uma linhagem e filiação e os educadores são participantes da geografia psíquica das crianças e transitórios nas suas vidas.

De qualquer forma, considero que seja melhor que uma criança pequena ou bebê com sinais de autismo tenha sido alienado pontualmente ao desejo de um Outro, como um educador, do que a ninguém. Mesmo que o educador seja transitório na vida da criança, isso pode ser a reabertura inicial de uma cadeia significativa que deixará marcas psíquicas e a posterior abertura do gozo fechado e da bolha autista em que a criança se encontrava. Remeto aqui ao que

Bernardino (2004) aponta de que o autismo nas crianças pequenas é uma estrutura psíquica indecida. Essa é uma premissa que sempre me acompanhou no decorrer desses escritos.

Dessa forma o termo “posições discursivas de semblante” vieram a traduzir o que acontece entre uma criança e sua educadora, quando ela se transfere e quer ajudar a criança, quer que lhe responda a sua mensagem, então se dispõe a operar, supondo-a como sujeito e lhe fazendo demandas. Acrescento aqui que o desejo e a demanda têm sua força e, para tal, colocar-se na posição discursiva de semblante de uma função materna e paterna não é simples.

Passemos a outro giro e, para isso, lembremos o que Lacan (1972-1973/1985b) aponta, em O Seminário XX, de que toda mudança de posição discursiva é um signo de amor. Relacionamos que a partir do momento em que as educadoras têm seu saber pedagógico, rotinas e projetos que impliquem atuar em uma escola, é esperado que todas as crianças tenham que se adaptar e se integrar nesse espaço. Nesse sentido, o Discurso Universitário tem seu valor, pois isso propõe a configuração simbólica do trabalho de um educador, visto que deve ensinar regras, cores, formas, uso da tesoura, modo de tirar fraldas, comer sozinho, etc. aos seus aluninhos. Mesmo que não sejam conteúdos formais – tendo em vista que requerem certa flexibilidade no dia a dia da rotina –, esses atos pedagógicos implicam objetivos a serem alcançados com as turmas de berçário, maternal e jardim até o final de cada semestre.

Dito isso, o outro giro – o Discurso da Histérica –, nos parece agir como um acionador para as mudanças e as flexibilidades que se fazem necessárias para uma educadora educar uma criança. Nesse passo, essa posição discursiva de semblante propõe que a educadora movimente sua função pedagógica e amplie seu campo educativo ao inventar, criar, escutar a assessoria e ir ao campo da Psicanálise para, imaginariamente, conseguir respostas de como furar a barreira autista da criança com quem ela se encantou.

O último giro, por sua vez, o Discurso do Analista, é no qual supomos que, ao se ter um representante da Psicanálise nas escolas infantis – o assessor –, ele produzirá movimentos no campo educativo ao escutar o que não se sabe e ao fazer perguntas às educadoras sobre suas relações com as crianças, sobre as rivalidades com os pais, sobre os papéis que ocupam, sobre o que esperam das crianças e sobre quais intervenções utilizam com elas. Nessa direção, Quinet (2015) aponta que nesse discurso o analista não faz semblante, pois ele ocupa a posição de semblante e de objeto “a” (objeto perdido). Não esqueçamos aqui que o campo ao qual me refiro é o da Educação Inclusiva, onde a assessora, da pesquisa, tem formação em Psicanálise e Estimulação Precoce.

Dessa maneira, apareceu nesta pesquisa a figura do terapeuta em EP, com o qual, conjuntamente, criou-se um campo interdisciplinar ou transdisciplinar, no sentido que o educar e tratar se imbricaram, com complementar um do outro.

## 7.6 A TRANSITORIEDADE DO ASSESSOR EP/PI E DO EDUCADOR NA VIDA DAS CRIANÇAS

A transitoriedade do terapeuta em EP e do educador infantil na vida de uma criança pequena com sinais de Autismo e outras é fato. Cabe aqui lembrar que o terapeuta sabe que é transitório no tempo de uma criança pequena, pois é um trabalho referente a uma etapa cronológica em sua vida, dos seus 0-3 anos. Assim como também a educadora é transitória na vida das crianças e seus atos são atravessados pelo simbólico institucional.

Dessa forma, parece que o efeito da Educação Estruturante nos educadores, conforme suas posições de semblante da EP, dotado de produções instrumentais e estruturais, foram também permeadas pelo meu desejo de construir um caminho diferente às crianças pequenas com sinais de autismo: o da não fixação dessa estrutura psíquica, já que é indecisa.

Nesse rumo, viu-se que, pela via do Imaginário do Educador, em sua possibilidade constitutiva de enlaçar o Real da criancinha pelo seu desejo e ordenação de seus discursos, pode se apostar na não fixação dessa estrutura psíquica. Por mais que isso possa ser passível de desamarração entre o Real, Imaginário e Simbólico da dita criancinha que encantou o educador, apostou-se na marca e na possibilidade de amarração pelas várias funções-semblante da educadora, a qual pode possibilitar o advir de um sujeito e talvez abrir caminho para o retorno pulsional com o Outro Primordial.

Isso se dá no caso a caso. Conforme vimos na pesquisa, Manoela e Leopoldo tiveram essa possibilidade de cárem no amor e no campo do Desejo de suas educadoras, que os ajudaram a advir como sujeitos através das posições discursivas de semblante que operavam no dia a dia da rotina da escola. Dessa forma, arriscamos em apostar que, a partir do Discurso do Mestre proferido pelas educadoras – quando supuseram as crianças como sujeito –, e, a partir da transferência das crianças com elas, foram criados, a posteriori, significantes para inauguração e produção das cadeias discursivas das próprias crianças. Após esses laços, as crianças pareceram supor que eram parte do desejo do desejo do Outro, das educadoras: queriam contentá-las, seguiam-lhes com os olhares, disputavam suas atenções e, com isso, começaram a brincar com olhar, com fort’da, com as palavras, etc.

Enfim, mesmo que o educador não substitua o Outro Primordial, no tocante à Educação Infantil, cabe às educadoras, no exercício de sua função, promover condições que possibilitem o desenvolvimento físico e psíquico no bebê. No tocante às crianças pequenas e bebês com sinais de autismo, isso se amplia, pois tem de ser capturado no fantasma da educadora e precisa sair do campo da necessidade para o do amor e da pulsão – sendo condição subjetiva de abertura que o desejo pela dita criança que lhe encantou não seja anônimo.

Nessa direção, pensamos que a potencialidade dos educadores desta pesquisa, estaria em suas produções em intervir com as crianças, quando seus pais não se dispuseram, pois operar e criar significantes como “chiclezinho” e “catamento” e endereçar mensagens ao campo do Outro para as crianças não é simples ou pouco. Dessa forma, os educadores, por não serem os pais das crianças, criaram outros caminhos, como o brincar estruturante – o qual ganhou importância ao ser tomado como possibilidade de o educador produzir produções discursivas de semblante que ampliassem sua função educativa e pedagógica. Também tivemos a transferência (Freud, 1912/1989) como a mola mestra da produção discursiva entre educadores e crianças; no entanto, parece-me que isso tudo não teria sido possível se não houvesse o campo da Assessoria, imbricada entre o Psicanalítico e o instrumental da EP. Fraguas e Berlinky (1996) destacam que *Therapeia* em grego, significa o cuidado sobre Eros doente, sendo que a função do terapeuta seria dedicar uma atenção delicada ao paciente como se ele fosse um instrumento musical precisando reencontrar sua harmonia.

Essas questões também lembram o mito do Therapho e da deusa Educa, citado por Alfredo Jerusalinsky (1999), lembrando que havia uma confusão e entrelaçamento entre esses dois lugares. A deusa Educa era complementar à nutrição e amamentação dos bebês e o “therapo” (terapeuta) era o responsável pela apresentação dos objetos de conhecimento na arte da guerra em Roma. Atualmente, o que está em consonância nas escolas infantis é o cuidar, educar e pedagogizar e, aos terapeutas, a questão está em assessorar os educadores e encaminhar as pequenas crianças acometidas por atrasos e suas famílias aos tratamentos de EP. Enfim, essas reflexões permearam o educar e o tratar como funções complementares nesta pesquisa, vieram das observações das cenas descritas e faladas pelos educadores das crianças, onde muitas vezes eles pareciam terapeutas influenciados pela Educação Estruturante em transmissão com a Psicanálise, no seu desejo de saber que as crianças lhe respondessem no campo discursivo da escola infantil. Isso parece um lugar complicado, já não é o de um analista, nem de um terapeuta em Estimulação Precoce. Está aí o lugar transdisciplinar? Um educador atravessado por estes campos, sem perder sua função educativa?

Isso nos põe a pensar que a criança com sinais de Autismo está na linguagem e no discurso do Outro no campo da Educação Infantil. O campo do desejo do educador surge aí com toda sua força, produzindo marcas psíquicas na criança. Então, nessa abertura de um campo transdisciplinar, temos de atentar e imaginar que também possa se criar aí uma outra Alienação, construtora da abertura de um vir a ser sujeito, no campo da Educação Infantil. Nesse caminho, a função-semblante, realizada pelos educadores com as crianças e pela sua Assessoria EP/PI, pôde tomar um trajeto e vir a operar como desencadeador de atos estruturantes. Essa aposta, eu suponho, proporcionou, a posteriori, uma forma de Alienação Pontual nas crianças, ao se sentirem parte do desejo das educadoras e ao lhe responderem suas demandas. Relembramos que a Alienação Pontual foi um termo criado pela autora e sua orientadora para diferenciar a Alienação da criança ao desejo do Outro Primordial, responsável pela matriz simbólica e filiação desta. A Alienação Pontual é a referida pelas educadoras, ao realizarem o desdobramento da função materna e manifestarem seu Desejo pelas crianças da pesquisa de forma preferencial e não anônima.

Enfim, nesta pesquisa, ao terem sido afetadas pelas intervenções da EP, as educadoras parecem ter se tomado de giros discursivos de suas posições educativas, como um signo de amor, via transferência com a Assessoria EP/PI. Será esse o *Entre* a Educação Infantil e a Assessoria? *Entre* a Educação Infantil e a Psicanálise? Como diz Fernandes (1991, p. 152): “não podemos negar as nossas pretensões de sermos terapêuticos”.

## **8. PALAVRAS FINAIS: DOS TEMPOS DA PEDAGOGIA ESPECIAL À PSICANÁLISE; DO EDUCADOR AO ASSESSOR; DO ASSESSOR AO PESQUISADOR; E A AGULHA INVISÍVEL DA RENDEIRA**

Finalizando esta etapa, considere que esta pesquisa não só participou de um ir e vir dos tempos cronológicos, de 1991 a 2018, mas também de tempos lógicos, em que os fios da experiência da Assessoria EP/PI foram sendo tecidos em palavras e viraram uma experiência de Mestrado, formalizando a concepção da Educação Estruturante (Rosa, 2011). Escrever algo que elucide a minha própria trajetória na educação inclusiva na SMED/POA/RS produziu muitas torções, estudos, bem como uma desacomodação que me levou a instigar e refletir acerca de minhas próprias posições discursivas de semblante no trabalho de Assessoria. Parece que, de alguma forma, essas vivências compuseram ou me empurraram a ocupar um lugar, desde que entrei na escola especial (1991): a um novo lugar – nem de professora de educação especial, nem de terapeuta de Estimulação Precoce. Esse novo lugar, e sua denominação enquanto Assessoria EP/PI foi criado posteriormente, após dez anos de Assessoria informal às escolas infantis. Naqueles tempos de Assessoria, eu notava que a Psicanálise ia ocupando cada vez mais espaço na transmissão de noções das estruturas psíquicas de uma criança e sua constituição enquanto sujeito.

Ao realizar as Assessorias, eu pensava: que atos eram aqueles que os educadores faziam, que se pareciam com os de uma mãe, pai, terapeuta em EP, professor? Isso tudo me provocou, só-depois, no mestrado, a imaginar que essas ações poderiam compor aberturas no campo de um sujeito que poderia advir. Isso me ressoava que a Educação Estruturante, que outrora havia sido inventada na educação especial da SMED de Porto Alegre, podia tecer uma construção de uma pesquisa que viesse a provocar as reflexões sobre o trânsito e os campos permeados pelo assessor de EP/PI nas suas interlocuções.

O significante Assessora traz consigo as ideias de acessar a algo, talvez, de dar acesso a algum tipo de alienação ou aberturas que ajudassem um “por vir” do desejo de um sujeitinho em constituição, o que me colocava em reflexão. Essas perguntas, observações e alguns caminhos, levaram-me a pensar na figura do assessor enquanto um personagem que transpassava o campo entre o tratar e o educar da Educação Infantil.

Contudo, na Psicanálise, a estrutura que está em jogo opera uma subversão na forma em que o tempo e o espaço estão constituídos no senso comum: do tempo cronológico ao tempo do só-depois se produzem novos discursos. No novo discurso, a temporalidade faz vir do futuro o

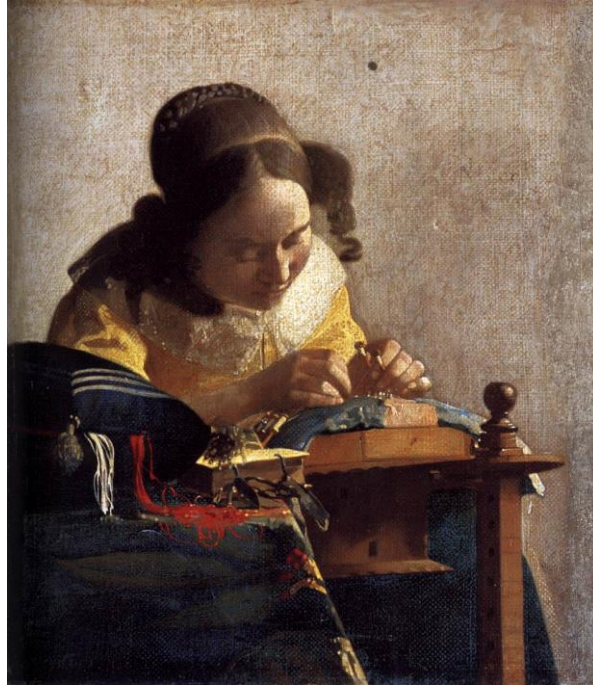
passado. De assessora à pesquisadora, de bebê à criança pequena e, dessa maneira, a significação de algo que já se deu – de uma palavra dita – se deslocou para outros significantes. No caso das crianças, viu-se que se deslocou da “teimosa”, do berçário, a “chiclezinho” da educadora do maternal, sendo que isso pareceu compor um desenrolar da rede significativa onde o sujeito “Manoela” se representou. Já, no caso do menino, viu-se que “o Léo estar ao léu” produziu um “Catamento” no amor de suas educadoras e uma posterior abertura na sua constituição subjetiva. Claro que isso tudo faz parte das suposições ficcionais da minha leitura, como pesquisadora, nas assessorias na escola infantil João Alhures. Para tais situações, o campo do discurso foi imbricado ao campo da abertura da estrutura psíquica destes sujeitinhos.

Lacan (1969-1970/1992) nos mostra como é impossível pensar o sujeito desarticulado de sua inscrição no discurso. Para ele, é impensável separar o sujeito do laço constituído ao objeto pelos significantes. De qualquer modo, não é possível pensar o sujeito desarticulado de sua inscrição no discurso, tanto quanto não é possível supor um discurso no qual já não esteja incluído um sujeito. Para tal, é muito importante atentar às experiências de satisfação em que a criança é constitutivamente submetida em seu ser e como ela é cuidada na escola infantil. Dito de outra forma, as crianças com sinais de Autismo produzem muitas manifestações corporais e sonoras, que podem fazer sentido na medida em que o outro lhes atribui um sentido. Não se pode dizer que a criança utiliza essas manifestações corporais para significar alguma coisa ao outro, no caso da exclusão de interação que ela se encontra. Dessa forma, Léo e Manu encontraram respaldo nos seus educadores, no sentido de mobilizar uma leitura nos dois, os quais interpretaram como valor de mensagem destinada ao campo do Outro. Nessa referência de sujeito, os educadores tomaram as manifestações das crianças e as colocaram em um universo de comunicação em que a intervenção do outro se constitui como uma resposta a algo que foi, de antemão, suposto como uma demanda.

Nesse tecer caminhos, associei o papel da Assessoria da Educação Estruturante ao que Rey (1990) nos exprime no quadro “A Rendeira”, de Vermeer (1669-70). Na pintura, podemos notar que o quadro inteiro se organiza em torno da única coisa que o pintor não nos mostra: a agulha com a qual a rendeira borda. Nesse tecimento de uma costura, pensei no papel da assessoria, na delicadeza desse fazer e no cuidado em tecer parcerias, fazer redes interdisciplinares e acessar caminhos novos entre educadores e suas aproximações ao campo do desejo e da demanda no trabalho com crianças de inclusão. Nesse caminho, parece que o trânsito do Assessor na escola infantil estava relacionado ao papel da agulha da Rendeira de Veermer, de forma simbólica, pois mesmo quando estava ausente, parecia continuar produzindo

efeitos de transmissão e possibilidades de criação de intervenções estruturantes nos educadores. Em outras palavras, a Assessoria da Educação Estruturante não se encontrava necessariamente na figura da assessora EP/PI, mas na transmissão pluridisciplinar, como essa agulha invisível do quadro de Vermeer e na transdisciplinaridade construída.

Figura 8 - A Rendeira



Fonte: Vermeer (1669-1700)

Neste sentido metafórico, associei a função da agulha do quadro ao que Lacan (1972-1973/1985b) considera como objeto perdido e representante do desejo. O papel da Assessoria – com sua escuta e reconhecimento – parece representar esse caminho invisível, que é tecido nos encontros entre Assessoria e Educação Infantil, abrindo caminhos onde o educador pode expressar seu desejo e demanda em cena com suas crianças. Nessa tessitura, ao se detectar sinais de autismo em um bebê ou criança pequena, trata-se de uma urgência de intervenção, em que o campo Educativo, Psicanalítico e da EP se entrelaçam. A proposição era que, juntos, esses campos, pudessem se enlaçar e produzir movimentos e aberturas psíquicas no encapsulamento psíquico em que a criança se encontrava naquele momento de sua vida. Nesse passo, "catar", esburacar e observar quem tem um certo encantamento, preferência e carinho, ou transferência com a dita criança nos



põe no campo do movimento estrutural e da possibilidade de a criança se tomar pelo campo do Outro.

Finalizando, também obtive uma criação, ao ser desenhada uma pintura que retratou a experiência inclusiva vivida na escola infantil João Alhures. Essa pintura retratou as posições discursivas de semblante que puderam girar entre a Educação Infantil e a Assessoria da Educação Estruturante, enquanto também representante simbólico da Psicanálise. Enfim, parece que o caminho trilhado por mim, como Assessora, foi como um fort´da, aparecendo e desaparecendo da escola infantil, mas presente simbolicamente, e, como pesquisadora, foi colocar em palavras o trilhamento desta jornada.

Figura 9 – Pintura a mão de Micael Rosa da Silva



Fonte: Silva, M. R. (2017)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, B. (2010). Programa de estimulação em contexto de creche: um olhar psicanalítico. In: D. C. Barbosa, & E. P. Oliveira (Orgs.), *Psicanálise e Clínica com Bebês: Sintoma, Tratamento e Interdisciplina na Primeira Infância*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Almeida, S. F. C. (2006). Transmissão da Psicanálise a educadores: Do ideal Pedagógico ao Real da (Trans) missão educativa. *Estilos da Clínica*, 11(21), 4-23.
- Almeida, S. F. C. (2011). Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: S. F. C. Almeida, & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito; no avesso do especialista* (pp. 27-44). Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora.
- Barbosa, D. B. (2010). O bebê e a Creche: pode-se falar em função materna? In: D. C. Barbosa e E. P. Oliveira (Orgs.), *Psicanálise e clínica com bebês: sintoma, tratamento e interdisciplina na primeira infância*. (pp. 74-86) São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Baptista, C. R. (2006). Educar e Incluir: introduzindo diálogos. In: C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Bhabha, H. K. (1998). *O Local da Cultura* (M. Ávila, E. Reis, G. Gonçalves, trad.). Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG.
- Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do Autismo*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de: <http://www.teses.usp.br>
- Bastos, M. B. (2015). Tratamento e escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). In: M. Kamers, R. M. Mariotto, R. Voltolini (Orgs), *Por uma (nova) psicopatologia da infância e adolescência* (pp. 209-228). São Paulo, SP: Escuta.
- Benincasa, M. C. (2011). *Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br>
- Bernardino, L. M. F. (1999). O que uma analista e um autista podem aprender com Hamlet. *Estilos da clínica: Revista sobre a infância com problemas*, 4(7), 18-29.
- Bernardino, L. M. F. (2004). A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância. *Anais do 5º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Bernardino, L. M. F., & Mariotto, R. M. M. (2010). Psicanálise e Educação Infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, (20), 131-146.
- Bernardino, L. M. F. (2014). A creche, o professor e o desejo. *Anais do 10º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.

- Bernardino, L. M. F. (2015). Os psicanalistas e as psicopatologias da infância. In: M. Kamers, R. M. Mariotto, R. Voltolini (Orgs), *Por uma (nova) psicopatologia da infância e adolescência*. (pp. 55-68). São Paulo, SP: Escuta.
- Bloch, E. (2005). *O princípio da esperança*. (N. Schneider, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto. (Trabalho original publicado em 1954)
- Brandão, D., & Kupfer, M. (2014). A construção do laço educador – bebê a partir da metodologia IRDI. *Revista Psicológica USP*, 25(3), 276-283.
- Brandão, D. (2016). *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites* (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo) Recuperado de: <http://www.teses.usp.br>
- Camargo, C. (2009). *Semblante e Verdade* [versão digital]. Recuperado de: [http://www.latusa.com.br/pdf\\_latusa\\_digital\\_37\\_a3.pdf](http://www.latusa.com.br/pdf_latusa_digital_37_a3.pdf)
- Campanário, I. S. (2013). *Tratamento psicanalítico do bebê com risco de Autismo. Uma clínica ao avesso?* (Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia e de Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais). Recuperado de: <http://www.fafich.ufmg.br/>
- Carvalho, M. T. V. de C. (2001). *A Creche: um elemento a mais na constituição do sujeito*. (Dissertação de mestrado não publicada) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Catão, I. S. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo, SP: Instituto Language,
- Catão, I. S. (2015). A linguagem como mistério não revelado. In: A. Jerusalinsky (Org.), *Dossiê Autismo* (pp. 64-77). São Paulo: Instituto Language.
- Chemama, R. (1995). *Dicionário de Psicanálise Larousse*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Cifali, M. (2004). *Analyse de pratique: Approche psychanalytique et historique*. Genebra: Universidade de Genebra, *Cursus es catedra* 2003/2004 (seminário de 2 de junho de 2004).
- Cohen, R. H. P. (2015). A criança objeto “a” nos quatro discursos de Lacan. *Pulsional Revista de Psicanálise*, 148, 15-25.
- Coriat, L., & Jerusalinsky, A. (1996) Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento infantil. In: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre (Org.), *Escritos da Criança nº 4*. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.
- Corso, D. L., & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre, RS: Artmed
- Crespin, G. C. (2004). *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Crespin, G. C. (2006). *Paroles de tout-petits: à l'écoute des enfants en crèche*. Paris, França: Albin Michel.
- Cyrułnik, B. (2006). *Falar de amor à beira do abismo*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Delion, P. (2006) Prendre un enfant autiste en charge aujourd'hui: Réflexions à partir de l'expérience d'un service de pédopsychiatrie sectorisé. In: G. Laurent (Org.), *Contraste: Autismes, de l'évaluation à la prise en charge* (pp. 161-174). Méridnac, França: ERES
- Dicionário Informal (2016-2018). Recuperado de: <http://www.dicionarioinformal.com.br>
- Diniz, M. (2017). A que visa a escolha de um dispositivo metodológico? In: Pereira, M. (Org.), *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com 'isso'?* Belo Horizonte, MG: Scriptum.
- Dolto, F. (1999). *As etapas decisivas da infância*. São Paulo, SP: Ed. Martins Fontes.
- Dor, J. (1989). *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Medicas.
- Fernandes, M. H. (1991). Acompanhamento terapêutico: relato de um caso clínico. In: Equipe de Acompanhantes Terapêuticos do Hospital-Dia A Casa (Org.), *A rua como espaço clínico*. São Paulo, SP: Escuta.
- Ferreira, S. S. (2010). Será o manhês uma exclusividade materna? In: D. C. Barbosa e E. P. Oliveira (Orgs.), *Psicanálise e clínica com bebês: sintoma, tratamento e interdisciplina na primeira infância*. (pp. 51-73) São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Ferrari, A. G., Silva, M. R. (Coords.) (2016). Avaliação Psicanalítica aos 3 anos de crianças acompanhadas pela Metodologia IRDI. *Projeto de pesquisa*. Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Flesler, A. (2012). *A Psicanálise de crianças e o lugar dos pais*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Fraguas, V., & Berlinck, M. T. (1996) Entre o pedagógico e o Terapêutico: Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica* 1(1), 7-16.
- Freitas, C. R. (2012). "Normalidade": revisitando o conceito. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL. Caxias do Sul, RS. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php>
- Freud, S. (1996). A dinâmica da transferência. In: S. Freud, *Edição Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 12. pp. 107-119). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1912)
- Freud, S. (2010a). Além do princípio do prazer. In: S. Freud, *Obras completas volume 14: História de uma neurose infantil; ("O homem dos lobos"); além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)* (P. C. de Souza, trad., pp. 161-239). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1920)

- Freud, S. (2010b). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *Obras completas volume 18: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)* (P. C. de Souza, trad., pp. 13-123). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1930)
- Freud, S. (2010c). Novas conferências introdutórias à psicanálise. In: S. Freud, *Obras completas volume 18: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)* (P. C. de Souza, trad., pp. 124-354). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1932-1933)
- Freud, S. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: S. Freud, *Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905)* (P. C. de Souza, trad., pp. 13-172). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1905)
- Goldgrub, F. (2001) *A máquina do fantasma: aquisição de linguagem e constituição do sujeito*. São Paulo, SP: Samizdat.
- Gurski, R. (2016). Formação de professores e transmissão da experiência: Narrar, poetar, profanar. In C. K. Vasques, & S. Z. Moschen (Orgs.). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras* (pp. 105-124). Porto Alegre, RS: Evangraf.
- Homrich, M. T. (2009). *O discurso como posição subjetiva do professor de Educação Infantil*. Trabalho apresentado no 7º Colóquio LEPSI. São Paulo, SP. Recuperado de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100052&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100052&lng=en&nrm=abn)
- Jerusalinsky, A. (1999). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. (D. Lichtenstein et al, trad.). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Jerusalinsky, A. (2008). Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três anos – AP3. In R. Lerner, & M. C. M. Kupfer (Orgs.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (pp. 117-136). São Paulo, SP: Escuta.
- Jerusalinsky, A. (2012). *A Psicanálise do Autismo*. São Paulo, SP: Instituto Language.
- Jerusalinsky, A. (2015). Tornar-se sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isto? In: Jerusalinsky, A. (Org.). *Dossiê Autismo* (pp. 22-56). São Paulo, SP: Instituto Language.
- Jerusalinsky, J. (2002). *Enquanto o futuro não vem: a Psicanálise na clínica Interdisciplinar com bebês*. Salvador, BA: Álgama.
- Jerusalinsky, J. (2009). *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo* (Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de: <https://tede2.pucsp.br>
- Kanner, L. (1943). Autism disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.

- Kupfer, M. C. M. (2000). Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Revista Psicologia USP*, 11(1), 85-106.
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo, SP: Escuta
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Infante, D. P., & Bernardino, L. M. F. (2008). Roteiro para a Avaliação Psicanalítica de Três anos - AP3. In: R. Lerner, & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (pp. 137-147). São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. F., Molina, S., Sales, L.; Stellin, R.; Pesaro, M. E., & Lerner, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52.
- Kupfer, M. C. M., Costa, B. H. R. da, Césarís, D. M. de, Cardoso, F. F., Ornellas, M de L., Bastos, M. B., Crochik, N., & Palhares, O. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305.
- Kupfer, M. C. M. (2012). Entrevista: Psicanálise e seus litorais. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre; Psicanálise: Invenção e Intervenção*, (41/42), 210-215
- Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., & Mariotto, R. M. M. (2014a). Apresentação do livro. In: 2014 M. C. M., Kupfer, L. M. F. Bernardino, & R. M. M. Mariotto, (Orgs.), *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 9-15). São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., & Mariotto, R. M. M. (2014b). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In M. C. M., Kupfer, L. M. F. Bernardino, & R. M. M. Mariotto, (Orgs.) *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 15-24). São Paulo, SP: Escuta.
- Lacan, J. (1967-1968). *O Seminário, livro 15: O ato psicanalítico*, inédito.
- Lacan, J. (1985a). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (M. D. Magno, trad.) Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).
- Lacan, J. (1985b). *O Seminário, livro 20: mais, ainda* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-1973)
- Lacan, J. (1992). *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (A. Roitman, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970)
- Lacan, J. (1995). *O Seminário, livro 4: A relação de objeto*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1956-1957).

- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: J. Lacan, *Escritos*. (V. Ribeiro, trad., pp. 96-103). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1966).
- Lacan, J. (1999). *O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1957-1958).
- Lacan, J. (2009). *O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1971)
- Laznik, M. C. (1991). Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional – quando a alienação faz falta. In: M. C. Laznik-Penot (Org.), *O que a clínica do Autismo pode ensinar aos psicanalistas* (pp. 31-48) Salvador, BA: Álgara.
- Laznik, M. C. (2013). *A hora e a vez do bebê*. São Paulo, SP: Instituto Langa.
- Laznik, M. C. (2016). Podemos pensar uma clínica do nó borromeu que diferencie psicose e autismo na criança? In: M. C. Laznik, B. Touati., & C. Bursteijn (Orgs.), *Distinção clínica entre Autismo e psicose na infância*. (pp. 27-56), São Paulo, SP: Instituto Langa.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Maia, S. H. de R. S., & Batista, C. V. M. (2005). *A Função das Educadoras de Creche na Constituição Subjetiva dos Bebês*. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e X Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental. Recuperado de [http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/posteres\\_iv\\_congresso/mesas\\_iv\\_congresso/mr75-silvia-helena-de-rezende-siste-maia-e-cleide-vitor-mussini-batista.pdf](http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/posteres_iv_congresso/mesas_iv_congresso/mr75-silvia-helena-de-rezende-siste-maia-e-cleide-vitor-mussini-batista.pdf)
- 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. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo, SP: Escuta.
- Milman, E. (2001). Sociedade inclusiva e globalização alguns paradoxos na educação. In: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre (Org.), *Escritos da Criança nº 6*. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.
- Morus, T. S. S. (2013). *A utopia* (A. Porto, trad.). São Paulo, SP: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1478-1535)
- Motta, S. (2002). Prevenção em saúde mental - por que não? In: L. M. F. Bernardino, & C. M. F. Rohenkohl (Orgs.), *O bebê e a modernidade; abordagens teórico-clínicas* (pp. 109-116) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Meira, A. (2001). Contribuições da Psicanálise para a educação inclusiva. In: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre (Org.), *Escritos da Criança n° 6*. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.
- Nunes, O. A. W. (2015). De um discurso que não fosse semblante. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Trauma, corpo e discurso*, (48).
- Organização das Nações Unidas. (1994). Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Pereira, M. E. C., & Laznik, M. C. (2008). Discussão sobre a articulação entre Psicanálise e pesquisa. In: R. Lerner, & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (pp. 15-48). São Paulo, SP: Escuta.
- Pesaro, M. E. (2010). *Alcances e limites teórico-metodológicos na pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de: <http://www.teses.usp.br>
- Pinho, G. (2001). O brincar na clínica interdisciplinar com crianças. In: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre (Org.), *Escritos da Criança n° 6*. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (Á. Cabral e C. M. Oiticica, trad.) Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Plothow, S. V. (2014). Considerações sobre a relação entre professor e bebê. Observações a partir dos IRDIS. In: M. C. M., Kupfer, L. M. F. Bernardino, & R. M. M. Mariotto, (Orgs.) *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp.139-154). São Paulo, SP: Escuta.
- Quinet, A. (2012). *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Quinet, A (2015). *Édipo ao pé da Letra*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Rey, P. (1990). *Uma temporada com Lacan*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Ribeiro, M. R., & Barbosa, A. R. (2015). *O Discurso do Mestre na educação contemporânea*. [versão digital]. Recuperado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0859.pdf>
- Rosa, D. (2011). O Infantil na Psicanálise. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 1(40), 104-108.
- Rosa, D., & Silva, M. (2017). *Ilustração de Micael*. Porto Alegre.
- Sá, X. F. (2005). *A função pública da transmissão da Psicanálise*. (Tese de doutorado não publicada) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



- Santos, E. M. (2009). *A psicanálise e os semblantes* [versão online]. Recuperado de: <https://pontolaciano.wordpress.com/2009/09/06/a-psicanalise-e-os-semblantes/>
- Santos Júnior, F. D. S. (2002). *As políticas públicas de Educação Especial na Rede Municipal de Porto Alegre: 1989-2000* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br>
- Schäfer, M. (1999). Resenha Crítica. *Revista Educação e Realidade*, 24(1), 161-167.
- Silva, M. R. (2017). *Pintura a mão de Micael Rosa da Silva*. Porto Alegre
- Sibemberg, N. (2013). Dar palavra aos autistas. *Correio da APPOA*. 1(1), 85-92.
- Teixeira, M. E. B. (2009). *Apontamentos sobre a Psicanálise e a Educação*. (Tese de doutorado não publicada). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Vaz, B. G., & Bernardino, L. M. F. (2010). *AP3 adaptada para uso em ambiente de Educação Infantil* (Instrumento não publicado).
- Vermeer, J. (1699). *A Rendeira*. [Óleo sobre tela] Paris: Museu do Louvre.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar
- Voltolini, R. (2015). Educação inclusiva e psicopatologia da infância. In: M. Kamers, R. M. Mariotto, & R. Voltolini (Orgs), *Por uma (nova) psicopatologia da infância e adolescência* (pp. 187-208). São Paulo. Escuta.
- Vorcaro, A. M. R. (1999). Transferência e Interpretação na clínica com crianças autistas e psicóticas. *Estilos da Clínica*, 4(7), 52-72.
- Vorcaro, A. M. R., & Lucero, A. (2010). Entre Real, Simbólico e Imaginário: leituras do autismo. *Psicologia Argumento*, 28(61), 147-157.
- Wanderley, D de B. (2013). *Aventuras psicanalíticas com crianças autistas e seus pais*. Salvador, BA: Ágalma
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Zortéa, A. M. (2007). *Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br>
- Zortéa, A. M. (2011). *Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares*. Porto Alegre, RS: Redes Editora.

## ANEXOS

**ANEXO 1 - AP3 ADAPTADA PARA USO EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL/2016**

**AVALIAÇÃO PSICANALÍTICA AOS 3 ANOS**

**SUPOSIÇÃO DO SUJEITO**

Trata-se de verificar, na relação da criança com a(s) professora(s), se essa criança ocupa efetivamente um lugar de sujeito no discurso e nas relações escolares.

| <b>ROTEIRO</b>  | <b>SUGESTÕES</b>  |
|---|---|
| <p>1. Verificar o que a educadora diz a respeito da criança e como faz? A educadora demonstra ter conhecimento sobre a criança?</p> | <p>Na observação; se necessário, perguntar.</p> <p>A educadora fala dessa criança como uma criança singular com suas particularidades, seus hábitos, suas preferências, sua história singular? Conta episódios nos quais se expressam essas particularidades?</p> <p>A educadora expressa alguma preocupação em entender as escolhas da criança, seus comportamentos mais habituais, menciona situações em que se perguntou sobre o porquê desta ou daquela reação?</p> <p>Conhece a atividade lúdica da criança, suas preferências, cuidados ou não com os brinquedos? Sabe como ela se comporta com outras crianças? (compartilha, isola-se, é agressiva, etc.)</p> <p>Perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os sintomas são motivo de incômodo ou sugerem enigma sobre o que acontece com a criança, ou ambos?</li> <li>✓ Os sintomas são vistos como coisas a serem eliminadas ou são considerados expressão de algum problema da criança?</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p>2. Verificar como a educadora vê os eventuais sintomas da criança. Registrar se há ocorrências de sintomas de repetição</p> <p>3. Quando a educadora se refere à vida privada de alguma criança: ela acredita que a criança entende o que está sendo dito? A educadora toma algum cuidado para não expor a criança?</p> <p>4. Observar a coerência entre o que é dito e a maneira como se interage com a criança</p> <p>5. Observar como se dão as relações entre a educadora, o entrevistador e a criança.</p> <p>6. Ao se ver sozinha, a criança brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada?</p> | <p>Que hipótese ela faz sobre os sintomas da criança?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A criança apresenta tiques ou movimentos marcantes? De que tipo? Em que ocasiões?</li> <li>✓ A criança falta muito por questões de doença? Ou vem muito doentinha para a escola?</li> </ul> <p>Na sala:</p> <p>Como educadora introduz os pesquisadores? A criança inclui ou exclui o entrevistador no cenário? A criança recorre a outra pessoa, excluindo o entrevistador?</p> <p>Na entrevista com a criança: a criança exclui o entrevistador da brincadeira?</p> |
|---|--|

## ESTABELECIMENTO DA DEMANDA

Trata-se de verificar a dinâmica entre a(s) professora (s) e a criança no que diz respeito às demandas e contra demandas.

| ROTEIRO   | SUGESTÕES   |
|---|---|
| <p>7. Como a educadora toma a demanda da criança?</p> <p>8. A criança dirige demandas a(s) educadora (s)? Como?</p> <p>9. A criança mostra interesse em compartilhar com a educadora as suas descobertas, ou se isola? (pode ocorrer com o pesquisador)</p> | <p>A educadora toma a demanda da criança ao pé da letra ou supõe algo além dela?</p> <p>Quando a criança lhe dirige uma demanda, a educadora tenta saber do que se trata, interroga a criança, propõe hipóteses? A educadora está interessada nas descobertas da criança? A educadora dirige demandas à criança ou só dá ordens?</p> <p>Quando as demandas são atendidas, a criança expressa satisfação ou acha isso natural ,quando não são atendidas, como reage? Tem reações de birra?</p> <p>Quando volta para a sala, a criança compartilha com os outros?</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>10. O controle dos esfíncteres já aconteceu ou está em processo? Houve alguma intercorrência?</p> <p>11. A criança se alimenta bem? Come sozinha?/</p> |  |
|---|--|

### ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

Trata-se, nesta faixa etária, de verificar, tanto do lado da criança como da(s) professora (s), se há uma relação de sujeito para sujeito, o que implica dar espaço para a palavra e a ação do outro.

| ROTEIRO   | SUGESTÕES   |
|---|---|
| <p>12. Como é a capacidade da criança para esperar? E da educadora?</p> <p>13. A criança busca se reassegurar com a educadora? Em que situações?</p> <p>14. Como a criança aceita a separação dos pais quando chega à escola?</p> <p>15. Há uma mudança marcante no comportamento da criança com a saída da(s) professora? E com a ida para a sala de entrevista?</p> | <p>Quando a criança apresenta dificuldades em articular alguma coisa, a educadora suporta esperar até que ela conclua, ou se antecipa, tentando articular para a criança?</p> <p>A criança espera a educadora terminar de falar ou interrompe o tempo todo? (observar na rodinha - relacionar com o estilo do brincar) A criança suporta esperar o atendimento das suas solicitações?</p> <p>A criança dá demonstrações de que está em uma nova situação, sem proteção da(s) professora(s), ou continua confiante, como se já conhecesse o pesquisador?</p> |

## FUNÇÃO PATERNA

Trata-se de verificar as relações de filiação estabelecidas

| ROTEIRO   | SUGESTÕES  |
|---|--|
| <p>16. A criança presta atenção ao que é dito pela (s) professoras ou parece não escutar? Ela reage ao que é dito?</p> <p>17. A educadora se sente autorizada pelos pais a estabelecer regras e rotinas para a criança?</p> <p>18. Com os colegas, como é a relação?</p> <p>19. Como a criança reage aos limites colocados pelo entrevistador e pela educadora?</p> <p>20. Como ocorre a administração das punições e premiações?</p> <p>21. Quando a criança transgride regras, como a educadora reage?</p> <p>22. A criança fala em nome próprio?</p> | <p>Há ciúmes? É muito intenso, é administrável? Como a educadora maneja a situação?</p> <p>A criança reconhece limites? Como reage, negociando, chorando, transgredindo?</p> <p>Busca apoio da educadora nessa circunstância?</p> <p>Frente às transgressões, a educadora reage apontando para a lei, ou transmite irritação?</p> <p>Observar se aparece algo da filiação no brincar.</p> <p>Sugerir, se não aparecer espontaneamente, "desenho" da família. Fala algo enquanto desenha?</p> <p>Alternativamente ao desenho ou não, introduzir o brincar com a família (brinquedos).</p> |



## CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL NA CRIANÇA

| ROTEIRO  | SUGESTÕES  |
|--|--|
| 23. Como é o cuidado da criança com o seu corpo?   | Ela se coloca em risco?<br><br>Perguntar para a educadora e observar   |
| 24. Como a criança se situa em relação a algumas posições: em cima, embaixo, dentro, fora. | Observar na criança; provocar situações durante a brincadeira.   |
| 25. A criança faz/utiliza jogos de esconde/aparece?  | Esperar. Se não aparecer espontaneamente, propor a brincadeira   |
| 26. Mostra algum interesse por sua imagem no espelho? Como?                                | Faz, por exemplo, brincadeiras no espelho? (se não aparecer espontaneamente e se houver dúvidas quanto à construção da imagem corporal e da função do eu, incentivar o uso do espelho) |
| 27. Como está em relação à sua autonomia?  |  |
| 28. Tem um objeto de que não quer se separar?  | Como a criança está em relação aos seus hábitos de autonomia (ir ao banheiro, vestir-se, cuidados)?  |
| 29. Como a criança lida com os seus excrementos? E com a sujeira?                          | A criança pode se separar da educadora?  |
| 30. Se não aparecer espontaneamente, pedir para a criança fazer um desenho dela mesma.     | Observar o uso que é feito do objeto   |
| Faz identificações sexuais no desenho de si ou na sua imagem no espelho?                   | Observar (cores podem ser indicativos)   |



**O BRINCAR**

| <b>ROTEIRO</b>  | <b>SUGESTÕES</b>  |
|---|---|
| <p>31. A criança se interessa pelos objetos do ambiente?</p> <p>32. A criança fantasia?</p> <p>33. Apresenta uma persistência repetitiva ou mecânica nas suas brincadeiras? E nos seus desenhos? (Observar na sala de aula)</p> <p>34. Há insistência de um jeito próprio no seu brincar? Como? (mais estereotipado)</p> <p>35. Brinca sozinha? Inclui a(s) professora(s) e os colegas?</p> <p>36. Que tipo de cenas faz nas suas brincadeiras?</p> | <p>Faz jogos de faz-de-conta?</p> <p>Pula de uma brincadeira para outra constantemente?</p> <p>Encarna personagens? Nessas “encarnações”, faz atuações reais ou encenações?</p> <p>Que tipo de delimitação a criança introduz para separar a brincadeira/fantasia da realidade?</p> |

**LINGUAGEM**

| <b>ROTEIRO</b>  | <b>SUGESTÕES</b>   |
|---|--|
| <p>A criança sustenta um diálogo?</p> <p>38. Como refere así mesma?( usa o eu?)</p> <p>Como se refere ao outro? (outro como sujeito ou como objeto?)</p> <p>39. Dá para entender o que a criança diz?</p> <p>Ou a professora tem que traduzir a sua fala?</p> <p>40. Tem uma fala rica?</p> | <p>A criança leva em conta a palavra do interlocutor? A criança tem capacidade de interrogar?</p> <p>Verbo conjugado na primeira pessoa?</p> |

**ANEXO 2 – SÍNTESE DA AVALIAÇÃO PSICANALÍTICA****IDENTIFICAÇÃO:****DESFECHO CLÍNICO:**

1) Há emergência do sujeito? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) A criança está posicionada na diferença sexual? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) A imagem corporal está constituída? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Há operação da função paterna? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) A criança apresenta sintomas clínicos, em termos psíquicos, que NÃO são próprios dessa faixa etária? Quais (utilizar tabela dos sintomas clínicos)

|   | <b>Sintoma clínico</b> | <b>Observações</b> |
|---|------------------------|--------------------|
| O brincar e a fantasia                      |                        |                    |
| O corpo e sua imagem                        |                        |                    |
| As respostas à lei e a posição frente à lei |                        |                    |
| A posição na fala e na linguagem            |                        |                    |

Há problemas de desenvolvimento?  sim  não

Há entraves estruturais para a constituição subjetiva?  sim  não

### **IRDI**

Ausentes que permaneceram ausentes:

Ausentes que se tornaram presentes:

Presentes desde o início:

Não verificados:

### ANEXO 3 - ENTREVISTAS SEMIDIRIGIDAS AOS EDUCADORES DOS BERCÁRIOS EM 2014

- 1- O que você lembra da história familiar de seu aluninho, quando este era bebê, em 2014? Conte-me como era a relação deste com os pais ou com quem o cuidava.
- 2- Quando fora notado que o bebê apresentava sinais de desconexão e risco psíquico? Que sinais o bebê apresentava? Quem notou estes sinais? Qual o encaminhamento dado?
- 3- Como se chegou ao diagnóstico de Autismo precoce?
- 4- Como era a interação do bebê?
- 5- Como era sua intervenção com este bebê? Cite algumas cenas que você gostava de realizar com este bebê.
- 6- Você supõe ter feito algo, ou alguma atividade que o ajudou a sair do Autismo precoce? Se não saiu desta estrutura psíquica, qual sua hipótese?
- 7- No decorrer de 2014, você observou se houve diferenças relação do bebê com você? O que você esperava dele no final de 2014?
- 8- No decorrer de 2014, você notou se a mãe foi se relacionado de forma diferente com o bebê? Ela fazia pedidos e interpretava o que o bebê queria dizer?
- 9- Você supõe que o bebê entendia o que você lhe pedia? Exemplifique.
- 10- Quando o bebê chorava você sabia o que ele(a) queria? Quando iniciou isto?
- 11- De que forma você falava com o bebê?
- 12- O bebê reagia à sua voz?
- 13- Havia trocas de olhares entre o bebê e você? Em que período?
- 14- Você e o bebê compartilhavam uma linguagem particular? Em que período?
- 15- O que lhe chamou a atenção neste bebê? Algo lhe ocorre?
- 16- Quando você notou que o bebê lhe respondia algo? Se o bebê não lhe respondia, conte-me o que você acha que ocorria?
- 17- Como eram as brincadeiras corporais entre você e o bebê?
- 18- O que você achava que o bebê precisava mais?
- 19- Como e quando se deram as respostas do bebê aos seus pedidos? Se houve respostas conte-me.
- 20- Como a criança nesta época aceitava a separação da mãe ou pai quando chegava à escola no início de 2014? E no final do ano como era isto?
- 21- Você se sentia autorizada pelos pais a cuidar e educar a criança quando bebê?
- 22- Como você se define como educadora com esta criança? Quais suas características com esta criança?
- 23- Qual o laço que você tinha com esta criança, quando ela era bebê? Havia diferenças em relação às outras crianças?
- 24- O que você supunha que esta criança, quando bebê, precisasse de você?
- 25- Como a criança se referia a você quando bebê? Ela lhe chamava?
- 26- Como era sua relação com os pais desta criança em 2014?
- 27- Você viu mudanças no desenvolvimento nesta criança, quando bebê, no decorrer de 2014? Isto se deu por intervenções suas ou de outros? Podes exemplificar?
- 28- Você gostaria de nos contar mais alguma coisa de suas intervenções ou laços amorosos com esta criança quando era bebê?

**ANEXO 4 – ENTREVISTA À EDUCADORA DO MATERNAL, NO QUAL AS DUAS CRIANÇAS DA PESQUISA FREQUENTAM EM 2016**

1. O que você sabe da história familiar de seu aluninho?
2. Conte-me como é a relação deste com os pais ou com quem o cuida?
3. Você nota algum sinal de desconexão e risco psíquico na criança? Se sim, por favor, me dê exemplos. Em que época? E agora?
4. Você entende o que seu aluninho quer? Você acredita que ele entende o que está sendo dito? Dê exemplos, por favor:
5. De que a criança gosta de brincar? Pode me contar alguns episódios que mostrem esta preferência?
6. A criança te faz pedidos ou demandas? O que você faz quanto a essas demandas (tenta saber do que se trata, interroga a criança, propõe hipóteses, etc)?
7. Quando as demandas são atendidas a criança demonstra satisfação? Quando as demandas não são atendidas como a criança reage?
8. Você compartilha as descobertas da criança? Você dirige demandas a criança ou dá ordens à esta?
9. Há algo que te preocupa em relação a esta criança? Que hipóteses você faz quanto à isto?
10. A criança brinca com os colegas? Há alguma preferência no brincar e em relação aos colegas?
11. Como é a capacidade da criança para esperar? E você, qual sua capacidade de esperar a resposta da criança?
12. Como a criança aceita a separação dos pais quando chega à escola?
13. Como a criança aceita a separação de você ao ir embora? Há alguma mudança marcante no comportamento da criança quando você falta ao trabalho? Qual sua hipótese em relação à esta situação, se houver esta mudança?
14. A criança presta atenção ao que é dito pela professora ou parece não escutar? Ela reage ao que é dito?
15. Você se sente autorizada pelos pais a estabelecer regras e rotinas para criança?
16. Como ocorre a administração dos limites, regras, punições ou premiações para a criança?
17. Como você se define como educadora? Quais suas características?
18. Qual o laço que você tem com esta criança em específico? Há diferenças em relação às outras crianças?
19. O que supõe que esta criança precise de você?
20. Como a criança se refere à você? Como ela lhe chama?
21. Dá para entender o que a criança quer ou você tem que traduzir tudo?
22. Você autoriza a criança a se relacionar com outros educadores? Como a criança chama os colegas?
23. Você supõe que alguma intervenção educativa sua ajudou a criança na sua construção psíquica? Pode dar exemplos?
24. Qual sua importância na vida desta criança?
25. Como é sua relação com os pais desta criança?
26. Você viu mudanças no desenvolvimento nesta criança, no decorrer do ano? Isto se deu por intervenções suas ou de outros? Podes exemplificar?
27. Você gostaria de nos contar mais alguma coisa de suas intervenções e ou laço amoroso com esta criança?