

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DORISNEI JORNADA DA ROSA



ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA E DUPLOS POTENCIALIZADORES:

Um Intervir a Tempo para Bebês na Escola de Educação Infantil

Porto Alegre

2024

DORISNEI JORNADA DA ROSA

ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA E DUPLOS POTENCIALIZADORES:

Um Intervir a Tempo para Bebês na Escola de Educação Infantil

Tese de Doutorado em Educação, apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Kieling Franco.

Linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino.

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

da Rosa, Dorisnei Jornada
ALIENAÇÃO PONTUAL E DUPLOS POTENCIALIZADORES: Um
intervir a tempo para bebês na Escola de Educação
Infantil / Dorisnei Jornada da Rosa. -- 2024.
253 f.
Orientador: Sergio Roberto Kieling Franco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação Infantil; . 2. Psicanálise. 3. Bebês;. 4. Intervenção a Tempo;. 5. Alienação e Duplos.. I. Roberto Kieling Franco, Sergio, orient. II. Título.

DORISNEI JORNADA DA ROSA

ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA E DUPLOS POTENCIALIZADORES:

Um Intervir a Tempo para Bebês na Escola de Educação Infantil

Tese de Doutorado em Educação, apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação.

Tese defendida em:

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco – Orientador

Prof^ª. Dra. – Andrea Gabriela Ferrari

Prof^ª. Dra. – Carla Karnoppi Vasques

Prof^ª. Dra. – Cláudia Rodrigues de Freitas

Prof^ª. Dr. – Ricardo Burg Ceccim

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão se destina inicialmente às educadoras de bebês das quatro escolas infantis conveniadas da pesquisa. Estas educadoras maravilhosas, suas coordenações e seus pequenos semelhantes, que me ensinaram o valor simbólico e afetivo de estar em um berçário, em encontros com o Outro e entre os pares.

Meu agradecimento também às famílias dos bebês que autorizaram minha entrada no berçário e puderam fazer uma interlocução e autorização da intervenção de um pesquisador proximal na caminhada psíquica e aprendizagem destes bebês.

Um agradecimento especial ao meu querido e falecido pai que tanto lutou para ficar comigo e queria ver a sua “garota” virar doutora. Meu pai está comigo em pensamento e no meu coração neste final de doutorado.

Aos membros da minha família Micael da Rosa Bastos da Silva, Roberto e Erody Finamor Jornada, minha mãe, por pegarem minha mão e permitirem, com paciência e amor que este fazer emergisse. Um agradecimento especial à amiga e revisora Michelli Quiroz pelo seu acolhimento e olhar na pesquisa.

Ao meu primeiro e sempre orientador, Ricardo Burg Ceccim, que foi quem apostou na pesquisa, ele abriu os braços da Faculdade de Educação para uma psicanalista de bebês que poderia falar algo sobre e com a educação. Ao meu orientador oficial Sérgio Franco pelos momentos de corte, redirecionamento conceitual e reconstruções teóricas que me deixei afetar. À minha supervisora Simone Bicca Charczuk, por me ancorar e me amparar na caminhada teórica e de Desejo para que este doutorado tivesse um final de caminhada. Ao psicanalista Gerson Pinho, por me escutar e dar um olhar importante ao meu fazer com os bebês.

Um agradecimento especial aos colegas do NEPIS (Núcleo de Estudos em Psicanálise e Infâncias), ao grupo de estudos de autismo da APPOA e o da UFRGS, que enriqueceram meu arcabouço teórico no campo do autismo. Aos meus colegas da Clínica em Tempo, agradeço por me acompanharem e me empurraram nesta caminhada, ao apostarem no meu crescimento. Em especial, um obrigado à amiga Maira Brauner, por tantas vezes segurar a minha mão.

E agora um agradecimento especial às professoras Andréa Ferrari, Milena Silva e Marta D’Agord por muitas vezes tirarem minhas dúvidas e me ajudarem nessa composição conceitual tão difícil para uma pesquisa intervenção com bebês.

Às escolas de educação infantil conveniadas à SMED, onde o encantamento, apaixonamento, Desejo não-anônimo e aposta na interlocução entre Psicanálise e Educação faz delas escolas inclusivas e implicadas na constituição e aprendizagem de suas pequenas

crianças. Não deixo de aprender e de me deixar afetar, em uma transferência e escuta ampliada, pois a escola infantil traz em suas cenas do cotidiano, enigmas e propostas de apostas simbólicas. Não tenho dúvidas: O bebê contemporâneo, ao ter educadores implicados e estar entre seus pares, poderá tecer encontros que lhe marcarão afetivamente, para um melhor devir-sujeito.

*O que é um bebê?
Ele não é nada sem seus pais.
Precisa de um Outro primordial que lhe banhe
de afeto e de palavras.
Ele também precisa de seus educadores.
Educadores estes, que tenham um Desejo não-
anônimo,
afetividade e olhar singular para as
aprendizagens de um bebê que se encontra com
algum sofrimento psíquico ou entrave em seu
desenvolvimento.
Agora acrescentamos: Um bebê também
precisa de seus pares, os pequenos
semelhantes.
Eles fazem laços.
Por fim, não há sujeito se não houver
Encantamento e linguagem do Outro e com
outros.
Pode-se dizer que essa construção de laços na
escola infantil propõe caminhos simbólicos, que
ainda podem ser trançados.
O bebê e seus enlaces,
Uma aposta constituída na similaridade e nas
pequenas diferenças em estar com os pares e
semelhantes.
Eis aí um laço ampliado a ser construído.
(Dorisnei Jornada da Rosa, 2024).*

Ilustração 1: Vamos cantar na baladinha do B1.



Fonte: Silva, 2024.

Para que haja sujeito, há que haver encantamento.
(Motta, 2002, p.109)

RESUMO

Os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagens, as vivências no cotidiano e a interação com adultos e pares são determinantes na sua constituição psíquica. Atualmente, os resquícios da pandemia do coronavírus e as dificuldades das escolas de educação infantil conveniadas em acolher e acompanhar as muitas crianças com questões em seu desenvolvimento psíquico instigaram a pesquisa. A tese nos convoca a refletir e valorizar o espaço dos berçários das escolas de educação infantil, enquanto também uma forma de se intervir a tempo na subjetividade dos bebês que se encontram em sofrimento psíquico. Trabalha-se com a ampliação da operação constituinte denominada Alienação - alienar-se ao Desejo do cuidador primordial- para o desdobramento desta operação, de forma pontual, no espaço da educação infantil, primeiramente a partir da implicação amorosa dos educadores, depois pela convocação destes e dos pares, enquanto duplos potencializadores. Foram atores de nossa pesquisa-intervenção 59 crianças entre 9 meses e dois anos e meio de idade que frequentaram os berçários de quatro escolas infantis conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 13 educadores de berçário e 5 coordenadores pedagógicos dessas escolas. Os dados foram coletados através de diversos instrumentos (questionários, Google forms, observações, diários de campo, fotos, rodas de conversa, Dispositivo estruturante do educador de bebês/DEEB, entrevistas abertas a pais e educadores e intervenções estruturantes do pesquisador no brincar e conversar com as crianças) tecido em leituras a partir dos paradigmas da educação especial de perspectiva inclusiva, e das noções da Psicanálise Freudo-lacanianas. As observações foram realizadas mensalmente, durante 12 meses, de 2021 a 2022. Para fins de análise, privilegiou-se a apresentação pormenorizada de casos de oito bebês, suas educadoras e pares. Notou-se que há o educador implicado e estruturante que, com seu encantamento e desejo não-anônimo de educar e cuidar um bebê, abre um novo caminho pulsional para o bebê que necessita de maior intervenção em forma de Alienação Pontual Simbólica Socorredora e de duplos potencializadores. Também se considerou que há educadores que acompanham os bebês como pessoa próxima - em uma Alienação Pontual Simbólica Proximal, observando as trajetórias, conflitos e brincadeiras entre os bebês e mediando a relação entre os pares, proporcionando que o bebê que está bem coloque-se como duplo potencializador da criança que está com entraves em seu desenvolvimento, contornando o sofrimento psíquico deste ao ser incluído em algum tipo de laço com o pequeno semelhante (par). As aberturas diferenciadas da rede familiar, enquanto produção de fratrias de semelhantes, duplos potencializadores e novas formas de identificação e laços ao colega e ao educador de referência no espaço educativo, mostraram-se recursos potentes para um bebê sair do isolamento e formar laços. Considera-se aqui que a intervenção a tempo na escola infantil é aquela que faz um trilhamento, ao criar formas de intervenções educativas e simbólicas em outro tempo, o tempo dos pequenos sujeitos-bebês-crianças em constituição na abertura do encontro com o educador e os pares. A escola de educação infantil apresentou sua força e beleza nesta pesquisa-intervenção, ao mostrar-se como um espaço de co-participação na constituição da subjetividade de um bebê.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Psicanálise; Bebês; Intervenção a Tempo; Alienação Pontual Simbólica; Duplos.

RESUMEN

Los primeros años de vida de un niño son fundamentales para su desarrollo y aprendizaje, las experiencias cotidianas y la interacción con adultos y pares son decisivas en su constitución psíquica. Actualmente, los restos de la pandemia de coronavirus y las dificultades que enfrentan los centros preescolares acreditados para acoger y monitorear a muchos niños con problemas en su desarrollo psicológico han impulsado la investigación. La tesis nos convoca a reflexionar y valorar el espacio de las guarderías en las escuelas de educación infantil, así como una forma de intervenir en el tiempo en la subjetividad de los bebés que se encuentran en malestar psicológico. Trabajamos con la ampliación de la operación constitutiva denominada Alienación - alienarse del Deseo del cuidador primordial - para el despliegue de esta operación, de manera puntual, en el espacio de la educación infantil, primero a través de la implicación amorosa de los educadores, luego mediante la convocatoria de éstos y de sus pares, como doble potenciadores. Los actores de nuestra investigación de intervención fueron 59 niños entre 9 meses y dos años y medio de edad que asistieron a las guarderías de cuatro escuelas infantiles adscritas al Municipio de Porto Alegre, 13 educadoras parvularias y 5 coordinadores pedagógicos de estas escuelas. Los datos se recopilaron a través de diversos instrumentos (cuestionarios, formularios de Google, observaciones, diarios de campo, fotografías, círculos de conversación, dispositivo estructurante para educadores de bebés/DEEB, entrevistas abiertas con padres y educadores e intervenciones estructurantes del investigador al jugar y hablar con los niños) entretejidos en lecturas basadas en los paradigmas de la educación especial desde una perspectiva inclusiva, y las nociones del Psicoanálisis Freudolacaniano. Las observaciones se realizaron mensualmente, durante 12 meses, de 2021 a 2022. Para efectos de análisis, se privilegió la presentación detallada de los casos de ocho bebés, sus educadores y pares. Se observó que existe el educador implicado y estructurante que, con su encantamiento y deseo no anónimo de educar y cuidar a un bebé, abre un nuevo camino instintivo para el bebé que necesita mayor intervención en forma de Alienación Puntual Simbólica Ayudante y potenciadores dobles. También se consideró que existen educadores que acompañan a los bebés como una persona cercana - en una Alienación Puntual Simbólica Próxima, observando las trayectorias, conflictos y juegos entre bebés y mediando en la relación entre pares, permitiendo que el bebé que está bien se posicione como un doble potenciador para el niño que tiene obstáculos en su desarrollo, sorteando su sufrimiento psicológico al ser incluido en algún tipo de vínculo con su hijo similar (par). Las aperturas diferenciadas de la red familiar, como producción de fratrías de similares, dobles potenciadores y nuevas formas de identificación y vínculo con los compañeros y el educador de referencia en el espacio educativo, resultaron ser recursos poderosos para que un bebé escape del aislamiento y forme vínculos. Se considera aquí que la intervención oportuna en las escuelas infantiles es aquella que hace un recorrido, al crear formas de intervenciones educativas y simbólicas en otro tiempo, el tiempo de los pequeños sujetos-bebés-niños en constitución en la apertura del encuentro con el educador. y las parejas. La escuela de educación infantil presentó su fuerza y belleza en esta investigación de intervención, al mostrarse como un espacio de coparticipación en la constitución de la subjetividad del bebé.

Palabras clave: Educación Infantil; Psicoanálisis; Bebés; Intervención Oportuna; Alienación Simbólica Puntual; Dobles.

RÉSUMÉ

Les premières années de la vie d'un enfant sont fondamentales pour son développement et son apprentissage, les expériences quotidiennes et les interactions avec les adultes et ses pairs sont déterminantes dans sa constitution psychique. Actuellement, les vestiges de la pandémie de coronavirus et les difficultés rencontrées par les écoles maternelles agréées pour accueillir et suivre les nombreux enfants ayant des problèmes de développement psychologique ont stimulé la recherche. La thèse nous invite à réfléchir et à valoriser l'espace des crèches dans les écoles d'éducation de la petite enfance, ainsi qu'une manière d'intervenir dans le temps dans la subjectivité des bébés en détresse psychologique. Nous travaillons avec l'expansion de l'opération constituante appelée Aliénation - s'aliéner du Désir de l'aidant primordial - pour le déroulement de cette opération, de manière ponctuelle, dans l'espace de l'éducation de la petite enfance, d'abord grâce à l'implication amoureuse des éducateurs, puis par la convocation de ceux-ci et de leurs pairs, comme doubles activateurs. Les acteurs de notre recherche interventionnelle étaient 59 enfants âgés de 9 mois à deux ans et demi qui fréquentaient les crèches de quatre écoles pour enfants affiliées à la municipalité de Porto Alegre, 13 éducateurs de crèches et 5 coordinateurs pédagogiques de ces écoles. Les données ont été collectées à travers divers instruments (questionnaires, formulaires Google, observations, journaux de terrain, photos, cercles de conversation, dispositif structurant des éducatrices de bébés/DEEB, entretiens ouverts avec les parents et les éducateurs et interventions structurantes du chercheur dans le jeu et la parole avec les enfants) intégrés dans lectures basées sur les paradigmes de l'éducation spécialisée dans une perspective inclusive et les notions de la psychanalyse freudolacanienne. Les observations ont été réalisées mensuellement, pendant 12 mois, de 2021 à 2022. À des fins d'analyse, la présentation détaillée des cas de huit bébés, de leurs éducateurs et de leurs pairs a été privilégiée. On a noté qu'il existe un éducateur impliqué et structurant qui, avec son enchantement et son désir non anonyme d'éduquer et de prendre soin d'un bébé, ouvre un nouveau chemin pulsionnel pour le bébé qui a besoin d'une plus grande intervention sous forme d'Aliénation Ponctuelle Aide Symbolique et double les exhausteurs. On a également considéré qu'il existe des éducateurs qui accompagnent les bébés en tant que personne proche - dans une aliénation ponctuelle symbolique proximale, observant les trajectoires, les conflits et les jeux entre bébés et méditant la relation entre pairs, permettant au bébé qui va bien de se positionner comme un double stimulant pour l'enfant qui a des obstacles dans son développement, contournant sa souffrance psychologique en étant inclus dans un certain type de lien avec son enfant similaire (pair). Les ouvertures différenciées du réseau familial, en tant que production de phratryes de semblables, de doubles rehausseurs et de nouvelles formes d'identification et de liens avec les collègues et l'éducateur de référence dans l'espace éducatif, se sont révélées être de puissantes ressources pour qu'un bébé échappe à l'isolement et forme des liens. On considère ici que l'intervention opportune dans les écoles d'enfants est celle qui trace un chemin, en créant des formes d'interventions éducatives et symboliques dans un autre temps, le temps des petits sujets-bébés-enfants en constitution à l'ouverture de la rencontre avec l'éducateur. et les paires. L'école d'éducation de la petite enfance a présenté sa force et sa beauté dans cette recherche interventionnelle, en se montrant comme un espace de co-participation à la constitution de la subjectivité du bébé.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance; Psychanalyse; Bébés; Intervention opportune; Aliénation Ponctuelle Symbolique; Double.

SIGLAS

- AEE:** Atendimento Educacional Especializado;
- APS:** Alienação Pontual Simbólica;
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular;
- B1:** Berçário 1, atende bebês de 0 a 11 meses;
- B2A:** Berçário 2A, atende bebês de 1 ano a 1 ano e 4 meses;
- B2:** Berçário 2, atende bebês de 1 ano a 2 anos e 4 meses;
- DP:** Duplo Potencializador;
- EP:** Atendimento de Educação Precoce as crianças de 0-3 anos nas escolas municipais especiais de Porto Alegre;
- EP/PI/SMED:** Assessoria da equipe de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial da Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Alegre;
- EDB:** Estabelecimento da Demanda no Berçário;
- FPB:** Alteridade e Função Paterna no Berçário;
- PAB:** Presença/Ausência do educador e dos objetos de brincar;
- PI:** Atendimento de Psicopedagogia Inicial as crianças de 3-6 anos nas escolas municipais especiais;
- QQB:** Quem é e o que quer este bebê/ O bebê e os pequenos semelhantes/pares/colegas;
- SASE/SCFV:** Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos;
- SMED:** Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre;
- SVB:** Suposição de um vir a ser sujeito no bebê;

GRÁFICOS

Gráfico 1: Pesquisa bebês na pandemia I.	59
Gráfico 2: Pesquisa bebês na pandemia II.	59
Gráfico 3: Pesquisa bebês na pandemia III.	59
Gráfico 4: Pesquisa Retorno à escola.	62

ILUSTRAÇÕES¹

Ilustração 1: Vamos cantar na baladinha do B1.	8
Ilustração 2: Giros discursivos das educadoras em 2018.	18
Ilustração 3: Encontro entre os pares, só no cochicho, longe da presença das educadoras.	21
Ilustração 4: Pesquisadora proximal conversando com educadora e bebês, na felicidade de brincar compartilhado.	29

¹ Todas as ilustrações foram produzidas pelo Designer Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese, a partir de fotografias de situações reais do campo de pesquisa.

Ilustração 5: Professora lendo historinha e bebês olhando para o vazio.	36
Ilustração 6: Retorno à escola e professora assustada, alegria e aconchego no espaço do berçário.	65
Ilustração 7: Bebê da escola Três, que sabia o alfabeto. Autismo?	66
Ilustração 8: Crianças e pais indo à escola.	73
Ilustração 9: Luis e seu pai embevecido.	92
Ilustração 10: Educadora pedindo para o pai deixar Luis.	92
Ilustração 11: Rolo girando Rodas de carro.	98
Ilustração 12: Rolo oferecendo o pescoço para beijinhos de Vali.	99
Ilustração 13: Que desespero na adaptação: Professora Sara, do B1, entretendo Ana com celular.	114
Ilustração 14: Ana abanando e imitando a professora Ari, do B2, dizendo aos colegas: PAREM.	115
Ilustração 15: Milton sozinho por 6 meses.	123
Ilustração 16: Vivi lhe puxando, no final do ano já voavam juntos brincando de roda.	124
Ilustração 17: O olhar e borda de Noemi, mediando com os pares.	131
Ilustração 18: A educadora Noemi era uma borda, seu colo parecia uma bóia de natação.	131
Ilustração 19: Sônia não olhava, comia cimento.	137
Ilustração 20: Sônia começou a comer grão por grão com a mãozinha.	137
Ilustração 21: Sônia ganhando beijos da educadora Diana.	138
Ilustração 22: Sônia realizando atividades de pintura com a educadora Déia.	138
Ilustração 23: Thiago olhando fixo para sua imagem no latão.	151
Ilustração 24: Thiago e sua amiga inseparável, só no telefone e no abraço.	152
Ilustração 25: Ilhéus escondendo-se com balde e depois aparecendo sem o balde: Estranhou?	159
Ilustração 26: Educadora Rosa sempre socorrendo Ilhéus nos apertos e estranhamentos.	159
Ilustração 27: Os pequenos semelhantes e suas diferenças.	186
Ilustração 28: Os giros moebianos da pesquisadora.	206

QUADROS

Quadro 1: Síntese das características das escolas e berçários na pesquisa.	89
Quadro 2: Síntese dos Bebês, idades no final de 2022 e Formação das Educadoras.	90
Quadro 3: Síntese dos dados dos bebês analisados durante a pesquisa.	168
Quadro 4: Duplos Potencializadores.	180

SUMÁRIO

1. UMA BREVE HISTÓRIA DE TEIAS E RESQUÍCIOS NOS CAMINHOS DA ASSESSORA A PESQUISADORA	18
2. INTRODUÇÃO	24
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
3.1. A PESQUISA-INTERVENÇÃO NOS BERÇÁRIOS	31
4. SINAIS DE AUTISMO E DE SOFRIMENTO PSÍQUICO EM BEBÊS: UM ALERTA PARA INTERVENÇÃO A TEMPO	36
4.1. IRDI, UM INSTRUMENTO COM BASE NA TEORIA PSICANALÍTICA: DETECTAR NÃO É DIAGNOSTICAR	41
4.2. O IRDI NAS ESCOLAS INFANTIS: INTERVIR NAS ESCOLAS É UM CAMINHO	43
4.3. O DEEB/ COMO DISPOSITIVO À DISPOSIÇÃO DOS EDUCADORES DE BEBÊS: A LEITURA PSICANALÍTICA E EDUCATIVA EM CENA	45
5. SOBRE NOSSO CAMPO DE PESQUISA: AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADAS COM A SMED	49
6. NOSSA HISTÓRIA DE ASSESSORIA EP/PI/SMED: AEE PARA BEBÊS NO ROMPIMENTO DE PROFECIAS E FIXAÇÃO DE DIAGNÓSTICOS	53
6.1. O INÍCIO DA NOSSA PESQUISA: OS BEBÊS E A PANDEMIA	57
6.2. OS “BEBÊS DA PANDEMIA”, “BEBÊS AUTISTAS”: A ESCUTA ÀS COORDENAÇÕES	66
7. O CAMPO DA PESQUISA: CONCEITUALIZAÇÕES PARA LEITURA NOS CASOS	73
7.1. AS OPERAÇÕES CONSTITUINTES DE ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO	73
7.2. ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA	76
7.3. DUPLOS	80
7.3.1. O que é o Duplo?	80
7.3.2. Duplos enquanto construção própria de entraves na operação de separação	82
7.3.3 Duplos autísticos	85

7.3.4. Duplos potencializadores	87
8. CASOS DA PESQUISA E NOSSOS ACHADOS	89
8.1. O BEBÊ LUIS E A ESCOLA ENQUANTO OPERAÇÃO DE SEPARAÇÃO	92
8.1.1. As Cinco Operações do DEEB e Luis com dificuldade de Separação	95
8.1.2 A APS ofertada por René e a resposta de Luis	97
8.2. O CASO DE ROLO: O BEBÊ SOZINHO E DEPOIS A ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA EM CENA	98
8.2.1. A entrevista realizada com a mãe de Rolo	100
8.2.2. As Cinco Operações do DEEB e a recusa inicial de Rolo	106
8.2.3. Rolo e o duplo potencializador: Iniciando a alienação pontual simbólica	109
8.2.4. Rolo e a alienação pontual simbólica (APS)	111
8.3. ANA: O CAMINHO DA PORTA NA ALIENAÇÃO E SUA SAÍDA: A PASSAGEM PELO AFETO DE DUAS EDUCADORAS IRMÃS E OS PEQUENOS SEMELHANTES NOS BERÇÁRIOS.	114
8.3.1. A entrevista com a mãe de Ana no período de adaptação (2021) e entrada na escola, no Berçário Um	116
8.3.2. Intervenções, APS e duplo potencializador da primeira educadora: Sara	118
8.3.3. APS, professora Ari e a identificação de Ana	119
8.3.4. As Operações do DEEB em Ana, suas APS e a identificação	120
8.3.4.1. O Dispositivo DEEB e a dificuldade de separação da professora Ari	122
8.4. MILTON: RECUSA NO LAÇO COM O OUTRO E OS DUPLOS POTENCIALIZADORES EM CENA PARA SUA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA	123
8.4.1. Entrevistas com a professora Ari e o grupo que acolhe	125
8.4.2. As cinco operações do DEEB: recusa inicial, sinais de autismo e os duplos potencializadores como recurso para sair do isolamento no primeiro semestre do B2	126
8.4.2.1. O DEEB no segundo semestre e os duplos potencializadores	129
8.5. MÁRIO: RECUSA NA ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA, MAS INTERAÇÃO COM EDUCADORAS	131

8.5.1. A coordenação pedagógica e o olhar educativo	133
8.5.2. A entrevista com mãe de Mário	134
8.5.3. DEEB de Mário	136
8.6. SÔNIA: A BEBÊ QUE ENCANTOU SUAS EDUCADORAS	137
8.6.1. Entrevista com a mãe: “Sônia, a Desevoluida”	139
8.6.2. O Dispositivo DEEB no primeiro semestre de Sônia	143
8.6.2.1 O DEEB no segundo semestre e retorno da educadora Diana	146
8.6.3. O futuro: A oferta da APS no maternal, em 2023 pela professora Clá	150
8.7. THIAGO: O PEQUENO SEMELHANTE NOS BERÇÁRIOS	151
8.7.1. A entrevista de escuta com a avó materna	153
8.7.2. O DEEB no primeiro semestre do B2 e a dificuldade de adaptação	156
8.7.3. O DEEB no segundo semestre e a amiga Valentina	157
8.8. ILHÉUS E SEUS ESTRANHAMENTOS, O <i>NEBENMENSCH</i> , SUA EDUCADORA COMO ADULTO SOCORREDOR	159
8.8.1. O DEEB de Ilhéus	162
9. LEITURA DOS CASOS: UM OLHAR CONSTRUÍDO NA INTERVENÇÃO A TEMPO, APS E DUPLOS POTENCIALIZADORES	168
9.1. FORMAS DE APS	169
9.2. SITUAÇÃO INICIAL E FINAL DOS BEBÊS NO DEEB: TIPOS DE BEBÊS	173
9.3. OS PEQUENOS SEMELHANTES EM CONSTRUÇÃO DE LAÇOS E OS DUPLOS POTENCIALIZADORES	179
9.3.1. Os duplos potencializadores enquanto recursos para um estofado imaginário	179
9.3.2. O duplo potencializador, enquanto personagem da educadora, para crianças com sinais de autismo usarem em sua comunicação (Sônia e Mário)	181
9.3.3. O duplo potencializador, como primeiro recurso para sair da solidão e aceitar o encontro da APS, com suas educadoras (Rolo, Ana e Ilhéus)	181
9.3.4. O duplo potencializador do grupo	182

9.3.5. A dimensão do duplo potencializador: O duplo que se tornou identificação ao coleguinha, tornou-se uma dupla (Thiago e Valentina)	184
10. PARES, EDUCADORES E O PEQUENO SEMELHANTE: O PAPEL DOS INTRUSOS E DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DOS BEBÊS	186
11. EDUCADORAS IMPLICADAS E O DESEJO NÃO-ANÔNIMO EM CENA	194
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
13. PALAVRAS FINAIS: O INCONSCIENTE DA PESQUISADORA E O ENCANTAMENTO, NA SINFONIA DOS ENCONTROS E DESENCONTROS	206
REFERÊNCIAS	210
ANEXO A – Ficha De Acompanhamento Com A Metodologia IRDI	224
ANEXO B - Dispositivo Educador Estruturante adaptado para bebês	228
ANEXO C – Gráficos e Interpretação dos DEEB	233
ANEXO D – Entrevista Semi Estruturada	239
ANEXO E – TCLE – Participante Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Participante	240
ANEXO F – TCLE – Participante Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Participante	244
ANEXO G – TCLE – Participante	248
ANEXO H – Entrevista Aberta Aos Educadores E Coordenação	252
ANEXO I – Entrevista Aberta Aos Pais Dos Bebês	253

1. UMA BREVE HISTÓRIA DE TEIAS E RESQUÍCIOS NOS CAMINHOS DA ASSESSORA-PESQUISADORA

Ilustração 2: Giros discursivos das educadoras em 2018.



Fonte: Silva, 2018.

Iniciei² minha trajetória em 1990 como professora na Prefeitura de Porto Alegre, concursada na educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Iniciei atuando na escola especial como pedagoga especial e como terapeuta em Educação Precoce. Era um sonho: 22 anos e passei no concurso para educador especial. Na Secretaria Municipal de Educação, nós, educadores especiais recém-concursados, criamos um trabalho de modalidades de atendimento a bebês (EP³) e às crianças pequenas (PI⁴) com deficiências, síndromes, atraso em seus desenvolvimentos ou sinais de desconexão psíquica. Criamos, mais tarde, a assessoria às escolas infantis municipais, a fim de sustentar uma inclusão desde cedo. A ideia focal era a inclusão dos bebês e crianças pequenas nas modalidades de atendimento EP e PI, conjuntamente com a inclusão destes na escola infantil, para que não se tornassem alunos da escola especial aos 6 anos, e caso se tornassem clientela, estariam mais bem instrumentalizados em seu desenvolvimento e com boa experiência de inclusão social e educativa.

A assessoria criada nestes tempos era denominada Educação Estruturante (Rosa, 2019) e significava acompanhar as crianças e seus educadores em sua inserção educativa. Desta

² A autora fala em primeira pessoa do singular para compartilhar sua trajetória no meio acadêmico e profissional.

³ 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.

⁴ Psicopedagogia Inicial (PI) é um atendimento instrumental a crianças com problemas de desenvolvimento de 3-6 anos. Nomenclatura e conceitualização utilizada pelas equipes de EP/PI/ SMED/POA (Rosa, 2019).

forma, tratava-se de enlaçar desejo, saberes e construções interdisciplinares entre educadores e assessores. A proposta era proporcionar aos educadores uma leitura singular da criança de inclusão, ao notar suas potencialidades e interesses, transformando isto em intervenções no coletivo de seus planejamentos, por meio de um brincar estruturante e singular. Eram momentos de muita riqueza e criação de formações práticas e teóricas para educadores.

A Educação estruturante era uma forma de olhar a criança no encontro com seu educador de referência, em uma proposta educativa que enlaça conhecimentos interdisciplinares entre Pedagogia, Psicanálise e Educação Especial. Visava, por meio do brincar estruturante, habilitar os educadores em direção à escuta, à intervenção pedagógica e ao reconhecimento dos entraves no desenvolvimento singular dos alunos destinados à educação inclusiva para melhor inseri-los no planejamento e avaliação escolar. Estas relações educativas se construíram a partir do laço afetivo de um educador de referência com o bebê e aluno que necessita maior dedicação (Rosa, 2019). Este referencial foi trabalhado no meu tempo de 25 anos de assessoria às escolas de educação infantil. A assessora iria uma vez ao mês, triar, escutar, acompanhar e criar intervenções estruturantes, junto aos educadores, sobre as crianças que eram acolhidas. Também havia momentos de escuta a pais e coordenações. A inclusão envolvia estudar Psicanálise e Educação, escutar as escolas, fazer interconsultas com postos e unidades de saúde. Era uma montagem em uma rede de serviços, em prol das crianças que eram atendidas na EP e PI, amparadas pelas Coordenações da SMED e suas gestões.

Enquanto assessora de inclusão, atendi várias escolas de educação infantil municipais e conveniadas, era um tempo de muito desejo. Em cada semestre eu atendia 77 crianças e seus educadores nas escolas e atendimentos em EP para 20 crianças em 20 horas, mensalmente. Na última escola em que trabalhei, éramos uma equipe de cinco profissionais e atendemos 250 casos de crianças semestralmente. Também em atendimento, tínhamos 80 crianças para 5 profissionais. Fazíamos grupo de pais e tínhamos reuniões interdisciplinares com a equipe do Centro de Saúde Santa Marta⁵ e do Centro de Saúde Murialdo⁶, do Partenon. A EP e PI (0 a 6 anos), enquanto modalidades de atendimento, recebiam as crianças oriundas destas equipes e de postos e profissionais da saúde de todas as regiões de Porto Alegre. A inclusão na escola de

⁵ O Centro de Saúde Santa Marta é localizado no Centro Histórico de Porto Alegre e atende a população que utiliza o Sistema Único de Saúde (SUS). É composto por seis equipes de Saúde e Família e atendimentos com equipe multidisciplinar (psicólogo, neurologista, fonoaudiólogos, pediatra, psiquiatra, enfermeiro, assistente social, etc.).

⁶ O Centro de Saúde Murialdo comporta o Ambulatório de Especialidades (infância e adulto), a Farmácia Distrital, a Coordenadoria de Saúde, o SAE - Serviço de Atendimento Especializado referência em HIV-AIDS e a ESCA Murialdo - Equipe Especializada em Saúde da Criança e do Adolescente, esta equipe atende usuários apenas dos territórios Partenon e Lomba do Pinheiro e se caracteriza por ser uma equipe multidisciplinar composta por pediatra, neuropediatra, fonoaudióloga, nutricionista, psicóloga, psiquiatra e assistente social, bem como residentes e estagiários dos mesmos núcleos profissionais.

educação infantil era organizada posteriormente, em cada caso, com cada criança e seus educadores, pais ou cuidadores. A assessoria era tecida como singular a cada escola e criança atendida. Era como uma pesquisa, inusitada e sempre cheia de surpresas.

Havia sempre uma demanda grande de encaminhamentos, e fazíamos parte do quadro de educadores da escola especial. Muitas crianças eram alunos encaminhados da escola infantil e vinham para atendimentos na EP e PI. Eles tinham matrícula em sua escola de educação infantil e na educação especial constavam como participantes somente dos atendimentos EP e PI. Os bebês e pequenas crianças de 0 a 6 anos não eram considerados alunos da escola especial e não faziam parte do quadro e sistemática pedagógica da escola especial⁷.

Aposentei-me nestes serviços denominados EP/PI/SMED e assessoria e, logo após, redigi minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura na UFRGS, em 2018 (Rosa, 2019), sobre os conhecimentos obtidos e essas experiências. Nestas histórias escritas no *mestrado*, apareceram timidamente o conceito de uma *Alienação específica e diferenciada da transmissão familiar*⁸, expondo o engajamento e laço da educadora com as duas crianças da pesquisa do mestrado. Estas formas de laços amorosos, levaram a uma hipótese que as educadoras deixam marcas na constituição das crianças, sendo isto uma possibilidade de não fixação da estrutura denominada autismo. Durante o *mestrado*, além deste conceito, vi o quanto minha posição de assessora-pesquisadora-psicanalista já estava em cena, pois cheguei à escola da pesquisa de *mestrado* e as educadoras trouxeram marcas de transmissão de meu trabalho como assessora. No percurso do mestrado, além da Educação Estruturante, Alienação⁹, discussão do autismo e dos giros discursivos das educadoras com as duas crianças da pesquisa, dei-me conta do quão arraigado está este trabalho em mim. Assessorar significava construir e intervir em ato, com a criança e educadora, criança e pais, pais e educadoras. Dito isto, é importante destacar que participo de uma pesquisa vinculada ao NEPIS (Núcleo de Estudo Psicanálise e Infâncias/UFRGS) (Ferrari; Cardoso; Silva, 2013), na qual realizei intervenções e acompanhamentos de bebês que apresentavam sinais de sofrimento em escolas infantis de 2018 a 2019. Esta pesquisa é anterior à pandemia do Coronavírus e foi realizada em uma escola infantil conveniada à SMED, em Porto Alegre. Ademais, ao participar desta pesquisa, apareceram as primeiras ideias para meu doutorado.

⁷ As escolas municipais especiais de Porto Alegre, nesta época de 1990, acolhiam alunos dos 6 aos 21 anos em trabalhos pedagógicos e turnos escolares denominados primeiro, segundo e terceiro ciclo.

⁸ No Mestrado do PPG: Psicanálise: Clínica e Cultura, a orientadora Andrea Gabriela Ferrari nominou esta Alienação diferenciada como Alienação Pontual.

⁹ Na Psicanálise Lacaniana essa primeira alienação ao Outro primordial (mãe ou cuidador familiar) é fundante e propõe ao pequeno sujeito inaugurar sua subjetividade e entrar, a partir disso, no campo da linguagem e do simbólico.

Nestes acompanhamentos, observei um caso muito interessante, em que um bebê que se excluía da interação com educadores e apresentava atraso no desenvolvimento psicomotor e de linguagem, mas foi ajudado pelos seus colegas a avançar em seu desenvolvimento. Este caso, em que este *bebê cochichava com seus colegas*, foi instrumento do meu olhar e intervenção dos pesquisadores (Rosa; Ferrari; Arrosi, 2021).

Ilustração 3: Encontro entre os pares, só no cochicho/afastados da presença das educadoras.



Fonte: Silva, 2022.

A partir desta experiência em escolas infantis conveniadas, observei que um dos caminhos do doutorado é a hipótese que os pequenos semelhantes¹⁰ (Kazahaya, 2014) também podem se enlaçar em algum tipo de Alienação ao educador e haver identificação entre os pares, ao estarem no mesmo espaço educativo de berçário, como se fossem uma fratria, uma reunião de irmãos ou semelhantes em competição ao olhar da educadora, ou imitação e encontro com seu par, na semelhança e na diferença. Estes seriam dispositivos de uma intervenção a tempo de não se consolidar isolamentos e recusas dos bebês em fazer laços com os semelhantes (educador, família e pares).

Deste trabalho cheguei ao doutorado, analisando dois pontos: a importância dos educadores, ao estarem 08 horas diariamente com as crianças e construírem laços afetivos para aqueles que estão em recusa ou dificuldades nas operações constituintes da Alienação e

¹⁰O pequeno semelhante é um termo cunhado por Kazahaya (2014) ao se referir aos pares do bebê e da criança pequena, ao se encontrarem na mesma encruzilhada estrutural. São os pequenos outros, pequenos semelhantes. Lacan nos mostra que não há sujeito sem o outro. Quinet (2012), aborda o pequeno outro como o semelhante, igual ou rival, que se encontra no par do estádio do espelho, sendo do registro do imaginário. Outro como semelhante para Lacan, inclui a-a', esquema L, onde o outro, como semelhante é o objeto de amor narcísico. A criança se constitui pelo semelhante: Outro Primordial (mãe ou quem cumpre a função materna) e os pares (crianças, irmãos). É neste lugar que a criança constitui seu eu através da imagem do outro. Já o Grande Outro é o discurso do inconsciente que é tecido de linguagem e de simbólico.

Separação¹¹ (Lacan¹², 1964 [1985]) aos seus cuidadores primordiais e na importância psíquica dos pares para identificações imaginárias e reais, formação de duplos e construção psíquica pelos pequenos que estão no mesmo percurso constitutivo.

Neste caminho, na pesquisa-intervenção de doutorado, ao se detectar sinais de que algo não está indo bem com um bebê, o educador, o pesquisador e os pares, podem ser colocados no campo da *intervenção a tempo* – em que se intervém quando e conforme necessário (Dolto, 1999). Neste tempo importante de ser um bebê e uma criança pequena, são demandadas discussões permanentes do fazer educativo, o que pressupõe convívio diário, contato com o inusitado e com o olhar para os dispositivos cotidianos (Freitas, 2012). Estas intermediações nas situações de interação entre bebê, ambiente e colegas pares requerem a construção de conhecimentos interdisciplinares na educação infantil e colocam o pesquisador na observação de uma *Alienação diferenciada*, no espaço educativo dos berçários¹³.

O segundo ponto observado foi que ao ingressarem muito cedo nos berçários, os bebês passam a tomar um caminho de agenciamentos coletivos, pertencimento ao grupo que ali se configura e exposição à circulação social. Se desde cedo, a educação infantil traz o bebê à participação na polis (Baptista, 2015), pode também introduzir os bebês com indicativo de sofrimento psíquico, deficiências, síndromes, entre outros sintomas, em um tempo subjetivo, que inclua as diferenças subjetivas como parte da diversidade, identificação e constituição de todos. Portanto, esta pesquisa visa refletir e observar a presença da educação infantil e seus atores – pares e educadores, bem como a sua falta no período de pandemia, a fim de ressaltar que a convivência dos diferentes e a potência nos berçários vêm na contramão da fixação de diagnósticos e vem como intervenção educativa, para realização de também mais um espaço de constituição psíquica.

¹¹ Conforme Lacan (1964 [1985]), a *alienação* é a operação fundante do sujeito. É uma operação constitutiva, uma primeira alienação ao Outro primordial – representado por aqueles que se ocupam dos cuidados e das funções materna e paterna com a criança, transmitindo as marcas de filiação e de pertencimento ao grupo familiar. Nessa operação, o pequeno sujeito não somente se aliena ao Outro, mas também é marcado com significantes primordiais, permitindo-lhe a entrada no campo simbólico da linguagem. A operação de *separação* ocorre concomitantemente à operação de alienação e possui força para evitar o engolfamento da criança pelo Outro primordial. A operação de separação ocorre a partir da transmissão das leis, das interdições e das censuras presentes nas diferentes culturas, responsáveis pelos traços civilizatórios da humanidade.

¹² Autor referenciado em todas as citações com data original e atual de suas publicações.

¹³ Berçário: a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que a Educação Infantil é dever do Estado e é ofertada para as crianças de zero a três anos e 11 meses e de quatro a cinco anos e 11 meses, no período diurno, em jornada de tempo integral ou parcial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece em seu art. 4º que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta obrigatória e gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, restando às outras idades – zero a 3 anos e 11 meses – ainda como uma opção da família. Para subsidiar o trabalho pedagógico nas Escolas Comunitárias de Educação Infantil é fundamental considerar o Documento Orientador da Educação Infantil construído pela Secretaria Municipal de Educação (Porto Alegre, 2016).

Sendo assim, destacam-se argumentos à contundência dos aprendizados dos bebês, entre pares e com os educadores, bem como de suas coordenações, no cenário educativo escolar, levando em consideração os efeitos de afastamento e retorno à escola nos tempos de antes, durante e após a pandemia do novo Coronavírus.

2. INTRODUÇÃO¹⁴

O presente estudo, desenvolvido no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, busca lançar reflexões e análises sobre a importância dos berçários na educação infantil, enquanto espaços constituintes do psiquismo das pequenas crianças, situando este campo como possibilidades de intervenção a tempo no sofrimento dos bebês.

O objetivo desta tese de doutoramento surge da inquietação e da tentativa de ler experiências, encontros e desencontros que ocorrem entre bebês com sofrimento psíquico, seus educadores preferidos e seus pares no campo da educação infantil. A questão que norteia esse estudo é: Como o espaço de educação infantil pode configurar-se potencializador e promotor de constituição psíquica dos bebês que apresentam sofrimento psíquico ou recusa na operação de Alienação?

Desta questão norteadora, surgem algumas questões específicas:

- As educadoras realizam operações de Alienação com bebês com indicativo de sofrimento psíquico e/ou recusas na interação com os outros?
- Qual o papel dos pares na constituição psíquica dos bebês com indicativo de sofrimento psíquico e/ou recusa na interação com os outros?
- As configurações de Duplos, enquanto elementos de cunho real ou imaginário, se constituem para os pequenos semelhantes como potencializadores na saída do risco psíquico de autismo ou de sofrimento psíquico?

No percurso da realização da pesquisa, a fim de compreender os laços construídos entre educador e bebê, foi elaborado o conceito de Alienação Pontual Simbólica, originado dos efeitos da pesquisa do Mestrado da pesquisadora e autora desta tese, no Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da Universidade Federal do RS, o qual foi realizado em 2018 e será abordado no decorrer deste estudo. Essa forma de intervenção a tempo - A Alienação Pontual Simbólica - compreende-se como uma aposta simbólica afetiva resultante dos encontros entre educador e bebês, enquanto uma maneira de saída para o sofrimento psíquico. Desta forma, aponta-se que não é qualquer educador, mas aquele que se sente convocado a esta função educativa e estruturante, implicado em apresentar significantes ao bebê. Também consideramos a importância dos bebês e crianças pequenas, ao

¹⁴ A autora fala em primeira pessoa do plural, no presente do indicativo, para melhor fluidez do texto.

compartilharem diariamente o espaço dos berçários, pois estes constituem formas de participação em suas constituições psíquicas e aprendizagens. Além disso, o encontro entre os pares enquanto laços de amizade, imitação, rivalidade, identificação, brigas e disputas, propõe que o prazer compartilhado possa vir a ser um Duplo Potencializador nas relações ou construções de um brincar posteriormente, salvo as nuances e formas de se relacionar de cada bebê. É denominado por Kazahaya (2014) o termo “pequeno semelhante”, referindo-se ao semelhante, que se apresenta para o bebê ou criança pequena, no início de sua constituição psíquica. Utilizamos esse termo “pequeno semelhante” ao nos referirmos aos bebês do berçário enquanto pares ou colegas do bebê que porventura encontra-se em sofrimento psíquico.

Na pesquisa de doutorado também nos deparamos com os duplos potencializadores, na figura do educador e dos pares, como uma novidade que surge. Destaca-se que a Alienação diferenciada que está sendo proposta aqui só ocorre quando o bebê que necessita de intervenção mais singularizada, em encontro com uma educadora implicada com este. A Alienação que ocorre nos berçários é simbólica e discursiva, pois os educadores supõem as crianças como sujeitos, lhes cuidam, decifram seus pedidos, fazem funções de alteridade e voltam para suas casas ao final de seus turnos de trabalho, eles passam de um a dois anos com as crianças. É uma forma pontual e cronológica, de estar com aquele bebê. O ambiente da educação infantil configura-se como espaço dotado de linguagens simbólicas (brincadeiras, cantos, falas, gestos, corpo, cuidados, projetos, etc). Portanto, ao acrescentar a Alienação Pontual (Rosa; Ferrari, 2021) ao significante “Simbólico”, propomos que neste tempo de encontro com educadora e com os pares do bebê na turma de berçário, seja um tempo de transmissão psíquica e simbólica que se efetive em movimentação na estrutura dos bebês que se encontram em sofrimento ou risco psíquico.

Considerar a Alienação Pontual Simbólica e duplos potencializadores nos berçários, como também possibilidades fundantes da constituição de um bebê no coletivo da educação infantil, representa uma inovação nos paradigmas da inclusão, pois demanda a assunção de que a Pedagogia da Educação Infantil pode ser tocada e mobilizada pelos preceitos da Psicanálise. Compreendemos que um bebê em constituição e sofrimento psíquico necessita de outros que também componham seu percurso constitutivo, que não sejam somente os cuidadores primordiais.

Para tal nos caminhos metodológicos, no terceiro capítulo, descrevemos os percursos de uma assessora-pesquisadora embasada na Psicanálise em extensão (Kupfer, *et.al*, 2008) e na pesquisa-intervenção (Ceccim, 2014), produzindo um estilo de pesquisa, que denominamos

“pesquisadora proximal”. Denominamos neste item, os instrumentos utilizados na pesquisa e a proposta da análise qualitativa dos dados da pesquisa-intervenção.

Em seguida, no quarto capítulo, o próximo passo foi pensar em uma fundamentação teórica que destacasse os diferenciais de um bebê apresentar sinais de autismo e sofrimento psíquico, bem como destaque do instrumento IRDI (Kupfer *et. al*, 2009), enquanto instrumento utilizado na pesquisa do NEPIS¹⁵ (Ferrari; Cardoso; Silva, 2013) nas escolas infantis conveniadas e na invenção do DEEB (Anexo B, p. 234-238). O dispositivo DEEB foi criado a fim de que as educadoras dos bebês pudessem se permear de conceitos psicanalíticos e se questionar sobre o laço e intervenção atual, com os bebês que necessitavam de mais intervenção ou ajuda nas 5 operações do dispositivo.

No quinto capítulo, apresentamos a origem e história atual das escolas de Educação Infantil conveniadas à Secretaria Municipal de Porto Alegre. Em sequência, no sexto capítulo, retomamos a história da Assessoria EP/PI/SMED e a solidão das escolas conveniadas ao serem acompanhadas quando se apresentam casos de crianças pequenas em sofrimento psíquico ou com entraves estruturais¹⁶. Após, como início de aproximação do campo da pesquisa, realizamos um questionário *on-line* na plataforma *Google forms*¹⁷ para pais e educadores. O questionário teve o objetivo de delinear a importância da escola infantil para os bebês e suas famílias, no qual as respostas dos educadores e pais evidenciaram que a ausência da escola de Educação Infantil, na pandemia de covid-19, produziu efeitos no desenvolvimento psíquico e global nos bebês. Os pais ressaltaram e reconheceram a escola infantil enquanto espaço imprescindível para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de seus bebês. O passo seguinte foi proporcionar um espaço de escuta para as coordenações das escolas municipais conveniadas¹⁸ com a SMED. Diante disso, identificamos a nostalgia de um trabalho de assessoria EP/PI/SMED¹⁹ que não existe mais, visto o sucateamento do serviço, poucas pessoas

¹⁵ Núcleo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Infância/UFRGS.

¹⁶ Entraves estruturais são obstáculos ou impedimentos que perturbam a constituição subjetiva de um sujeito desejante (Bernardino, Lavrador e Bechara, 2020).

¹⁷ Google forms é um serviço gratuito para criar formulários online.

¹⁸ Escolas de Educação Infantil conveniadas à SMED são as antigas creches de cunho assistencial. Atualmente são escolas que prestam serviço à Prefeitura por meio de convênio, a qual repassa verba específica, que funciona como subsídio para alimentação, limpeza e contratação de funcionários e educadores. A realidade é diferenciada das escolas municipais, visto que as condições salariais são diferenciadas, pois os educadores não são funcionários concursados da prefeitura e não têm plano de carreira. As escolas de Educação Infantil, mesmo as conveniadas, seguem as bases curriculares da SMED e Diretrizes Curriculares nacionais da BNCC.

¹⁹ Aqui vale dizer que este desmonte dos serviços de assessoria tiveram o auge em 2014-2018, quando vários profissionais se aposentaram, ficando somente quatro profissionais que tinham ainda na Educação estruturante e assessoria permeada pela Psicanálise. Após 2020, isto se acentuou e ficaram poucos profissionais para assessorias e atendimentos, em gestões da SMED com propostas diferenciadas para atender as escolas infantis. Sendo a assessoria oferecida às escolas de Educação Infantil municipais de forma sistemática e nas conveniadas era

para as assessorias e atendimentos. As coordenações traziam suas queixas, vulnerabilidades e dificuldades em acompanhar as crianças pequenas e bebês que apresentavam sinais de sofrimento psíquico, as quais denominavam “autistas”, ou bebês da pandemia. É um tempo importante, para realização do luto da posição inconsciente de assessora, e para composição da função de pesquisadora proximal²⁰ no campo da Educação Infantil, da pesquisadora e autora deste estudo.

Em seguida, no sétimo capítulo, propomos discussões teóricas das conceitualizações de Alienação e Separação, enquanto operações constituintes de um bebê e os Duplos conforme uma leitura freudo-lacanianiana. Ainda neste capítulo, foram realizadas leituras dos duplos autísticos de Maleval²¹ (2017), e a criação dos duplos potencializadores para um bebê e uma criança pequena.

No oitavo capítulo, apresentamos oito casos de bebês, do período do ano de 2022, para discutir os aspectos teóricos que englobam esta tese. O dispositivo DEEB na análise dos casos, na premissa da operação de Alienação Pontual Simbólica e na proposição de duplos potencializadores descritos nos exemplos dos encontros entre educador e crianças (9 meses a 2 anos e meio) e entre pequenos semelhantes nos berçários nos indicam a beleza de estar em um espaço estruturante. Nestes oito casos, evidenciaram-se, criações e invenções de uma escola inclusiva, uma escola de Educação Infantil para todos. A escola de educação infantil é tomada como espaço preventivo, onde cuidar, educar, alienar e separar-se fazem parte do percurso do ser criança.

No nono capítulo subsequente, apresentamos as leituras e um quadro-resumo dos bebês acompanhados na pesquisa. Através deste, analisamos as formas de Alienação Pontual Simbólica (Socorredora e Proximal) empregadas pelas educadoras com os bebês, bem como a situação inicial e final dos mesmos. São destacadas as possibilidades de saída do risco psíquico enfrentado pelos bebês e outros caminhos percorridos, incluindo maneiras inovadoras de comunicação com educadores e pares. Essas formas de potencializar aberturas e caminhos para

necessário laudo e parecer da escola para pedido de assessoria para a criança que estava com problemas em seu desenvolvimento e seus educadores.

²⁰ Pesquisadora proximal, é o nome dado a pesquisadora de berçários em pesquisa-intervenção com referência psicanalítica, baseando-se nas cinco operações do DEEB. A pesquisadora transita entre o campo de intervir com bebês, escutar educadoras, pais, coordenação e bebês, construindo junto com estes personagens a chamada Alienação Pontual Simbólica, os duplos potencializadores ou somente acompanhar formas de identificação entre os pares, entre crianças e educadores.

²¹ Reconhecemos que a abordagem de Maleval (2017, 2018) acerca do autismo diverge de nossa leitura e de alguns autores psicanalíticos que entendem o Autismo como estrutura psíquica não-decida na vida de um bebê. Porém, mantemos referência a este autor ao longo do trabalho, pois ele nos ajuda a formular e problematizar a importância dos Duplos para estruturação psíquica dos bebês.

interação são denominadas de duplos potencializadores, descrevendo-se em forma de demanda afetiva da educadora, grupo do berçário e par, como precursoras de auxiliar crianças com entraves psíquicos ou recusa à Alienação a sair da solidão.

Ademais, o décimo capítulo é dedicado ao papel dos Pequenos semelhantes na afetividade e constituição psíquica dos bebês. Nele, são abordados aspectos teóricos sobre o papel dos pares, tanto como intrusos quanto propiciadores de afetividade, na construção de uma intersubjetividade compartilhada e na produção de interações entre os bebês.

No décimo primeiro capítulo, destacamos o papel das educadoras implicadas e seu desejo não anônimo na oferta da APS aos bebês. A tese é concluída no décimo segundo capítulo, por meio das considerações finais, com uma interlocução entre a Alienação Pontual Simbólica, Suplência Compartilhada e estratégias dos duplos potencializadores como intervenção a tempo no espaço escolar. No capítulo final, a pesquisadora e autora desta tese expressa seu depoimento, olhar, encantamento e admiração pelo trabalho realizado nos berçários, como um espaço educativo rico para intervenção a tempo, considerando o tempo singular de cada bebê na escola de Educação Infantil.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ilustração 4: Pesquisadora proximal conversando com educadora e bebês, na felicidade de brincar compartilhado.



Fonte: Silva, 2022.

Neste caminho metodológico, na pesquisa intervenção, invenções são importantes. Utilizou-se a metodologia do *Entre* (Rosa; Ferrari, 2020) aliado a pressupostos da pesquisa psicanalítica. Esta metodologia foi criada pela autora desta tese, que aqui se apresenta, durante o mestrado (Rosa, 2019), por situar-se entre o campo da Psicanálise e o da Educação. Agora, como um caleidoscópio, retorna o *entre* dois campos: assessorar e pesquisar. O trânsito entre estes dois lugares, pois se trata de uma pesquisa-intervenção com bebês, seus educadores e seus pares, revela o *entre*, enquanto recurso metodológico.

Rosa e Ferrari (2021) ressaltam que, ao ficar entre o campo da Educação e o da Psicanálise, enlaçar o educar com a clínica de bebês e crianças pequenas com sinais de risco de autismo, o *Entre* é um bom caminho e citam Diniz (2017) que afirma 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. Desta forma, há inovações e reconstruções no percurso da autora em ser pesquisadora de bebês. Na tentativa de romper o binarismo de assessorar e pesquisar, foram utilizados conceitos da Psicanálise em extensão e extramuros²², ao tomar o campo da Educação Infantil na pesquisa-intervenção.

²² Lacan se refere à Psicanálise em Extensão ao resumir a função da psicanálise enquanto presentificadora desta no mundo, os interesses, a pesquisa e as ideologias (Lacan, 1938 [2003]). A psicanálise em intenção (clínica) e a psicanálise em extensão estão ligadas como banda de Moebius e esta tem por objeto o campo da cultura e da sociedade. Já a Psicanálise extramuros é pensar a psicanálise para além do consultório e da privacidade do setting tradicional do consultório. É a prática da psicanálise na cidade, nas praças, nas escolas, onde houver demanda de escuta, do sujeito do inconsciente, aí estará o projeto na prática. Kupfer (2009) traz a potência da psicanálise em extensão ao trabalhar com pesquisa em escolas e realizar o protocolo APEGI (Kupfer, M. C.; Bernardino, L. M. F.; Pesaro, M. E), na validação do instrumento “Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em escolas, Grupos e Instituições” (Apegi, 2018).

Ao considerar um estilo próprio de fazer pesquisa, considera-se que de assessora à pesquisadora ficaram restos e, para tal, denominamos a figura da pesquisadora próxima, ancorada em pressupostos psicanalíticos e praticante de intervenções em ato, nas cenas que se apresentam como sofrimentos psíquicos. Este tipo de pesquisadora de bebês proporcionou que fosse tecido uma forma de intervir entre os campos de uma pesquisa e do que seria uma assessoria em berçário, com educadores de bebês, no referencial da Psicanálise em extensão (Kupfer, *et.al*, 2008). Esta forma de intervenção a tempo e os enlaces, a qual denominamos ‘pesquisadora proximal’, a põe em caminho de acompanhar, escutar e construir intervenções conjuntas com o educador nestes encontros e desencontros do cotidiano educativo. A intervenção a tempo, neste período em que os bebês estão em constituição psíquica e pleno desenvolvimento maturacional e neurológico, envolve um pesquisador que brinque, escute, intervenha, acompanhe os atores em suas relações e brincar. É um tempo precioso, onde se abrem e se fecham janelas pulsionais para um bebê aprender coisas novas e interagir com seus semelhantes, educadora e pares. Não parece possível estar com a atenção flutuante (Freud²³, 1912-1996a) somente com o educador, ao tomar em cenas seus atos falhos, contação de casos, associações aos casos das crianças com suas infâncias. Nem tampouco tomar-se somente pela transferência (Freud, 1914 [1915]-1996) estabelecida entre educador, pais e pesquisadora, mas parece essencial tomar os enigmas e leituras que um bebê apresenta nas cenas da pesquisa, em transferência, no ato no brincar e supor ele como sujeito ativo e protagonista em suas ações e demandas.

Neste estilo de pesquisar, tem-se como referência uma pesquisa-intervenção (Ferrari, Cardoso e Silva, 2013; Ceccim, 2014) aliada à psicanálise em extensão (Kupfer *et. al.*, 2009; Rosa, 2021; Debieux Rosa, 2013). Nesta tentativa de fazer um entre a psicanálise em extensão e a pesquisa-intervenção de bebês, propõe-se fazer um desvio no método de investigar unívoco, passeando entre campos, em uma conversa entre a escola de educação infantil e a clínica de bebês, entre a escola e a universidade, entre o acompanhar e intervir, entre campos.

Para tal, vale destacar, que a Psicanálise em extensão ou extramuros, como diz Miriam Debieux Rosa (2013), está fora do *setting* clínico e traz muita riqueza, pois está na intervenção no campo do social, educativo e político. No nosso caso, ao intervir no campo educativo, a partir do olhar psicanalítico, ao observar a constituição e operações constituintes de um bebê (Mariotto, 2009), no espaço educativo, já se supõe que isto seja uma forma de interpretação e intervenção ampliada. Acompanhar e observar se o bebê está sendo suposto como sujeito pela

²³ Autor referenciado em todas as citações com data original e atual de suas publicações.

educadora, ao interpretar suas ações, dores e produções, observar se a educadora espera o pedido do bebê sem tudo lhe antecipar, se há reações do bebê à presença e ausência de colegas, educadores e pais, se há uma adaptação à rotina da escola e, por fim, se há um brincar compartilhado e interação e imitação do bebê com seus pares, são pistas que nos assinalam como o bebê está se constituindo psiquicamente (DEEB, 2023).

Se a Psicanálise em extensão ou extramuros (Debieux Rosa, 2013) desvenda a relação entre sujeito e os fenômenos socioculturais e políticos, pode-se inferir que ela pode abordar as mudanças e os impasses da subjetivação de um bebê na atualidade, em interlocução com outras disciplinas. Este é um tipo de pesquisa que propõe a indissociabilidade entre pesquisa e intervenção quando se trata de bebês.

Nesse tecer caminhos na pesquisa em Psicanálise, destacamos Voltolini *et al* (2005), quando cita Lacan (1964 [1985]) no debate entre as relações da Psicanálise com a pesquisa. O autor aponta a dicotomia entre pesquisar e procurar, procurar e induzir os resultados, procurar e achar, por isto dizia Picasso ao pintar: “Eu não procuro, acho” (Pereira e Laznik, 2008, p.16). Nessa pesquisa, se faz possível achar sem estar procurando, pois isto demanda a abertura para o inédito, o inesperado e o inusitado e a posteriori. Neste sentido, a pesquisadora coloca-se em ação, no campo da Educação Infantil com os bebês. Estamos no campo da Psicanálise em extensão (Voltolini, *et. al*, 2005) em não determinar a priori, mas sim, se deparar com a surpresa, ao ir observando, tirando fotos, brincando, escutando, acompanhando, - intervindo se necessário - e registrando os encontros dos bebês com pares, educadores e ambiente. O pesquisador, enquanto personagem que transita entre os campos da Psicanálise e da Educação, na construção de um espaço interdisciplinar entre estas áreas do conhecimento, está ciente, com sua atenção flutuante e ética, que sua função é de pesquisador.

3.1. A PESQUISA-INTERVENÇÃO NOS BERÇÁRIOS

A pesquisa-intervenção realizada neste trabalho foi de cunho qualitativo e referenciada na Psicanálise em Extensão (Kupfer *et. al.*, 2009; Rosa, 2021; Debieux Rosa, 2013) com quatro Escolas de educação municipal infantil conveniadas à Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED). Estas escolas foram assessoradas por longo tempo – na assessoria EP/PI/SMED – e agora são protagonistas da pesquisa. Participaram atores e protagonistas da pesquisa-intervenção, 59 bebês (de 9 meses a 2 anos e meio), 13 educadoras, 5 coordenadores pedagógicos e 13 pais de bebês durante 12 meses, de agosto de 2021 até dezembro de 2022.

Desses 59 bebês, foram escolhidos 08 casos²⁴ - 4 bebês com possibilidades de sinais de autismo, em recusa da interação com educadores e pares (Rolo, Sônia, Milton e Mário), e 4 bebês apresentando sinais de sofrimento psíquico (Luis, Ana, Tiago e Ilhéus) - e dificuldades na operação de separar-se da família, adaptar-se ao berçário e rotina da escola infantil para discussão dos dados da pesquisa.

Os bebês em possibilidades de apresentarem sinais de autismo recusaram-se a olhar as educadoras, preferiam brincar sozinhos, não paravam, não falavam e alguns tinham objetos de fixação, como celulares e carrinhos. Já os que estavam em sofrimento psíquico choravam muito na adaptação à rotina da escola, só queriam colo e interação com educadoras, vomitavam, tinham dificuldades de alimentação na escola e interagiam pouco com os pares.

Nesta delicadeza e cuidado de não invadir o campo educacional, pois a escola infantil ocupa muito um lugar de meio social primeiro, o pesquisador, ao vir de fora da instituição escolar, vem na possibilidade de ser atravessado pela surpresa dos encontros entre os bebês, seus pares, pais e educadores. Desta forma, abre-se um olhar simbólico para intervir, acompanhar ou somente compartilhar cenas no brincar com o bebê, escutar o educador ou estar entre os bebês. Conforme Tebet (2013), os bebês se comunicam, se expressam e se movimentam de formas distintas dos adultos e das crianças, porém, por não desenvolverem as capacidades da linguagem verbal, estes ficam à mercê das interpretações adultocêntricas. Os estudos sobre bebês possuem um considerável espaço para ocupar. É necessário superar a barreira da insegurança em escutar as intensidades e as pequenas reações dos bebês, com o intuito de explorar as possibilidades que essa barreira permite como metodologia, ainda mais aliada à psicanálise em extensão.

O que se mostra pertinente e conflituoso, ao longo da pesquisa, é a perspectiva de haver intervenção em ato e não somente um acompanhamento de bebês no espaço do berçário. Ao ser pensada e construída uma tiragem de fotografias, considerou-se movimentos ampliados transformados em desenhos, como forma de transpor o cotidiano dos bebês e “ampliar” o olhar do adulto perante as ações dos bebês e suas formas de linguagem. Durante a pesquisa, foram utilizados como instrumentos: questionários *Google forms on-line*²⁵, rodas de conversa,

²⁴ Os casos dos bebês foram escolhidos inicialmente - ao acaso - a partir da análise do dispositivo DEEB. Ao olhar as descrições nos dispositivos de Luis, Rolo, Ana, Milton, Sônia, Thiago e Ilhéus fomos nos encantando, pela riqueza dos detalhes, falas das educadoras e convocação destas para pensarmos intervenções em conjunto. Ao ir tecendo as formatações teóricas associadas à prática e cenas das observações, foram surgindo os itens de divisão: sinais de autismo e sinais de sofrimento psíquico, Alienação Pontual Simbólica e criação dos Duplos potencializadores. Cabe destacar que estamos atentos as dimensões de interseccionalidade, tais como, questões raciais e de gênero, bem como de diferenças sociais envolvidas nos casos. Porém, por fugirem do escopo deste trabalho, estas questões não serão enfatizadas.

²⁵ Google forms é uma plataforma do google, onde utilizou-se questionário on-line para pesquisa em 2022.

entrevistas, diários de campo, fotos, escutas a pais, educadores, coordenação pedagógica e aos bebês, brincadeiras com bebês, construção de casos e aplicação do DEEB²⁶ (Dispositivo do Educador Estruturante para 59 bebês). Para tal caminho, as noções da educação estruturante²⁷ (Rosa, 2019), campo da invenção do DEEB (Anexo DEEB, 2023, p. 204) e brinquedos estruturantes (Jerusalinsky, 1999) favoreceram na construção das visibilidades dos cotidianos dos pares entre bebês. Cabe ainda ressaltar, que esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética da UFRGS e da SMSPA pelo Comitê de Ética da SMSPA, sob o n.º CAAE: 68582023.80000.5347 e Comitê de Ética da UFRGS (CAAE/ COMPESQ/ UFRGS). Anteriormente à pesquisa, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que os deixou livres para participarem ou não da pesquisa, optando, também, por desistirem a qualquer momento. A seguir, serão apresentados os instrumentos utilizados na pesquisa:

- Questionário e pesquisa *Google Forms*: trata-se de envio de questionários *on-line* endereçados à coordenação das escolas infantis, educadores de berçários e pais de bebês matriculados nas escolas infantis das regiões leste e oeste de Porto Alegre na época da pandemia;
- Entrevista com os Educadores e coordenação pedagógica: trata-se de uma entrevista aberta, que abordou questões relativas à formação dos educadores; os laços com os bebês, brincadeiras, projetos e preocupações; sinais de sofrimento nos bebês; e representações a respeito do cuidado e da educação em berçário;
- Entrevista com Pais: trata-se de uma entrevista aberta, nas quais os pais trouxeram em suas rotinas, preocupações, potências, brincadeiras e míticas familiares com seu bebê. Também aconteceram entrevistas para acolher e acompanhar os pais, quando traziam sinais de sofrimento psíquico ou atrasos no desenvolvimento de seu bebê;

²⁶ DEEB/Dispositivo do educador estruturante para bebês adaptado da Clínica em Tempo. Nele constam cinco operações: Suposição de um vir a ser sujeito no bebê/SVB; Estabelecimento da demanda no Berçário/EDB; Presença/ausência do educador e dos objetos de brincar/PAB; Alteridade e Função Paterna no Berçário/FPB; Quem é e o que quer este bebê/os pares e pequenos semelhantes/QQB. O DEEB está em anexo na página 250. O educador responde sim, não, outros, e escolhe uma criança que lhe preocupa para realizar o DEEB. Não é checklist, nem tão pouco algo evolutivo. Trata-se ver em que operações a criança e seu educador estão em desencontro, onde o educador deve se implicar e criar intervenções estruturantes na devida operação que se encontra faturada ou em suspensão.

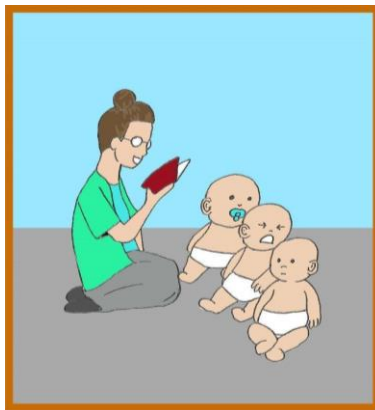
²⁷ “Educação estruturante” é um paradigma da assessoria de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, que propõe ao educador um olhar dirigido aos aspectos diacrônicos da criança – e do desenvolvimento como um todo –, bem como considerar o tempo sincrônico da criança – a sua estruturação psíquica, cognitiva, neurológica e a articulação com o desejo. Enfatiza a importância de atentar, nos planejamentos educativos, ao desenvolvimento e à singularidade de cada criança na relação com o grupo (Rosa, 2019).

- Dispositivo educacional do educador de bebês/DEEB: Trata-se de um dispositivo baseado no IRDI (Kupfer, et.al, 2009), na Educação estruturante (Rosa, 2019), com as 5 operações de um educador estruturante, da pesquisa da Clínica em Tempo (Rosa et al., 2021), acrescido e reformulado para bebês. O item de bebês e seus semelhantes é o ponto mais inovador e diferenciador para pensarmos se um bebê participa de um brincar compartilhado com seu par ou com seus colegas-bebês. Há 57 questões objetivas, podendo assinalar sim, não ou outros, em cinco operações constituintes, para se ter uma leitura de como o bebê está se constituindo, a partir de seu educador de referência e interação com os pares, na rotina do berçário.
- Fotos dos bebês em sala do berçário, fazendo atividades educacionais, das quais algumas foram transformadas em ilustrações e compõem o texto da pesquisa.
- Diários de Campo: A pesquisadora fez o relato das observações em campo e suas impressões. Foram feitos desenhos das atividades e interações dos bebês entre si e com educadores.
- Rodas de Conversas: A conversa é um espaço de formação entre educadores, pesquisadora e coordenação. Nesta troca de experiência e de confraternização das rodas, puderam surgir formas de reviver o prazer da troca com os bebês, efetivando a produção de dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa-intervenção. Moura e Lima (2014) trazem que a roda de conversa é um instrumento de coleta de dados que tem como matéria-prima a memória despertada pela conversa com os pares, pois favorece os achados científicos.
- Construção de casos: Os 8 casos dos bebês - 4 com possibilidades de sinais de autismo, recusas em interagir com educadores e pares e 4 com sinais de indicativo de sofrimento psíquico - foram tecidos enquanto histórias. As composições serão escritas pelo pesquisador com base no observado e escutado durante a pesquisa. As fotos também foram relevantes junto aos outros instrumentos, pois foram transformadas em desenhos para a não identificação dos casos, construindo-se uma narrativa que por fim acabará resultando no “caso”. Conforme Silva (2013), o caso é construído através da conjunção das experiências de vida dos entrevistados, num trabalho que permite contemplar a singularidade dos participantes da pesquisa.

O objetivo de utilizar diversos instrumentos de pesquisa é identificar elementos não percebidos facilmente na rotina dos bebês que apresentam sofrimento psíquico na interação com seus pares, cuidador, assessor e pesquisador. A leitura e discussão da pesquisa foi interdisciplinar. Os debates entre estes campos do saber – Educação Especial, Psicanálise e Educação Infantil – alertam sobre a importância dos discursos educacionais e dos laços na intervenção, quanto a não-fixação de quadros psíquicos de psicopatologia. Trata-se de um campo de pesquisa com diversas particularidades, pois os bebês não verbalizam pouco ou nada, representando um campo metodológico que requer mais pesquisas, produção e construção de conhecimentos. Portanto, no capítulo seguinte serão analisadas algumas fundamentações teóricas a respeito dos sinais de autismo, sinais de sofrimento psíquico de um bebê.

4. SINAIS DE AUTISMO E DE SOFRIMENTO PSÍQUICO EM BEBÊS: UM ALERTA PARA INTERVENÇÃO A TEMPO

Ilustração 5: Professora lendo historinha e bebês olhando para o vazio.



Fonte: Silva, 2022.

Atualmente, o autismo mostra-se um transtorno com grande incidência epidemiológica e seus efeitos passam por vários campos de atuação na área da infância, da saúde e da educação infantil. Independente dos efeitos dos eletrônicos, de muitos bebês ficarem expostos à televisão e fora do campo de seus pais na pandemia, pois estes trabalharam de forma remota, há sinais que nos alertam para a falta de interação e o sofrimento psíquico de um bebê que poderão resultar ou não em autismo no futuro. Colle e Walter (2023), afirmam que no caso de bebês e crianças pequenas, com encaminhamento para o autismo, é possível fazer leituras corporais, de que algo não vai bem em suas produções e intervir antes de um quadro se consolidar como tal.

Lucca e Silveira (2020) apontam que na Psicanálise o reconhecimento do autismo em um sujeito dá-se pela observação do relacionamento do sujeito com o Outro, manifestando os primeiros indícios “muito cedo”, por volta dos 3 meses de “vida”. A recusa do bebê em olhar para a mãe ou cuidador primordial é ponto de recusa da operação chamada de Alienação, alienar-se ao desejo do Outro primordial, como forma inaugural de constituir-se como sujeito (Lacan, 1964 [1985]). Ademais, afirmam que é possível iniciar o tratamento do autismo cedo pela Psicanálise, visto que a estrutura do sujeito é maleável na infância. Os autores enfatizam que com 3 meses a criança começa a apresentar a fuga do olhar e aos 9 meses surge a falta de atenção compartilhada, denotam que isto pode ser observado pela falta de olhar para chamar atenção do adulto, bem como não pedem aos adultos algo que lhe interessa. O olhar não é utilizado para trocas de comunicação e não utilizam objetos em trocas afetivas para se comunicarem com os pais. Destacam também que na idade de 0 a 6 meses as vocalizações de bebês que se tornarão autistas ou não são as mesmas. Porém, após os 6 meses, época em que eles começam a balbuciar, as diferenças e discrepâncias ficam bem evidentes. Estes autores,

embasados em Maleval (2017), apontam que o balbucio do autista é menos frequente e a forma de manifestação é atípica. É pouco coordenado com o olhar e não é expresso para interagir com outros, sendo mais solitário. “Os elementos do balbucio só podem adquirir significação quando respondido pelo Outro, esta resposta é que transforma o grito em apelo. Para que o bebê realize uma invocação à mãe, ele precisa conceder a sua voz ao Outro, para poder ressoar no vazio desse Outro” (Lucca e Silveira, 2020, p. 25).

Pimenta (2021) recomenda observar alguns sinais na possibilidade de um Autismo: a posição que a criança ocupa diante do Outro, na relação e interação que ela estabelece com as pessoas. Em relação à posição, ela aponta que a criança com autismo se mostra ameaçada pela presença do Outro e se defende anulando e recusando esta interação. Já, na relação com a linguagem, Pimenta enuncia que a falta da linguagem - aos dois anos - é fator diagnóstico importante. As crianças autistas irão aceder à fala, mais tarde, demonstrando o privilégio dado ao signo, em uma linguagem literal, onde o embaraço e seus decorrentes são equívocos de sentidos, há uma compreensão literal da linguagem. A voz é outra questão, a criança autista utiliza uma língua “verbosa” - sem função de comunicação, só pelo prazer na sonoridade vocal. As crianças e adultos autistas podem utilizar a linguagem do “intelecto”, avançar na interação social e essa linguagem serve para uma interpretação prática da linguagem. Desta maneira, as emoções estão apartadas e fora da linguagem metafórica.

Também, com relação à sonoridade vocal, Maleval (2017), coloca que a dissociação entre voz e a linguagem está nos princípios do autismo. Recusar o apelo do Outro e recusar a alienação do ser do gozo na linguagem constituem estratégias do sujeito para se proteger da angustiante presença de um Outro demasiadamente real. “A cisão entre voz e linguagem é sentida como enigmática e dolorosa, mas se impõe à vontade” (Maleval, 2017, p.103). Ademais, explica que autistas adultos de alto funcionamento recebem a voz do Outro como mensagem demasiadamente direta. Estes traços da estrutura autista podem ser reconhecidos em uma alienação retida, pois o autista se recusa de duas maneiras, ou ele tampa os ouvidos quando falam com ele ou ele se recusa a responder quando lhe é demandado. Ainda exemplifica que os bebês e as crianças autistas, muitas delas só emitem palavras ou frases em situações de emergência, é só no auge da angústia que lhes escapa uma vocalização.

Contudo, todas as percepções citadas apontam para um funcionamento estrutural de um autismo em crianças mais velhas ou adultos já com diagnóstico de autismo, estas pistas apontam para sinais de autismo desde muito pequenos. Embora os psicanalistas estejam longe de responder o que é o autismo, são unânimes em localizar a causa do autismo em torno da

Alienação²⁸. Batista (2021) traz que, para a Psicanálise, devemos falar em autismos no plural, pois há uma variedade de formas e manifestações na primeira infância. Nesta lógica, o autismo não é um déficit social, mas uma forma peculiar de estabelecer relações com o outro, a linguagem e seu próprio corpo. Segundo Batista (2021), mesmo que não seja uma deficiência ou déficit, o pequeno-sujeito se depara com entraves e impedimentos na entrada da constituição subjetiva, antes mesmo de operar uma Alienação ao Outro. O bebê faz uma recusa ou faz uma entrada pequena, como se ficasse na porta da alienação – retido -, numa forma frágil e precária de constituição.

Neste entendimento, Ferreira e Vorcaro (2023) afirmam que a questão do autismo está nos primórdios da constituição do sujeito-bebê, numa lógica anterior ao tempo das inscrições, localizando isto no campo perceptivo, pois aconteceria uma *elisão*. “A elisão seria sinais perceptivos do bebê que ficam fora do sistema perceptivo, tomadas como um mecanismo de defesa próprio ao sistema perceptivo. Uma retirada intensa e massiva do mundo ao redor faz com que a percepção de um objeto possa cessar ou nunca tenha sido inscrita” (Ferreira; Vorcaro, 2023, p.73).

Outra leitura é a de Jerusalinsky (2015), que converge com a posição de Ferreira e Vorcaro, ressaltando que em todos os casos denominados como autismo registra-se um ponto de falha precoce comum, nessa quebra ou descontinuidade no reconhecimento recíproco entre filho e sua mãe, entre a criança e os responsáveis pelos cuidados primários e sua inserção social. Estes são primórdios da vida psíquica de um bebê no seu encontro com o Outro, uma Alienação. O autor ressalta que, independentemente de a causa ser algo de predisposição genética, condição neurológica, obstáculo sensorial ou uma forma qualquer de rompimento radical das relações primordiais na primeira infância, há o desencontro entre o bebê e seu cuidador, sendo isso chave para a instalação da criança em uma “posição autista” (Jerusalinsky, 2015, p. 30). Nesse sentido, se existem sinais que mostram fraturas no encontro do bebê com seu cuidador primordial, isso nos põe em alerta.

Em posição semelhante, Laznik (2021) preconiza a observação para detectar e identificar o autismo no primeiro ano de vida dos bebês. Ela destaca que há uma falência deste bebê em ser um provocador ativo da interação do outro com ele, seria a não instauração do terceiro tempo do circuito pulsional. Descreve a causa do autismo como também o fracasso na instauração do estágio do espelho, onde o corpo da criança fica à deriva. Sem a construção da alienação, corpo e psiquismo ficam sem ligação ao campo do erógeno e das significações de

²⁸ Operação constituinte e fundante em alienar-se ao desejo do Outro Primordial (Lacan, 1998b).

quem cumpre a função materna para o bebê. Acentua que o não olhar entre a mãe e seu bebê é um sinal de recusa e exclusão importante a ser analisado. Em uma abordagem transdisciplinar, a autora aponta aspectos sensoriais e motores de um bebê com risco de autismo, onde corpo e psiquismo se constituem conjuntamente, e assinala que (Laznik, 2021, p. 27),

“O autismo não é inato, ele vai se construindo, originando o termo de doença do neuro desenvolvimento. E enquanto ele se constrói, os analistas, com a colaboração transdisciplinar das outras áreas, podem intervir para que estes bebês não derivem para um funcionamento tão diferente do banal. Depois, terão como nós todos, de lidar com as dores que a vida reserva a cada um”.

A autora aposta na relação entre psicanálise e neurociências, trabalhando com profissionais da abordagem sensório-motora, apontando a relevância da intervenção precoce na relação da mãe (cuidadora primordial) com a criança em dinâmicas de ativação neuronal. Contudo, destaca o cuidado e a importância do diagnóstico precoce, uma vez que ele constitui intervenção na constituição de sujeito e nos lembra que a noção do tempo para a psicanálise não se limita ao só-depois. Nunca se sabe o que poderá vir depois, portanto, são necessárias as intervenções demandadas a cada tempo.

Em outra perspectiva, Muratori (2014) relata, no livro “O diagnóstico precoce no autismo: Guia prático para pediatras”, relata que o início do autismo pode dar-se de duas formas: em início muito precoce, onde fica evidente entre 3 e 9 meses de vida e outros em que os sinais de autismo aparecem depois do primeiro ano. Explana que existem janelas de tempo para identificação de risco de autismo: uma entre 8 e 13 meses, quando a criança não mostra vivacidade, nem modulação afetiva, apresenta indiferença, apatia, falta de variação de afetos, falta de iniciativa e trocas interativas prolongadas. Aos 9 meses, aparece um retraimento, da criança, intersubjetividade não se desenvolve, a resposta ao nome e o apontar não aparecem. Já, a outra janela, entre 12 e 18 meses, se caracteriza como um autismo tardio ou mesmo regressivo, sendo que a criança após um desenvolvimento normal, ocorre uma inesperada perda de habilidade social. O autor cita que a criança pode perder a resposta ao nome e ao apontar... tendo uma parada no desenvolvimento dos gestos comunicativos. A partir disso, a criança fica fechada em seu mundo, com retraimento social, perda do olhar e do interesse pelas pessoas, humor e pouca atenção à linguagem do adulto. Ademais, explana que na idade de 4 a 6 meses de um bebê são visíveis como assimetrias, pouca variabilidade e falta de iniciativa motora para interagir ativamente com os outros. Também são citadas que nas trocas com a mãe, as crianças com autismo apresentam comprometimentos nas interações face a face e o desenvolvimento intersubjetivo fica em risco. O olhar é fugidio ou periférico e depois dos 6 meses não faz as interações recíprocas, se atém a objetos e condutas repetitivas, não imita as pessoas e não

provoca o outro. Estes são comportamentos observados que constituem recursos e encaminham para tratamentos precoces e aberturas sociais.

É necessária alguma cautela com diagnósticos precipitados, pois podem causar efeitos iatrogênicos, já que classifica quando há apenas um sinal. Laznik (2013) indica o cuidado que se deve ter com a iatrogenia a partir do diagnóstico de um *falso positivo*, ou seja, a fabricação de uma doença que não existe, para não favorecer a angústia familiar sem necessidade. Meira (2001) argumenta que classificar uma criança como “autista” gera uma diferença significativa no discurso dos pais e produz, na criança, uma marca que a instala em uma rede em que o real toma conta do corpo, fraturando a possibilidade de uma inscrição simbólica. Desta maneira, muitas crianças têm suas vidas marcadas por classificações médicas que obstaculizam seu desenvolvimento, bem como o exercício que os pais possam fazer de suas funções. Diante do diagnóstico que a criança recebe, os pais passam a buscar, no discurso científico, um saber que lhes diga como devem educar seus filhos, uma vez que eles os colocam no lugar que é atribuído ao “autista”, consolidando uma posição que poderia ser apenas transitória (Meira, 2001).

Em oposição às marcas negativas deixadas por um diagnóstico precoce de autismo, destaca-se a importância de detectar sinais de que algo não está indo bem no seu desenvolvimento, pois podem abrir-se possibilidades outras. Detecção precoce não significa diagnóstico precoce de autismo e isso parece estar confuso para a maioria dos pais, terapeutas de crianças, médicos e pediatras. O que se espera dos profissionais é que tenham condições de perceber sinais de sofrimento no desenvolvimento infantil, que trabalhem isso com os pais e o bebê na busca de reposicioná-los. Esta intervenção poderá possibilitar-lhes o restabelecimento do circuito pulsional, em especial o terceiro tempo que se encontra ausente, para que o bebê possa oferecer-se ao outro e fígar seu gozo. Laznik (2013), denomina isto de reanimação psíquica.

Na mesma linha, Jerusalinsky (2018) aponta que fazer detecção precoce é considerar *situações de sofrimento psíquico*, a fim de centrar a intervenção clínica na aposta da estruturação. Neste contexto, identificar dificuldades em rotinas, irregularidades e excessos no sono, movimentações corporais excessivas, passividades excessivas, dificuldades na alimentação, pouca resposta e interação com pessoas extrafamiliares, atrasos no desenvolvimento e simbiose aos cuidadores primordiais são pistas de que algo não está bem. Esses *sinais* são manifestações codificadas que necessitam de uma interpretação, leitura e escuta, visto que colocam em cena como o bebê vem se constituindo psiquicamente. Sinais de sofrimento psíquico em bebês não é o mesmo de dizer que um bebê tem sinais de autismo. Nos sinais de autismo, nota-se nitidamente a recusa do bebê na interação com os outros, na operação

de Alienação. Para tal, nestes dois casos é necessária detecção e intervenção transdisciplinar no campo familiar, educativo e neuropediátrico. A seguir, aborda-se a importância das pesquisas nas escolas infantis, com o instrumento IRDI (Kupfer *et. al.*, 2009) e DEEB (Dispositivo do Educador Estruturante, 2023, ANEXO B, p. 234-238).

4.1. IRDI, UM INSTRUMENTO COM BASE NA TEORIA PSICANALÍTICA: DETECTAR NÃO É DIAGNOSTICAR

Os instrumentos e escalas de avaliação para se detectar o que não vai bem em um bebê não são novidade no campo científico, porém um diagnóstico realizado prematuramente em um bebê pode transformar o sinal de sofrimento em um risco psíquico e depois em um diagnóstico patológico. Também pode mudar o curso do seu desenvolvimento, para uma abertura psíquica e pulsional. Desta maneira, é importante destacar que um bebê está em plena maleabilidade constitucional do psiquismo e plasticidade cerebral, sendo a criação de uma instrumentalização do desenvolvimento dos bebês um caminho ambivalente e delicado. Para tal, é necessário estarmos advertidos para a singularidade psíquica e cultural de um bebê, pois o sujeito, em psicanálise, não nasce pronto, mas ele advém no lugar onde foi suposto e a infância é o tempo da constituição, das operações psíquicas primordiais. Precisamos reconhecer uma certa “instabilidade” das estruturas nesse momento. Um tempo *gerúndio*. Os instrumentos de detecção de riscos para o desenvolvimento psíquico devem estar em caminhos que respeitem a particularidade cultural, regional, singular e respeite o tempo maturacional e evolutivo de um bebê em constituição psíquica.

Neste rumo psicanalítico, um instrumento de indicadores de risco para o desenvolvimento infantil foi construído e validado por meio de uma pesquisa multicêntrica, a partir de uma demanda do Ministério da Saúde, com o propósito de que os pediatras incluíssem em suas consultas de rotina o acompanhamento do desenvolvimento psíquico em bebês de até 18 meses e pudessem localizar, por meio de evidências, problemas do desenvolvimento. A metodologia “Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI²⁹) surgiu como desdobramento de uma pesquisa multicêntrica com “Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil” (Kupfer, *et. al.*, 2009). A construção dos indicadores tem base nas

²⁹ Na pesquisa que deu origem ao IRDI, desenvolveu-se um instrumento com base na teoria psicanalítica, composto por 31 indicadores clínicos de risco psíquico para o desenvolvimento infantil. Muitos profissionais têm utilizado este instrumento como *checklist* e detecção precoce do autismo e outros diagnósticos, impondo-se uma inquirição ética e técnica: na pólis e na saúde pública, a quem serve este instrumento (Angelucci, 2019).

quatro operações constituintes de um sujeito psíquico: Suposição do Sujeito, Estabelecimento de Demanda, Alternância Presença-Ausência e instalação da Função Paterna.

Este instrumento se apoia no tempo do desenvolvimento como uma particularidade do trabalho com a infância, tendo um entrecruzamento do tempo lógico (do inconsciente, dos tempos do sujeito) com o tempo cronológico (da maturação e do desenvolvimento). A partir dessa noção — de um tempo de maleabilidade das estruturas psíquicas — que se pode pensar em *prevenção* de riscos e *promoção* de saúde mental na primeira infância. Ao se apostar nessa particularidade, o IRDI como instrumento, se propõe a detecção para realizar as chamadas intervenções a tempo.

Bernardino (2015) relata que profissionais que utilizam o IRDI em suas práticas têm de ter formação para tal uso em suas consultas, além de que deve ser sustentado o conceito de laço constituinte e da singularidade das pessoas envolvidas nos acompanhamentos realizados. Sustentariam, portanto, o princípio que dá base à psicanálise na escuta da subjetividade. Ademais, a autora (2007) anuncia que quanto mais precoce for a detecção, mais cedo a criança terá a possibilidade de receber tratamento com seus pais e melhores serão os resultados e as chances de remissão do quadro. Aponta que o pediatra é de muita importância, mesmo que tenha grande dificuldade de perceber os riscos de psicopatologia em um bebê. Uma vez que o diagnóstico representa grande parte da cultura da medicina e se percebe que os médicos centram aí sua preocupação, já que tratam pacientes e suas doenças. Pode-se inferir que uma das maiores dificuldades em relação ao diagnóstico do médico para bebês seja o fato de que ele é guiado pelos aspectos clínicos e, se pautar-se pelos Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil, teria que fazer outras leituras. Não são todos os pediatras que concordam com a aplicação do protocolo IRDI, pois este implica fazer uma leitura dos aspectos comportamentais e psíquicos da relação do bebê com seu cuidador, com os quais estão relacionadas as quatro operações constituintes de um sujeito, referentes à leitura psicanalítica (Kupfer, *et. al.*, 2009). Ademais, é importante elucidar que os indicadores presentes e ausentes são avaliados em relação aos cuidados e relação subjetiva dos cuidadores com a criança, no qual o pediatra pode observar em sua própria consulta. Igualmente, tem de se ter cautela, pois antecipar posições e riscos psíquicos produzem marcas para vida de um pequeno sujeito se constituindo. Temos um grande debate, pois construir uma metodologia baseada na psicanálise, transmitida a outros campos, como da Educação e da Medicina Pediátrica é uma tarefa delicada, visto que pode se tornar algo prescritivo, ao enquadrar bebês em riscos psíquicos.

4.2. O IRDI NAS ESCOLAS INFANTIS: INTERVIR NAS ESCOLAS É UM CAMINHO

Ainda que haja um risco da patologização ou interpretação errônea do IRDI como *checklist de diagnóstico de autismo*, ele é um instrumento de referência para a Psicanálise com bebês. Este instrumento foi aplicado ao campo da Pediatria e promulgado como pesquisa no campo da Educação Infantil e para a formação de educadores. De forma inovadora este instrumento foi adaptado pela pesquisa do NEPIS (Núcleo de Estudos em Psicanálise e Infâncias). Essa pesquisa tem a denominação “O impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida” (Ferrari; Cardoso; Silva, 2013). Foi realizada em Porto Alegre, e teve como direção norteadora a observação da relação dos bebês com suas educadoras. Desta forma, pesquisadores frequentaram os berçários semanalmente para realização da pesquisa por um ano, com visitas semanais de um turno e tinham o IRDI como norteador do desenvolvimento psíquico dos bebês.

Enquanto o protocolo IRDI tem como principal objetivo detectar *a tempo* problemas de desenvolvimento e risco psíquico, bem como poder intervir de forma a oferecer outro destino para o sofrimento da criança e de seu entorno (Kupfer, 2010; Kupfer *et. al.*, 2009), a pesquisa do NEPIS dava lugar ao educador, enquanto participante da subjetividade do bebê. Desta forma, a intervenção a tempo se daria no enlace entre educadores e bebês, bem como escutas e encaminhamentos dos pais e bebês, a Clínica de bebê e da Estimulação Precoce³⁰. As operações foram adaptadas ao laço entre educador e bebê. São elas, em sua compreensão: A Suposição de Sujeito dizia respeito a uma antecipação realizada pela educadora da presença de um sujeito psíquico no bebê, ainda não constituído, que permitirá justamente tal constituição; o Estabelecimento da Demanda engloba a interpretação pela educadora dos gestos do bebê como um pedido endereçado a ele, interpretando assim a própria demanda como sendo do bebê, que passa a responder a isso; o eixo Alternância Presença-Ausência refere-se às discontinuidades na satisfação do bebê e na presença da educadora de referência, que vão permitir a substituição da presença real do objeto por sua representação simbólica; o eixo Função Paterna diz respeito à entrada de uma “terceira instância” nas relações desse bebê, o que estabelece certos parâmetros para tais relações e opera na relação bebê-educadora uma separação fundamental para a constituição de uma noção de Eu separado do outro (Kupfer, *et. al.*, 2009). Nessas observações, este grupo observou o quanto a escola infantil é importante como um fator

³⁰ Estimulação Precoce é o atendimento interdisciplinar ou multidisciplinar a bebês de 0 a 3 anos com problemas em seu desenvolvimento.

favorável/ou desfavorável para a constituição psíquica das crianças. Este projeto foi inspirado tanto na pesquisa na metodologia IRDI em creches em Curitiba como em São Paulo (Mariotto, 2009; Kupfer *et. al.*, 2007). No caso de Porto Alegre, Ferrari, Silva e Cardoso (2013) lançaram os itens do IRDI, adaptados e separados por idades: 0 a 4 meses; 4 a 8 meses; 8 a 12 meses; e 12 a 18 meses.

Durante as reuniões semanais do NEPIS, os pesquisadores se reuniam para estudo, para leitura dos diários clínicos (Silva, 2013), análise de vídeos e discussão de casos. O projeto com a Metodologia IRDI (Ferrari; Cardoso; Silva, 2013) atentou-se para a observação da presença ou não de sinais de risco psíquico nos bebês e, dessa maneira, foi possível pensar e realizar intervenções e encaminhamentos a tempo de não se fixar patologias futuras. Houve formações para as equipes dos berçários, escuta aos pais quando detectado risco psíquico, falta de interação, sofrimento psíquico e atraso de desenvolvimento. Foram realizadas construções de intervenções conjuntas com educadores e intervenções diretas com os bebês. Na pesquisa, também era prática dos pesquisadores preencherem o instrumento IRDI relativo ao acompanhamento da constituição psíquica dos bebês em laço com seus educadores. A pergunta que ressoava: Como o educador pode se implicar nestes caminhos despatologizantes se ele não está imbuído da Psicanálise, ou pelo menos, do instrumento IRDI enquanto atravessador de sua prática educacional com crianças com risco psíquico?³¹

Desta experiência nas escolas infantis, e posterior entrada no doutorado da Faculdade de Educação da UFRGS e já em pesquisa de campo, verificamos a importância de criar um dispositivo – DEEB - do educador estruturante de bebês. Nesta elaboração do dispositivo no doutorado, notamos que era urgente que os educadores tivessem algumas proposições teóricas sobre constituição psíquica de um bebê, visto que muitos estavam apresentando sofrimento psíquico e dificuldades de adaptação à rotina do berçário. Os educadores indagavam sobre intervenções a serem criadas e realizadas para ajudar os bebês. Neste rumo, tinha que ser um instrumento manuseado pelo próprio educador, onde este se implicasse nas perguntas referentes ao seu laço e olhar com a criança ou bebê pequeno, que necessitava de maior intervenção. Ao responder às questões, ele estaria sujeito aos conceitos psicanalíticos das operações constituintes de um sujeito, bem como estaria pensando sobre sua função com a criança ou

³¹ O NEPIS tomou como premissa não entregar o instrumento IRDI adaptado à educação aos educadores e sim fazer formação das operações constituintes do sujeito com estes. Já Kupfer *et al.* (2009), no Lugar de Vida, instituição referência no trabalho com educadores, trabalhou o IRDI, de forma que os educadores o preenchessem e refletissem sobre as operações indicadas no instrumento.

bebê, e nos encontros ou desencontros deste com seus pares e quais operações que o bebê precisaria de ajuda ou tempo, no seu estilo próprio de brincar e interagir.

4.3. O DEEB/ COMO DISPOSITIVO À DISPOSIÇÃO DOS EDUCADORES DE BEBÊS: A LEITURA PSICANALÍTICA E EDUCATIVA EM CENA

Este dispositivo foi criado por efeito da pesquisa de doutoramento e baseado no *DEE/Dispositivo clínico educacional de 2-11 anos da Clínica em Tempo*³² (Rosa, *et.al*, 2021). É importante historicizar que a criação do dispositivo da Clínica em Tempo foi baseada no trabalho da assessoria EP/PI/SMED denominada Educação Estruturante³³ para educadores. O DEEB se diferencia do Dispositivo da Clínica em Tempo, por estar adaptado à idade de zero a 2 anos e por ter similaridades às 4 operações constituintes de um bebê, referendado pelo protocolo IRDI (Kupfer, *et. al*, 2009). Os itens do nosso dispositivo para bebês são relativos ao desenvolvimento psíquico e aprendizagem destes no espaço dos berçários, na relação com a educadora de referência e os pequenos semelhantes.

Diferentemente do IRDI, que era preenchido por pediatras, profissionais de saúde, psicólogos e pesquisadores, o DEEB é dado ao educador e este o preenche com sim, não e outros (descrição das observações e questões do educador), pensando em seu laço com aquele bebê que lhe preocupa, que está tendo pouca ou nenhuma interação com educadores e colegas no berçário. Anteriormente ao preenchimento das 67 questões, o educador teve formação das cinco operações do dispositivo com a pesquisadora. Não se trata de diagnosticar ou detectar patologias, mas de ter uma leitura de como o bebê está se constituindo nas cinco operações a fim de intervir mais naquelas operações que estão fraturadas ou ausentes. São as operações:

- Suposição de um vir a ser sujeito no bebê/SVB: trata-se de supor e traduzir em linguagem o que a educadora supõe que o bebê esteja dizendo. É uma antecipação, pois este não se encontra constituído como sujeito. Nesta operação, a educadora se questiona se se exclui da cena quando não entende o que o bebê está dizendo com seus gritos, dor, inquietude corporal, falta de interação, excesso de colo etc.

³² Clínica em Tempo é uma clínica interdisciplinar, localizada em Porto Alegre/RS. Instituída em 2019, com o objetivo de oferecer atendimentos clínicos e psicanalíticos a bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Também se propõe a promover cursos de formação e assessorias a educadores e profissionais da Saúde que trabalham com as redes de ensino da Educação Básica e da Saúde

³³ Educação estruturante é uma proposta de educação, que enlaça desejo, saberes e construções interdisciplinares entre educadores e assessor, que tem sua origem nas equipes de EP/PI/SMED/POA/RS desde 1992 (Rosa, 2019).

- Estabelecimento da demanda no Berçário/EDB: Trata-se da educadora de referência para reconhecer o pedido do bebê e se colocar em posição de responder. Nesta operação a educadora não antecipa e atende tudo, mas espera o pedido do bebê em gestos, palavras e olhar.
- Presença/ausência do educador e dos objetos de brincar/PAB: trata-se de produzir alternância entre presença e ausência na resposta do educador e objetos, de caráter simbólico. Nesta operação a educadora se pergunta sobre sua presença e ausência, os efeitos e reações nos bebês, bem como trabalha as operações de Alienação e Separação, enquanto um brincar estruturante de esconder e aparecer objetos e pessoas importantes para o bebê na sala do berçário.
- Alteridade e Função Paterna no Berçário/FPB: Trata-se do educador ter a escola ou outros enquanto referência terceira, não fazendo deste bebê um objeto que se preste à sua satisfação. Apresentar a rotina do grupo, interdições e o pertencimento da escola infantil.
- Quem é e o que quer este bebê/os pares e pequenos semelhantes/QQB: análise dos pedidos da criança e pistas de convocação da criança aos pares, projetos de trabalho e brincar estruturante, como formas de aberturas subjetivas e formas de laços possíveis com os pares do bebê no berçário.

O dispositivo foi elaborado para o educador ter uma leitura de como o bebê está se constituindo e onde aparecem fraturas, a fim de se pensar intervenções estruturantes nestas operações. Não se refere a idades cronológicas, nem ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor. O dispositivo traz uma leitura para se trabalhar o laço do bebê com o educador- de forma singular - e vice-versa, bem como na relação entre seus pares.

A proposta é gerar enigmas, perguntas e intervenções baseadas nos jogos constituintes; fort’da, cair bordas e objeto transicional (Jerusalinsky, 1999). A novidade e diferença do IRDI é o acréscimo de uma quinta operação. Conforme Rosa (2023), “O que quer esse bebê ou criança-aluno/ O bebê e os pequenos semelhantes/pares/QQB³⁴”, permite ao educador analisar se os pedidos do bebê ou criança, supostos em uma leitura singular do adulto, podem constituir-se - ou não - como formas de aberturas subjetivas. Em caso afirmativo, é possível reconhecer, por um lado, que alguma forma de alienação possa se produzir na relação. Consequentemente, o cuidador pode não apenas registrar, mas incluir esta pista como convocação ao outro para alguma forma de laço possível.

³⁴ O quadro do DEEB completo, com esta quinta operação, encontra-se em Anexo B, p. 234-238.

A riqueza do dispositivo é que seu uso não patologiza os bebês, não dá pistas de doenças, não determina a priori, mas sim faz o educador se deparar com o bebê que necessita de maior ajuda e intervenção nas operações. O inusitado disto é criar intervenções estruturantes, enigmas se colocam e o educador põe-se a perguntar como pode trabalhar e criar brincadeiras e projetos de trabalho que potencializam o que o bebê traz ou se recusa no brincar e na interação com pares e educadores. Também, o educador, ao supor um sujeito no bebê e emprestar seus significantes como forma de linguagem, coloca o bebê em posição de responder, tomando-se por pistas e entendimentos que antes não os tinha. O bebê, com seu estilo, vai demonstrando suas potencialidades e entraves estruturais, condições de aprendizagem, de separação familiar, tomando isto como uma rede que imersa na leitura das cinco operações nos dão o retrato do bebê e as perguntas do educador implicado em meter-se na estruturação psíquica do bebê e no seu brincar compartilhado. As perguntas, que tecem uma direção entre psicanálise-estruturação psíquica de um bebê - e suas aprendizagens, fazem da inclusão uma invenção diária para o educador implicado com bebê que necessita de maior olhar em suas aquisições estruturais e instrumentais. O educador implicado na estruturação psíquica de seu bebê é atravessado pelo inusitado, pela resposta e a surpresa dos encontros dos bebês com pares, educadores e ambiente. Difundir este novo bebê, nos pontos de vista científicos com novos saberes e descobertas, nos faz repensar e estender o campo da transferência³⁵ com pais, educadores, entre os profissionais da escola e de equipes de Saúde e o próprio bebê. Portanto, é muito importante ouvir o que o educador tem a dizer sobre seu laço com o bebê, o que ele supõe que o bebê goste, como brincar, da relação com pares e com as normas da escola.

O dispositivo ainda ajuda a ter uma leitura singular das operações que o educador pode intervir mais, na aposta de receber respostas do bebê e aprendizagens novas. Nesse caso, o campo da Estimulação Precoce também é o da educação infantil, na qual se torna fundamental, na contemporaneidade, produzir giros discursivos. Refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças, bem como sobre a promoção desse no coletivo do berçário tornou-se ainda mais relevante nestes tempos de proliferação de TEA (Transtorno do Espectro Autista) (APA, 2014) e da detecção precoce de risco psíquico em bebês. Em lugar de promover o enfrentamento dos

³⁵ O conceito de transferência envolve um deslocamento da libido dos objetos originais do passado para a figura do analista, sendo uma operação inconsciente onde os sentimentos sobre as figuras parentais são trazidos pelo pelo analisando no decorrer da análise (Freud, 1912-1996b/1920-1996). Se pensarmos na transferência no campo escolar, esta serve como um instrumento do pesquisador na relação com os educadores, pais, coordenação e bebês. É um meio de captar o interesse, projeções, associações a própria infância e função de serem pais e educadores, suas filiações e transmissões geracionais em relação ao seu filho e ao seu aluno. Em relação à educadora, trata-se de suas transmissões no ato de ensinar, cuidar e intervir, suas formas de dedicação e afeto, seus sentimentos, projeções e demandas em relação ao que ela espera do bebê que necessita de maior investimento e proposição de laços e relação com a pesquisadora.

fatores de determinação do risco psíquico de autismo, como a questão da mãe geladeira, sinais de falta de interação, baixa renda, a falta de alimentação adequada, fragilização e patologias depressivas dos cuidadores principais, entre outros, introduziu-se o dispositivo DEEB. O dispositivo pode difundir posturas ampliando a implicação e intervenção estruturante do educador com seu trabalho de educar, cuidar e intervir no risco psíquico do bebê. Neste período da vida de ser bebê, os aspectos sensório-motores (Piaget, 1975) e os aspectos estruturais e instrumentais (Forster; Jerusalinsky, 1999) se desenvolvem conjuntamente. Nesta construção do desenvolvimento de um bebê, a estrutura psíquica, a aprendizagem e a boa interação com o meio, dependem do investimento dos cuidadores primordiais e da interação do bebê com outros extrafamiliares. Também cabe lembrar que os bebês são participantes da cultura em que vivem e que neste ambiente educacional também estão afetados por seus cuidadores e pares, expressando-se por manifestações afetivas e brincadeiras sensório-motoras.

5. SOBRE NOSSO CAMPO DE PESQUISA: AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADAS COM A SMED

Até o ano de 2010, as escolas de Educação Infantil conveniadas de Porto Alegre eram chamadas de creches comunitárias. A palavra creche significa presépio, manjedoura e berço. Lembrando que as histórias bíblicas mostram que Jesus foi colocado em uma manjedoura quando nasceu, estábulo de animais e transformado em berço. Desta maneira, creche, abrigo e berçário vêm carregados etimologicamente deste significado, de ser um lugar para bebês. Almeida, Gonçalves, Luna e Silva (2013) dizem que este era o nome dado aos abrigos para bebês necessitados e com a proposição das mulheres trabalharem no século XVIII, estas precisavam de um lugar para deixarem seus filhos, enquanto trabalhavam. Então, as creches nasceram para atender as necessidades das mulheres, visto a consolidação do capitalismo e trabalho destas nas fábricas.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a creche passou a ser um direito da criança e opção da família, além de passar a ser entendida como uma ação de educação e não de assistência social. Ainda, propostas pedagógicas e educativas passaram a ser elaboradas e tornou-se exigência dos conselhos municipais a fim de superar este caráter assistencialista. A partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96), a creche passou, então, a ter um aspecto pedagógico e com criação de uma política educacional integrada às funções de cuidar e educar (Mariotto, 2009).

Nesta ideia do cuidar e educar, Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) ressaltam que a creche passou a ter caráter educativo, com funções pedagógicas, a partir da Resolução nº5 (Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Através da incorporação da creche como instituição educacional, o cuidar e o educar ganharam papel na educação infantil, onde o cuidar é indissociável do educar. Estas autoras, em seus achados da pesquisa, notaram que as conceitualizações sobre o que seria cuidar e educar uma criança, - nas diversas vertentes teóricas e estilos próprios dos educadores, - influencia diretamente a relação que estes estabelecem com as crianças. Acrescentam que se os profissionais da educação têm o humano como seu objeto de trabalho, então devemos considerar que o “professor e a criança são seres de desejo movidos inconscientemente, onde um responde à ação do outro” (Oliveira; Donelli; Charczuk, 2020, p. 02). Nesta vertente, o cuidar e educar ganham relevância e o Sistema Educacional de Porto Alegre começa a ter mudanças.

Nesta época de mudança, o Sistema de Educação Infantil em Porto Alegre (Anjos; Kozonoi, 2009) era composto por 3 tipos de atendimento: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); os Jardins de Praça (JP) e as Creches comunitárias. As Creches Comunitárias surgiram como conveniadas, na decisão da Prefeitura de Porto Alegre de não criar novas creches naquele período governamental. Já as escolas de educação infantil municipal prestavam atendimento integral às crianças de zero a 5 anos e 11 meses em Porto Alegre, nas regiões Leste, Oeste, Norte e Sul. Seus professores, direção e coordenação pedagógica, nutricionista e monitores são concursados pela Prefeitura de Porto Alegre. Estas instituições compreendem o projeto político pedagógico, currículo, diretrizes e práticas pedagógicas conforme o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. O Jardim de Praça encontra-se em uma praça municipal, porém com uma cerca de separação, delimitando o espaço físico do JP com seus brinquedos e parquinho próprio e de uso exclusivo das crianças matriculadas; os JP são apenas do nível de jardim, somente em um turno da manhã ou tarde – de 4 a 6 anos. Os Jardins de Praça não oferecem turno integral.

Na história geral das creches, há vertentes enraizadas no cuidar de forma assistencial. Em Porto Alegre, as creches passaram a ter denominação de escolas de educação infantil conveniadas em meados de 2010, na vertente de implementação do cuidar juntamente ao educar com ensino pedagógico, bem como na ampliação do atendimento destas de 0 a 5 anos. Nesta trajetória, ainda restaram algumas instituições privadas com a denominação de creches em Porto Alegre. Nestas configurações, a creche atende as crianças de 0 a 3 anos e quando o estabelecimento particular atende as crianças de 4 a 5 anos, recebe denominação de escola de educação infantil

Atualmente, em 2023, tanto as escolas de educação infantil municipais quanto as conveniadas à SMED adotam um modelo de atendimento integral, incluindo os Jardins de Praça para crianças de 4 a 6 anos. O cotidiano nessas instituições conveniadas e das EMEI é bastante semelhante.

- As crianças, ao chegarem, se dirigem para as salas de aula, algumas mães deixam as crianças na porta da escola ou das salas do berçário, dependendo de cada escola. Depois da entrada, ocorre o lanche da manhã e atividades de caráter lúdico que desenvolvem diferentes habilidades nas crianças. Por volta das 10 horas e 30 min, o almoço é oferecido e logo após a higienização bucal é feita, a chamada “Hora do Sono” é o momento do descanso, durante o período de cerca de uma hora ou mais, as crianças dormem ao som de músicas, histórias infantis, entre outros. Após acordarem, recebem um lanche e mais atividades são

realizadas. Antes de partirem, é oferecida mais uma refeição que pode ser tanto outro lanche, como um jantar.

As instituições escolares contam com a presença de um nutricionista encarregado de elaborar o cardápio semanal. Algumas delas oferecem três refeições diárias, intercaladas por aperitivos como bolachas. No caso dos Jardins de Praça (JP), que operam em turnos matutino e vespertino, é disponibilizado um lanche para cada turma. As autoras destacam as várias disparidades existentes entre as escolas de educação infantil conveniadas e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), incluindo questões relacionadas à infraestrutura.

Quanto aos critérios de seleção de vagas, a SMED agora colabora com as escolas de educação infantil conveniadas, e os critérios são dimensionados pelo programa cadastral da Prefeitura. Essas escolas atendem crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, priorizando comunidades em situação de vulnerabilidade social. O Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas instituições, alinhado com as diretrizes e concepções que organizam as práticas pedagógicas, são elaborados conforme a legislação e as normativas educacionais vigentes que subsidiam os processos de credenciamento e autorização no Sistema Municipal de Ensino (Conselho Municipal de Educação, 2016).

Ainda nesta direção escolar, as creches comunitárias estão redesignadas como escolas de educação infantil conveniadas à Secretaria Municipal de Educação (SMED), refletindo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o propósito de promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos e 11 meses, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, e complementando as ações da família e da comunidade. Nesse contexto, a criança é o foco central do planejamento curricular. Além disso, a gestão escolar envolve o dirigente da escola, responsável pela administração, a coordenação pedagógica e o nutricionista da SMED. Essa estruturação decorre da origem das creches como iniciativas comunitárias, onde membros da comunidade têm participação decisiva na coordenação e no fornecimento de informações.

As diferenças entre escolas municipais e conveniadas em Porto Alegre são evidentes, principalmente em relação às condições laborais dos educadores e suas formações. As escolas conveniadas, surgidas à margem do serviço educacional municipal, enfrentam disparidades salariais e de carreira em comparação com as escolas municipais. Embora as educadoras das escolas conveniadas devam ter formação em Magistério ou Pedagogia, muitas possuem apenas cursos de assistentes. As disparidades laborais e salariais são visíveis, especialmente para educadores que lidam com populações vulneráveis.

Educadores especiais das escolas municipais da SMED/POA desenvolveram serviços de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, assessorando tanto escolas municipais quanto conveniadas. As quatro escolas de educação infantil conveniadas à SMED, nas regiões Leste e Oeste de Porto Alegre, foram sujeitos participantes desta pesquisa, todas compartilhando o compromisso de educar e cuidar de crianças pequenas em situação de inclusão. Essas escolas foram assessoradas pela pesquisadora, que desempenha o papel de assessora EP/PI/SMED, relembrando assim sua história e fundação.

6. NOSSA HISTÓRIA DE ASSESSORIA EP/PI/SMED³⁶: AEE PARA BEBÊS NO ROMPIMENTO DE PROFECIAS E FIXAÇÃO DE DIAGNÓSTICOS

As mudanças parecem sempre iniciar pela Educação. A inclusão é uma invenção do nosso tempo (Lopes e Fabris, 2005). Em 1990 Porto Alegre estava vivendo o auge da inclusão, com formação e valorização dos professores no atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais em suas classes regulares. Concomitante a isto, eram inauguradas as escolas especiais Tristão Sucupira Vianna (bairro Restinga) e a escola Lucena Borges (bairro Petrópolis). Estas escolas especiais, que seriam espaços especiais, ousavam em projetos diferenciados, indo na contramão da exclusão. Estas escolas queriam espaços transitórios e inclusivos para seus alunos. Visto estas mudanças, um grupo de educadores especiais da escola Tristão Sucupira Vianna incluiu bebês e crianças pequenas em seus PPP.

Foi criada a Educação Precoce, como eixo do sistema educativo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A educação precoce corresponde ao atendimento educacional de bebês de 0 a 3 anos. Conjuntamente a este atendimento é oferecida a assessoria para educadores que têm, em suas turmas de berçários e maternais, bebês com deficiências, síndromes, atrasos ou desconexões psíquicas. Este serviço ampliou-se para as quatro escolas municipais especiais de Porto Alegre. Havia sempre, nesta época, a exacerbação do diagnóstico médico e sua correspondente prescrição de condutas, sendo que as pessoas com deficiência eram tratadas por esta via do prognóstico médico, influenciando a maneira da escola ensinar estes sujeitos. Era sempre um embate o saber médico e o que se esperava destes sujeitos, os laudos médicos e diagnósticos diziam- metaforicamente- o que os professores poderiam esperar da aprendizagem destes. Estas questões foram problematizadas como risco de medicalização da educação e das formas de ser e aprender (Christofari; Freitas; Baptista, 2015). Em oposição a esta determinação e/ou condicionamento, os educadores das escolas especiais pensavam em ações na via educacional. O objetivo era que os bebês com algum risco psíquico ou deficiências, ao completarem 6 anos, não frequentariam a escola especial, mas sim fossem inseridos no ensino regular e depois seguirem para o ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino. A inclusão de bebês na escola infantil oferecia um caminho de invenção e rompimento das “profecias” de aprendizagem nula ou tardia de bebês que poderiam ser considerados clientela de educação

³⁶ Este capítulo 06 e seus subcapítulos 6.1 e 6.2 serviram de base para o seguinte artigo: ROSA, D.J; CECCIM, R.B. Bebês na Pandemia: distanciamento social e efeitos na Educação Infantil. **Revista Foco**, Interdisciplinary Studies. Curitiba (PR) v.16.n. .2023. Alguns trechos foram retirados de forma literal destes subcapítulos.

especial. A problematização inquiria sobre o risco de a inserção na educação especial ou em diagnósticos e prescrições médicas funcionar como “determinante” e/ou “condicionante” dessa situação, inscrevendo a criança em lugar de incapacidade, não de subjetivação e agenciamento coletivo de enunciação.

Baptista (2019) lembra-nos de que, no ano da Convenção de Salamanca, em 1994, também houve a aprovação da Política Nacional de Educação Especial no Brasil (Brasil, 1994), que reafirmava os princípios da designada integração escolar, sugerindo uma ampla gama de serviços que reafirmaram a diferenciação de percursos e a eliminação dos espaços substitutivos do ensino comum, como as classes e escolas especiais. Nesta época, acreditava-se que os bebês com indicativos de sofrimento psíquico e deficiência intelectual deveriam ser atendidos somente pela Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) em centros especializados. Em Porto Alegre, em 1990, as experiências não eram mais de integração, era de inclusão na educação infantil (de bebês e crianças pequenas com deficiências intelectuais, síndromes ou desconexões psíquicas, reunindo os transtornos globais do desenvolvimento e outros transtornos do espectro da neurodiversidade), tendo como complementar a assessoria da educação precoce. Não se pensava apenas em inclusão pela educação estruturante (Rosa, 2019), ou seja, enxergar cada caso de forma singular e acompanhar a escola infantil, assessorando-a em totalidade para a vinculação educacional da criança. Em 2008, esse percurso culmina com o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008),

“Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação [...] e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.”

A referência aos espaços da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 apontava que a inclusão deveria ocorrer na escola de educação infantil e fundamental, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE³⁷) como polo de atendimento complementar, não devendo substituir a escolarização no ensino comum. Em

³⁷ O Atendimento Educacional Especializado surgiu apenas em 2009 na Educação Infantil Nacional (Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009)). Já havia em Porto Alegre a assessoria de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Esta é a abordagem utilizada na SMED e é realizada por educadores especiais com formação em Estimulação Precoce, que ocorre nas escolas especiais e, concomitantemente, sob a forma de assessoria às escolas infantis. A “Estimulação Precoce” é uma nomenclatura utilizada com referência ao atendimento clínico e terapêutico, como difundido pelo Centro Lydia Coriat, de Buenos Aires e de Porto Alegre (Rosa, 2019).

Porto Alegre, foram regulamentados os serviços de assessoria da Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial (EP/PI) como atendimento complementar, também definido como AEE. O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre regulamentou que (Porto Alegre, 2016 – Edição Própria),

Art. 12. O AEE na educação infantil será garantido a todas as crianças de zero a seis anos de idade matriculadas nas escolas públicas municipais e conveniadas, sendo ofertado na forma de atendimento complementar e suplementar, por meio de serviços *especializados*.

Parágrafo único. Os *serviços* especializados de que trata o *caput* do artigo são a Educação Precoce - EP, a Psicopedagogia Inicial - PI, a Educação Visual Precoce, a Sala de Integração e Recursos - SIR para crianças com altas habilidades/superdotação e a Educação Precoce/Psicopedagogia Inicial para crianças surdas, todos em espaços apropriados para a respectiva faixa etária.

Art. 14. As escolas/instituições de educação infantil municipais e conveniadas devem contar com assessoria contínua e sistemática, por meio dos/as professores/as do AEE, para apoiar a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A intervenção ocorria na direção de uma antecipação de um sujeito no bebê e o incluir estaria ligado a uma dimensão de resposta aos sinais previamente admitidos de sofrimento psíquico que o bebê apresenta em seu desenvolvimento. A intervenção educativa seria um caminho subordinado à demanda formulada pelo diagnóstico e suas pré-disposições, isto é, uma forma de acompanhar o sujeito no seu por vir, seria o que chamamos de um dispositivo de intervenção a tempo. Esse modo de intervir no laço entre cuidadores e bebês ou entre colegas no berçário seria uma resposta que ousa e captura, ao mesmo tempo, um processo educativo que mostra possibilidades na zona potencial (Winnicott, 1975) criada entre educador, criança e seus pares, em um brincar compartilhado e estruturante (Rosa, 2019). Nessas condições, não haveria garantia possível de prevenir, mas sim uma ação provável de pré-venir. Jacintho (2019) propõe uma torção no que concerne à noção de prevenção, concebendo-a como o acompanhamento que participa da instauração do processo de constituição psíquica do bebê.

Nessa jornada – dos serviços da Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial ³⁸da SMED de Porto Alegre –, como acompanhamento de crianças com questões em seu desenvolvimento, algumas noções de encaminhamento de crianças para a Assessoria se modificaram. Atualmente, as escolas infantis comunitárias não têm tido possibilidades do serviço de inclusão direto, pois só podem fazer pedidos de Assessoria e AEE se possuírem laudos de patologias de suas crianças. Visto esta exigência inconstitucional, foi feito um documento-manifesto (Fórum

³⁸ 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. Psicopedagogia Inicial (PI) é um atendimento instrumental a crianças com problemas de desenvolvimento de 3-6 anos. Nomenclatura e conceitualização utilizada pelas equipes de EP/PI da (Rosa, 2019).

de Inclusão Escolar, 2021) sobre o processo de matrículas e transição dos alunos público-alvo da educação especial em atendimento de educação precoce e psicopedagogia inicial na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, alertando e reivindicando o AEE para crianças de inclusão oriundas das escolas infantis municipais e comunitárias (Fórum Escolar, 2021, p. 02),

Repudia-se incluir como um dos indicadores para vaga a necessidade do “atestado /laudo médico constando CID dos sujeitos”. Os atendimentos ofertados pelo serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, bem como das Salas de Recursos, NÃO exigem tal documento. A validação da Necessidade Educativa Especial (NEE) é de âmbito escolar é atribuição do especialista em educação especial, avaliação está amparada pela LDB, pela Nota Técnica nº 4/2014 emitida pelo MEC que apresenta Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar e a Resolução Municipal já citada acima.

Portanto, é importante o acolhimento dos pedidos de auxílio dos educadores da educação infantil no oferecimento dos atendimentos de AEE aos seus alunos que apresentem questões em seu desenvolvimento. Ao acolher estes pedidos, podemos ver proposições e indicativos de possibilidades em direção ao rompimento das profecias, diagnósticos e rotulações em crianças. Este seria um verdadeiro serviço de prevenção educativa: acolher e acompanhar as crianças da Educação Infantil com serviços de AEE da SMED/POA. Considero estes como dispositivos para que o sujeito criança não desapareça em prol de seus diagnósticos ou categorias psiquiátricas de CID 11 ou DSM-5. Ademais, no momento pós-pandêmico atual, ainda se mostra tão importante quanto os serviços de Assessorias EP/PI/SMED (AEE) pensar em pesquisas e estratégias de cuidado específicas para crianças pequenas.

Torna-se evidente a importância da Assessoria EP/PI/SMED (AEE) às escolas e aos educadores como um direito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de todas as crianças, bem como à educação permanente de educadores infantis e ao andamento de pesquisas implicadas com as realidades em movimento no cotidiano das escolas infantis, por isso a pesquisa-formação-intervenção tem papel na ciência e na ação política a favor da infância. Se sinais de sofrimento psíquico podem ser detectados em bebês, a intervenção a tempo e a assessoria são medidas que devem estar disponíveis às escolas infantis. Não porque diagnósticos e prescrições precisem ser providenciados, mas porque a presença de pares e de educadores constitui um território de intervenção ao desenvolvimento afetivo e cognitivo com incidência sobre a estruturação psíquica. Neste caminho, apresentaremos as indagações e solidão das escolas infantis conveniadas, ao estarem sem assessoria EP/PI/SMED no período pandêmico e pós-pandêmico (2021-2022).

6.1. O INÍCIO DA NOSSA PESQUISA: OS BEBÊS E A PANDEMIA

O período da pandemia ocasionado pelo novo Coronavírus, a pandemia de Covid-19³⁹, na condição de realidade social que se impôs, trouxe o afastamento físico de pessoas e coletivos, assim como o fechamento de escolas, fazendo com que crianças nascidas em 2020 e 2021 sequer tenham tido contato com outros bebês – de modo regular ou eventual – se não moradores do mesmo domicílio. Neste contexto, as escolas de Educação Infantil ficaram fechadas e as crianças pequenas, suas famílias e os educadores ficaram à espera do fim da pandemia. Os pais dos bebês e das crianças pequenas contataram os educadores comunitários⁴⁰, relatando estarem ansiosos e cansados, pois acumularam muitas funções com poucas estratégias para reorganização de seus cotidianos, uma vez que seus filhos não podiam frequentar as escolas neste tempo de isolamento social. Segundo relatos das conversas de educadores com os pais, a solução era deixar seus filhos com babás, vizinhas ou educadoras, na modalidade dos antigos “cuida-se”.⁴¹

Durante a pandemia em 2020, nem as avós puderam auxiliar, pois eram consideradas grupo de risco. Segundo Rosa e Brauner (2020), durante o isolamento social os educadores estavam afastados de seus pequenos alunos, mas conseguiram criar estratégias para manter laços com suas crianças e famílias. Uma das estratégias encontradas pelos educadores foi acolher e observar as crianças a partir dos encontros remotos, mediados pela tela do computador. Ademais, as autoras relataram que os educadores utilizaram diferentes modalidades de intervenção: presenças virtuais, simultâneas ou não, telefonemas, vídeos pela rede social *Facebook*, entrega de cestas básicas, visitas domiciliares, entre outros. A aposta foi manter os laços entre educador, criança e família sem perder de vista que um sujeito, para

³⁹ No final do ano de 2019, o mundo foi acometido de uma emergência sanitária. Depois do surto de uma síndrome respiratória, identificado um novo Coronavírus e o surgimento de uma nova doença, a Covid-19 (doença provocada por um Coronavírus descoberto em 2019). Disseminada rapidamente para todos os continentes, a síndrome tomou proporções pandêmicas (OPAS, 2020). No Brasil, como em todo o mundo, com os casos se alastrando, várias medidas restritivas de mobilidade e serviços foram adotadas e decretadas. Todos os estabelecimentos de ensino e da área cultural foram fechados. As atividades acadêmicas e escolares tiveram que adotar alternativas remotas. Na educação infantil foram usadas plataformas de Educação a Distância, aplicativos em dispositivos eletrônicos, envio de atividades escolares aos domicílios dos estudantes e uso das redes sociais mais populares como o Facebook.

⁴⁰ Relatos retirados do artigo de Rosa e Brauner (2020), o qual é efeito das reflexões suscitadas nos Debates Interdisciplinares da Clínica em Tempo – realizados de forma online, nos períodos de maio a agosto de 2020 com educadores das escolas infantis conveniadas de Porto Alegre. Os debates e suas temáticas giraram em torno dos sofrimentos, possibilidades, encontros e desencontros provocados pelo vírus mortífero da Covid. A Clínica em Tempo é uma clínica Inter e Transdisciplinar para atendimentos clínicos a bebês, crianças, adolescentes e adultos e serviços de assessoria ao campo da educação infantil e supervisões a profissionais da saúde e da educação, em Porto Alegre.

⁴¹ Antes do surgimento das escolas infantis, as próprias residências eram locais nos quais pessoas leigas recebiam crianças para cuidá-las, cobrando por estes serviços.

constituir-se como tal, precisa dos seus cuidadores – família e educadores – em ato e em presença corporal e afetiva, mas também, em tempos de isolamento social, em presença virtual.

Neste tempo pandêmico, os pais relataram que os bebês estavam sem rotinas, tinham irregularidades no sono e alimentação, assistiam muito à televisão e não interagiam com outras pessoas e bebês. Os bebês ficavam somente no espaço de suas casas. A leitura do sofrimento de um bebê, segundo Bernardino (2014), apoia-se em sinais corporais, através dos quais os bebês comunicam suas dificuldades no encontro com o mundo simbólico e relacional. Estes sinais aparecem desde as regurgitações e recusas na alimentação, até os transtornos do sono. Esses movimentos são manifestações codificadas e necessitam de uma interpretação, leitura e escuta, visto que colocam em cena como o bebê está se constituindo.

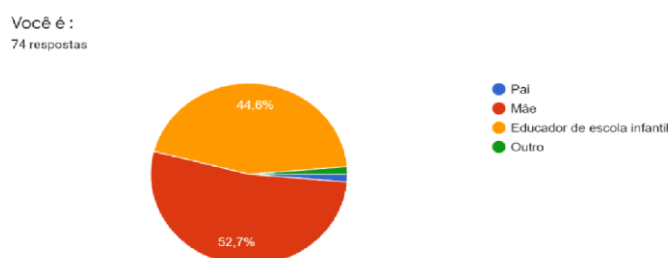
Santana, Lordelo e Férris (2022) ressaltam que a infância foi um grupo geracional afetado pela pandemia, visto que o fechamento das escolas - onde era considerado um espaço privilegiado para expressão lúdica, socialização e desenvolvimento- foi deslocado e institucionalizado para dentro do ambiente doméstico. Sendo assim, os pais se utilizaram destes entretenimentos *on-line*, conseqüentemente as crianças tiveram um elevado uso de telas. Durante este período pandêmico, ocorreu pouca atividade física nas crianças e apresentaram um brincar sozinho, ficando estes com rotinas de sono e vigília alterados e com pouca interação com adultos, que estavam ocupados com trabalhos *on-line* e tarefas domésticas da casa. Os pais pediam o retorno das escolas infantis, pois diziam estar cansados e preocupados com retorno das aulas e ansiavam pelo fim da pandemia.

Neste rumo havia um debate e uma urgência do retorno da frequência física à educação infantil, pois notou-se efeitos maturacionais e psíquicos nas pequenas crianças que ficavam confinadas em suas casas. Esses efeitos foram constituídos no perfil de desenvolvimento dos bebês expostos e nascidos na pandemia covid-19.

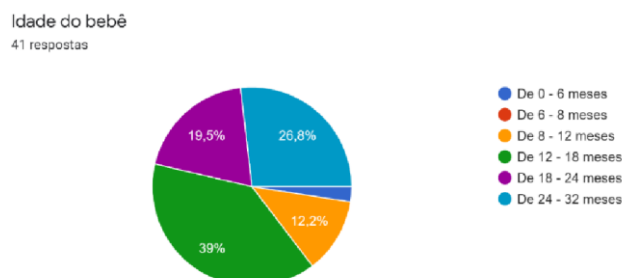
Em vista da emergência dos tempos pandêmicos, de 2020 a 2021, nossa pesquisa foi realizada *on-line* com o auxílio de um formulário *Google*, com 74 participantes, 10 escolas infantis conveniadas das regiões leste, norte e oeste de Porto Alegre - 29 pais e 45 educadores - de bebês na idade de zero a 3 anos. Os pais responderam, no formulário *on-line*, que haviam matriculado seus bebês na escola infantil, pois entendiam-na como importante para o desenvolvimento destes e que na pandemia seus bebês ficaram somente com estes, somente em casa. Ademais, os pais enfatizam que seus bebês perderam experiências importantes por estarem sem frequentar a escola.

Gráfico 1: Pesquisa bebês na pandemia I.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Gráfico 2: Pesquisa bebês na pandemia II.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Gráfico 3: Pesquisa bebês na pandemia III.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A pesquisa com questionário *Google*, encaminhada aos participantes via aplicativo de mensagens, *Whatsapp*⁴², que serviu como uma etapa importante para romper isolamentos e, enquanto pesquisadores, para lançarmos perguntas sobre como estavam os bebês, suas famílias e as percepções quanto à importância ou não da escola infantil em suas vidas. Nesta pesquisa *on-line*, os pais relataram, em sua maioria, que acham importante os filhos frequentarem os berçários, pois eles se desenvolvem e aprendem.

⁴² Rede social que permite que usuários possam compartilhar mensagens, vídeos e imagens através do celular.

Nas respostas, a maioria dos pais não limitaram suas opiniões aos bebês frequentarem a escola, somente, por eles trabalharem fora. Em vista disso, reforçando o papel fundamental da escola em ensinar e desenvolver conhecimentos. Sendo o papel do educador orientar a classe enquanto grupo, estimulando comportamentos considerados bons e nas condutas que os pais não conseguem controlar ou reprimir.

Teria isso, ligação com os pais se desenrolarem, se deslocarem de seus bebês, deixarem eles crescerem ou se implicarem-se dos cuidados diários em educar um bebê?

A palavra “desenvolvimento” se mexe muito: “des” + “en”+ “volv(i)” + “mento”. Cada uma dessas partículas remete a uma ação; e quando separadas, elas têm mais de um sentido. O prefixo descreve um ato de “desenrolar, permitir a saída ou aparecimento de algo que estava tolhido”, que se forma pelo prefixo des-, de oposição, mais envolver. Todas vêm do latim: “des-” pode tanto ser uma variação de “dis-”, que aponta para um afastamento (como em “dissociar”). Em seguida “en-”, variação de “in-”, faz um movimento para dentro, como em “interior”, “importar”. Depois, a raiz “volv-” traz a ação de rolar, girar, voltar: de modo geral, “volv-” é útil para quem quer fazer as coisas circular. E o sufixo “-mento”, no final, faz um verbo virar um substantivo, mantendo nele uma ideia de ação (“descobrimento”, “armazenamento”) (Nestrovski, 2018).

A escola é considerada um lugar de separação e afastamento do familiar, é um espaço de coletivo, regras culturais e ensinamentos. Portanto, desenvolver lembra de crescer, desenlaçar, desenrolar o que estava tolhido, é colocar a criança para protagonizar e autonomizar suas descobertas no brincar com os pares. A escola de educação infantil pode ser um lugar de cuidar e fazer suplência simbólica da família, mas apesar de serem caminhos que se imbricam e desdobram-se, peculiarizam funções de transmissão diferentes e complementares. Bernardino (2014) alerta que no ambiente educativo o bebê deve encontrar um interlocutor privilegiado, alguém com possibilidades de fazer continuidades das funções materna e paterna, bem como ser um parceiro do processo de constituição subjetiva dos bebês aos seus cuidados. A Escola pode educar, criar rotinas e hábitos culturais, mas seus pais e familiares o sustentam psiquicamente, não sendo possível desenlaçar e desimplicar a família de sua função. Terceirizar a educação de bebês para a escola, põe os pais em papel secundário e em desimplicação. Atualmente, uma questão que traz preocupação para os pesquisadores é a escola de educação infantil ficar aberta das 7 horas até as 19 horas, sendo um período de convivência longo entre educadores e pares por dia, que diminui o tempo diário das crianças com suas famílias.

Portanto, em sociedade ocidental, onde os bebês são cuidados e dependentes dos adultos de forma demasiada, nota-se que a escola fez falta aos pais e aos bebês no período pandêmico. Os pais, no retorno e abertura das escolas, aparentavam-se cansados e passaram a valorizar este espaço para seus filhos. Os pais também relataram que as crianças, no período sem a escola, não possuíam rotina e, conseqüentemente, surgiram atrasos na linguagem e no

desenvolvimento psicomotor. Alguns relatos dos pais apresentados na pesquisa *on-line*, sobre como estavam seus filhos sem a escola:

- Ficou triste, de não interagir com outras crianças;
- Entendo que foi pela segurança de todos os envolvidos, familiares, educadores e colegas. Trabalhei em casa para poder unir as duas coisas, trabalhar e cuidar da bebê;
- Teve muito pouco estímulo, brincava pouco;
- Fiquei triste porque ele demorou um pouco para se adaptar, aí quando se adaptou veio a pandemia;
- Contaminar com a Covid ou contaminar aos demais;
- Evitar pegar Covid 19;
- Não estava se desenvolvendo na fala e na adaptação com outra criança em casa;
- Escola é muito importante para o desenvolvimento;
- Em casa ele ficava muito agitado;
- Por não poder ter contato com outros bebês, porém a preocupação com a saúde falou mais alto;
- Avaliei que ela precisa de bastante atenção para brincar e aprender;
- Tentei amenizar ausência da escola, incluindo tarefas de desenvolvimento da idade;
- Pode não ter se desenvolvido como deveria em questão de socializar com outras crianças. Mas a saúde do meu filho é mais importante;
- Durante o tempo que meu bebê não estava indo para a escolinha percebi que ele estava bem arredio, fazia dengos o tempo todo, não tinha horário específico para alimentação.

É importante ressaltar que os bebês ficaram, em sua grande maioria, somente com suas famílias, estando privados de brincar com outras crianças e até de ter contato com os avós. Ou seja, estavam privados da vida coletiva e de relações sociais. Ao voltarem para as escolas e berçários, apresentavam dificuldades na interação, choros constantes, atrasos no desenvolvimento psicomotor e na linguagem e pouca linguagem oral, segundo relatos dos educadores da pesquisa on-line.

Considera-se imprescindível o espaço dos berçários na educação infantil para os bebês construírem linguagens em grupo, aprendizagens cognitivas, psicomotoras e sociais, a fim de desenvolverem um modo ativo e singular de ser e estar no mundo. É importante dar visibilidade

aos bebês, tendo um novo olhar sobre esses enquanto sujeitos que fazem parte de um mundo em mudança. Nesse caminho, ao ficarem sem o coletivo dos berçários, os bebês ficaram expostos ao imaginário das mudanças e efeitos pandêmicos.

Portanto, através dos relatos obtidos, nota-se que a pandemia da covid-19 ampliou as desigualdades sociais e condições de vulnerabilidade de muitos bebês e famílias, uma vez que esses não tinham o equipamento público de apoio na tarefa de educar e cuidar dos bebês. Os educadores relataram os seguintes receios no retorno à escola:

Gráfico 4: Pesquisa Retorno à escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

- A rotina caseira é muito diferente da escolar, é um desafio no retorno, assim como hábitos de alimentação diferentes da escola. Por exemplo, em casa consome alimentos industrializados com teor de sal e açúcar alto. Na escola não aceita bem a alimentação natural;
- Tive a preocupação deles não terem um bom desenvolvimento na coordenação motora;
- Tenho preocupação que haja falta de interação com outros bebês e falta de socialização, importante nesta faixa etária;
- Que sofressem algum agravo físico e apresentassem atrasos no desenvolvimento da linguagem e interação social, pois ficavam muito tempo em aparelhos eletrônicos;
- Receio que dos bebês não conseguirem se adaptar ou aceitarem a readaptação;
- Que a família não tivesse recurso financeiro suficiente para manter as necessidades básicas e a violência doméstica;
- Receio de não se adaptar no berçário, pelo fato de estarem em casa muito tempo e com as mães, por chorar bastante e isso fazer mal para a criança;

- Eles tinham uma rotina, aí ficar em casa sem ter essa rotina dificulta um pouco as coisas;
- Que eles ficassem dependentes da tecnologia, como vídeos e celular, para dar tempo aos pais, deixando de descobrir pequenas coisas importantes ao seu redor;
- O maior receio era o desenvolvimento social;
- De não conseguir completar esta etapa da aprendizagem;
- Alimentação desregrada, falta de rotina;
- Ter muita dificuldade na adaptação;
- Que não se desenvolvessem.

Esses receios dos educadores na abertura e nova adaptação das crianças, adverte-nos que as crianças podem nos surpreender com sua capacidade de assimilação e adaptação escolar. Se for possível identificar sinais de sofrimento psíquico em bebês, a intervenção a tempo é uma medida necessária para a escola infantil. Portanto, a presença de pares e de educadores constitui um território de intervenção, uma vez que desenvolvem mecanismos imunológicos de defesas virais, bem como um sistema ancorado no desenvolvimento afetivo e cognitivo com incidência sobre a estruturação psíquica. Portanto, a interação social e educativa é necessária aos bebês e crianças, pois é nas relações sociais que os bebês são capazes de construir ação social e não somente receber transmissões dominantes do mundo dos adultos. À vista disso, reverbera a hipótese de que a escola é formadora de sujeitos e participante de sua constituição psíquica e do desenvolvimento de uma criança.

Neste caminho, Coutinho e Cardoso (2021) explanam que a escola de educação infantil é como um mal necessário, pois o bebê contemporâneo desde muito cedo frequenta o berçário da escola de educação infantil. Tem se alterado a visão de que o lugar do bebê é no seio familiar. Esses autores enfatizam que as mudanças nas estruturas familiares e a percepção do papel da escola durante a pandemia têm levado a uma reavaliação do papel social dos bebês, destacando a importância de interações entre pares e a proteção de seus direitos. Referem que o coletivo é estruturante em contextos institucionais. No caso dos bebês, embora saiba-se que nem toda ação social é movida pela ação do outro enquanto par, nos espaços dos berçários, ainda assim, a dimensão que esse aspecto toma na elaboração das culturas da infância é algo proeminente.

Ademais, temos de pensar naqueles bebês que foram cuidados por irmãos na pandemia, que talvez não tenham sintomas de recusa ao outro, pois tiveram interação com irmãos em casa. Tem-se como exemplo o protagonismo dos bebês em Moçambique. Pastore (2020) fala, em sua tese, sobre os bebês cuidados por seus irmãos enquanto os pais trabalham, que andam

independentes pelas vilas e que são cuidados pela comunidade e por seus irmãos maiores. Isto proporciona aos bebês ajudarem nas tarefas e a se entrosar com crianças de outras idades, na comunidade.

Na cultura da República de Moçambique, no sul da África, existe a noção de um bebê ativo e protagonista. Porém, no ocidente, percebe-se que os bebês na pandemia foram extremamente protegidos, sendo restritos a suas casas, desprovidos de espaços recreativos e atividades psicomotoras fora de casa, pois poderiam se contaminar com o vírus da covid-19 nestes espaços públicos e a maioria não tinha irmãos de suas idades. Portanto, para retornar ao espaço das escolas e seus coletivos, esperava-se que a pandemia tivesse cessado ou criado a vacinação para os bebês também. Após, no final de 2021, as tentativas de retorno aceleraram-se, os pais voltaram a trabalhar e os bebês voltaram a circular na cidade e nas escolas.

Se a escola é um espaço social, Barbosa e Gobbato (2021) ressaltam algumas questões a serem consideradas, onde a qualidade dos relacionamentos nesse contexto grupal, visto que é na relação com o outro para que se constituem identidade, valores, imagens e referências sobre si. Portanto, é fundamental que o adulto se prepare para receber este bebê que viveu na pandemia e nasceu nela. O educador deve ser um mediador e fomentador das descobertas das crianças, mas também um adulto socorredor das manifestações de sofrimento psíquico, que outrora este bebê possa apresentar no retorno ou início da frequência nos berçários. Adulto socorredor, que possa também em transferência, escolher e ser fígado pelo bebê que necessita de ajuda na sua constituição psíquica. Nesses termos, o olhar, a escuta e a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança podem potencializar esse caminho ou obstaculizar, tornando as crianças imersas no que chamamos de “Medicalização da infância” (Christofari; Freitas; Baptista, 2015), ao tomar os sofrimentos como categorizações diagnósticas em um bebê. Mesmo que os bebês tenham tido poucas experiências sociais na pandemia, estes devem ser compreendidos como competentes, autônomos e as propostas educativas das escolas de educação infantil podem trilhar seus princípios de ação pedagógica centrada na capacidade das crianças de agir autonomamente e de fazerem suas escolhas.

Ilustração 6: Retorno à escola e professora assustada, alegria e aconchego no espaço do berçário.



Fonte: Silva, 2022.

Para tal, nada melhor que estar na escola para crescer, fazer protagonismos e recuperar o desenvolvimento, que porventura estivesse em atraso ou com alguma parada. Em suma, estas reflexões do lugar da escola infantil nas suas famílias refletem os achados iniciais da pesquisa, em que as escolas de educação infantil conveniadas entrevistadas citam que os pais procuram a escola a partir de uma perspectiva cultural: colocar seus bebês nos berçários para se *desenvolverem* mais do que aprenderiam em casa e em suas comunidades. Neste sentido, o prefixo “DES” (Nestrovski, 2018) do significante desenvolvimento, tomado na relação de desenlace, de separação entre família e bebê, propõe um crescer, enlaçar-se aos outros e desenvolver suas potencialidades psicomotoras, cognitivas, de linguagem e sociais na escola infantil. A escola de educação infantil revela sua importância, ao ter ficado fechada na pandemia, sendo isto causador de efeitos maturativos e vicissitudes psicomotoras, psíquicas e de linguagem nas crianças. Atualmente, os pais falam desta importância e a escola de educação infantil tem se configurado como mais um espaço de estruturação psíquica e de aprendizagens que potencializam o desenvolvimento de um bebê. Veremos estes efeitos psíquicos e maturativos, no item a seguir, onde as coordenadoras pedagógicas das 4 escolas da pesquisa, relatam suas angústias e observações, ao receberem as crianças no retorno da frequência à escola, em 2021.

6.2. OS “BEBÊS DA PANDEMIA”, “BEBÊS AUTISTAS”: A ESCUTA ÀS COORDENAÇÕES

Ilustração 7: Bebê da escola Três, que sabia o alfabeto. Autismo?



Fonte: Silva, 2023.

Esta foi a segunda etapa da pesquisa, agora em presença, na qual serviu de base para um artigo que marcou que o distanciamento social e a falta de educação infantil produziram efeitos nos bebês e crianças. Eles foram nomeados como Bebês da Pandemia e Bebês autistas pelas coordenações e educadores das quatro escolas de pesquisa.

Rosa e Ceccim (2023)⁴³, ao relatarem as entrevistas com coordenadoras da escola Um⁴⁴, neste momento inicial de escuta, citam em seu artigo as impressões das coordenações pedagógicas e de alguns educadores de berçário. Foi consenso dessas e motivo de alerta: houveram efeitos maturacionais e interacionais no público da educação infantil. As coordenadoras consideraram que a pandemia colocou as crianças nos celulares exacerbadamente, sem limites e que as crianças voltaram sem bordas corporais, sem noção de espaço e por isso caíam muito e se machucavam. Também expuseram que os bebês, de 1 a 2 anos, ficaram expostos ao aplicativo *Tik Tok*⁴⁵ e ao funk adulto, assistindo aos programas de televisão dos pais e olhavam muitos vídeos, no *YouTube*⁴⁶. A partir disso, os trabalhos e atividades pedagógicas começaram a ser feitas todas ao ar livre, na pracinha e no pátio, para que as crianças tenham vivências corporais e possam brincar uns com os outros, em pares.

⁴³ Rosa e Ceccim (2023, p.14) citam trechos das falas literais das coordenadoras no artigo: **Bebês na Pandemia: Distanciamento Social e efeitos na Educação Infantil**. Revista Foco, *Interdisciplinary Studies*. Curitiba (PR) v.16.n. 2023. Este artigo foi construído baseado neste momento da pesquisa, sob orientação de Dr. Ricardo Ceccim.

⁴⁴ A Escola Um é uma das escolas de educação infantil conveniadas, assim nomeada para não identificação.

⁴⁵ Palavra que se refere a um aplicativo de mídia, para criar e compartilhar vídeos curtos, pode ser usado também para se divertir, e conhecer pessoas novas.

⁴⁶ Site onde as pessoas podem postar vídeos que ficarão disponíveis para visualização na internet.

Os autores constaram que segundo o relato das coordenações, os “bebês da pandemia” eram nomeados como aqueles que ficavam nas telas ou junto, excessivamente, às suas mães, possuíam atrasos na linguagem e com muitas faltas, pois viviam doentes. Elas reportaram que os “bebês da pandemia” eram os que vinham pouco à escola infantil, pois apresentavam doenças e problemas respiratórios em época de pandemia. Ademais, ainda haviam crianças no berçário que as preocupavam, pois não tem ninguém fazendo sua adaptação, pois seus pais voltaram ao trabalho em presença. Após a abertura da escola, em presença, os pais notaram diversos avanços no desenvolvimento dos bebês, tais como: começaram a falar e apontar o que queriam, ter rotina, cessaram-se os choros constantes e começaram a brincar e demonstrar evoluções psicomotoras. Ao observar estes relatos e com a escuta da pesquisadora foram desenvolvidas construções conjuntas sobre a importância do laço educativo com as famílias, seja de modo remoto ou em presença. Em presença, o importante nas observações dos bebês durante a pesquisa, foi observar suas interações com colegas e educadores crescentes e as mudanças no desenvolvimento dos bebês, pois já cantavam, sorriam e evoluíam desde um ponto de vista da psicomotricidade.

Ainda, Rosa e Ceccim (2023) contam que no início da pesquisa, os considerados bebês da pandemia demonstravam comportamentos retraídos e chorosos, manifestando estranheza em relação aos adultos na sala. Enquanto os pais pareciam mais tranquilos, autorizando intervenções dos educadores, como brincadeiras de engatinhar, esconder objetos, retirar fraldas, ninar os bebês e atividades ao ar livre. A sensibilidade dos educadores em escutar as experiências dos bebês durante a pandemia os ajudou a compreender a importância de seu trabalho e do ambiente coletivo para os bebês da comunidade, que estavam expostos a ambientes adultos pelas crianças pequenas. No entanto, os educadores também enfrentaram questionamentos dos pais, especialmente sobre bebês que pareciam apresentar sinais de autismo. Destacou-se a importância de dar voz aos relatos e preocupações dos educadores, que enfrentavam situações desafiadoras ao lidar com o sofrimento percebido nos bebês e crianças da escola infantil.

Continuando neste percurso investigativo, escutou-se as apreensões das coordenações das escolas Três e Quatro⁴⁷ que receberam várias crianças e com atrasos no desenvolvimento. Elas salientam que estavam sozinhas no acolhimento a crianças que possuem laudos ou suspeitas de autismo. Uma questão que trouxeram em suas solidões é que só podem chamar as assessorias EP/PI/SMED, se houver laudos das crianças ou atestados com diagnósticos. Elas

⁴⁷ Quatro é uma das escolas de educação infantil conveniadas, assim nomeada para não identificação desta.

têm de preencher um documento da SMED para fazerem pedidos de assessoria. Há obrigatoriedade do laudo, pois uma criança com laudo é considerada com duas matrículas, acarretando a diminuição do número de crianças na turma. Esta lógica se põe na contramão da inclusão, pois especifica um ensino diferenciado para crianças “de inclusão”, no sentido de priorizar seu diagnóstico e retirar a vaga de outra criança que poderia frequentar a escola infantil, pois aquela matrícula vale por dois alunos (Rosa; Ceccim, 2023, p.17).

Mesmo que o Fórum de inclusão de Porto Alegre tenha rebatido estas questões do laudo, no “Manifesto sobre processo de matrículas e transição dos alunos público-alvo da educação especial em atendimento da EP/PI na RME”, já mencionado neste trabalho, isto parece não ter produzido modificações nesta situação. Este fórum repudiou a necessidade de atestado e ou laudo médico, enquanto indicador para atendimentos e assessorias EP/PI/SMED, pois isto fere a legislação em âmbito municipal e “denota imposição de barreiras ao acesso ao sistema de ensino, configurando-se em discriminação de direito, conforme a nota técnica no.4/2014” (Fórum pela Inclusão Escolar, p.02, 2021). Os educadores deste fórum denunciaram esta condição do laudo, assim como esta exigência reportava-se contrária aos paradigmas de inclusão da EP/PI/SMED e diretrizes do Conselho Municipal de Educação, de 2013. Esta lógica médica, coloca os educadores à mercê de uma lógica segregatória e apoiada no saber médico e classificações dos alunos. A assessoria seria para os educadores que trazem questões de aprendizagem e que denotam ancoragem neste processo educativo, construído na singularidade com cada aluno e lançado ao coletivo do planejamento.

Seguindo estas situações segregatórias, Rosa e Ceccim (2023) citam alguns exemplos de quanto o laudo e diagnósticos precoce produzem especificidades no campo da inclusão:

- Na escola Um havia um caso de autismo, o laudo foi fornecido por uma médica neurologista, que encaminhou um menino - de 2 anos - para terapias comportamentais de 40 h e recomendou um monitor e uma creche especializada.

- Na escola Dois uma mãe diz à coordenadora que seu filho de 12 meses é autista. Ela diz ter visto isto na internet, pois seu bebê se atira no chão, se bate, agita os braços e gosta de ficar sozinho.

- Na escola Três, um menino de 2 anos é apresentado como bebê que não fala e tem sintomas de autismo. Os pais relataram que o menino toma vários medicamentos que está sempre desconectado e com dificuldades de pronunciar palavras. Este laudo e diagnóstico foi encaminhado pelo posto de saúde. Ainda na escola Três, um bebê de 1 ano e 8 meses é citado como preocupante, porque este não se concentrava, não gostava de mudanças de ambiente, chorava e ia muito ao colo. A coordenadora contou que a adaptação foi difícil, ele tinha pânico

de ambientes fechados e chegava vomitando. Relatou que este reconhece todo o alfabeto e que seu irmão gêmeo também sabe o alfabeto. Os pais, principalmente a mãe deles os tratam como adultos e quer que eles aprendam as letras, pois a mãe não tinha terminado a quarta série. Em entrevista com a pesquisadora, a coordenadora referiu que a mãe trouxe esta questão, olhando na *Internet* algumas características dos filhos gêmeos, como repetir as letras, apesar de ser algo de ensinamento e desejo materno ensinar as letras para seus filhos. Ficou a indagação: - Será que são autistas?

- Na escola Quatro, a educadora, do berçário, expõe sua preocupação com um menino, o mais velho da turma do berçário. Ele se joga no chão, corre pela sala e não pára. Ela se questiona: “O que será que ele tem?” E o compara a outro bebê de 17 meses, que tem laudo de autismo. A mãe deste bebê relatou que ele gosta de carrinhos, de contar até dez, reconhece as letras e cores. Ele aprendeu na televisão, enquanto sua mãe estava em trabalho remoto, online. A mãe relatou a educadora, que seu bebê fica incomodado com as mudanças de espaço, e acredita que ele possa estar com algum atraso, questionando se seria autismo, A educadora relatou a pesquisadora, que não soube o que responder a mãe do bebê e também tinha dúvidas se o caso dele era de autismo.

Importante a escuta de educadores, coordenação e pais como aberturas e indagações dessas fixações diagnósticas em bebês. O diagnóstico é um perigo na educação infantil. Neste atual crescimento de laudos de autismo, conforme Cohen e Walter (2024) dados publicados no CDC (Centers for Disease Control and Prevention- Centro de Controle e Prevenção de Doenças), agência do Departamento de Saúde dos Estados Unidos, 1 em cada 36 crianças são diagnosticadas no autismo. Nesta atual lógica do TEA (Transtorno do Espectro Autista) não há diferenciação entre Psicose e Autismo (APA, 2014) e cada vez mais as crianças pequenas são diagnosticadas com TEA. Atualmente, o espectro do autismo se tornou uma categoria nosográfica do transtorno do neurodesenvolvimento. No DSM-5 os transtornos do neurodesenvolvimento “*são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento(...) se manifestam tipicamente cedo (...)*” (APA, 2023, p.35). As autoras relatam que para além desta discussão, a questão que se apresenta é o que é possível fazer para intervir antes que um quadro se consolide.

Jerusalinsky e Melo (2020) consideram que este aumento dos diagnósticos de autismo exige que a atenção esteja voltada para a primeira infância. Intervir nesse momento de vida, em que aparecem os primeiros sinais de sofrimento, considerados anteriores à configuração de um quadro psicopatológico específico é essencial. Também é relevante sustentar que a formação

de profissionais da educação infantil é imprescindível para a Constituição psíquica do bebê e da criança pequena.

Destaca-se que se ocorrerem intervenções a tempo, com profissionais da Estimulação Precoce, da Assessoria EP/P/SMED e mais os familiares e os educadores de berçário, poderiam haver retornos pulsionais e reposicionamentos no sofrimento psíquico dos bebês. Na contramão das intervenções a tempo, cada vez mais aparece a lógica reducionista e de apagamento dos processos de subjetivação. Estas lógicas proliferam na pediatria, psiquiatria e neurologia. No caso dos bebês, isto se perpetua, visto que os pediatras e neurologistas estão diagnosticando as crianças pequenas como “autistas” de maneira precoce e estas já chegam na escola infantil com laudos e prescrições psiquiátricas, não apenas de medicamentos, como de condutas escolares e docentes, como foi relatado pelas coordenações, educadores e pais dos bebês da pesquisa, que se encontravam em sofrimento psíquico.

“Os chamados “bebês da pandemia” e os “bebês considerados autistas” também emergem inscritos na medicalização, segundo uma prescrição igualitária dos modos de ser e aprender das crianças. Os laudos de autismo, as categorizações da escola e a tentativa atual de normatização, na condução epidemiológica da pandemia e no excesso de diagnósticos extraídos das consultas na *Internet* produzem massificação identificatória e podem apagar um tempo de vir a ser dos bebês” (Rosa; Ceccim, 2023, p.22).

Continuando neste caminho de proliferação de diagnósticos de autismo na primeira infância, fica latente que há uma *política do autismo*, pois o laudo vem como possibilidade de direito e benefício financeiro. A pesquisadora Angelucci (2019) alerta que por trás há um processo de medicalização dos pais das crianças com suspeita de patologia. Os pais agem também na demanda do laudo, de um diagnóstico pelas leituras da internet, no proliferamento da política do autismo e do autismo na política. Isto nos fica evidente nesses relatos sobre a pandemia, visto que as coordenadoras trouxeram indagações sobre o diagnóstico de autismo, sendo que aprenderam a identificar os sinais pesquisando na *Internet*. Neste passo, um bebê, desde muito cedo seria colocado em uma categoria patológica, e seu lugar no contexto social e educativo, pois seria clientela da chamada inclusão. Deste modo, é necessário escutarmos como as crianças e pais se sentem quanto a seus diagnósticos. Também parece necessário atentar para os ganhos dos benefícios sócio assistenciais, visto que muitas famílias utilizam os benefícios salariais para apoiarem seus filhos. O laudo e o diagnóstico vêm como enigma ou como encruzilhada? O diagnóstico pode ancorar a procura de terapias, mas também pode apagar um sujeito em sua singularidade, sendo visto somente pela sua categoria nosológica, abafando suas potencialidades e aberturas subjetivas.

Deve-se ressaltar que, apesar das escolas infantis serem agentes da identificação dos problemas de desenvolvimento de suas crianças, bem como de fazer os encaminhamentos aos profissionais de saúde, a educação infantil parece seguir sem investimento específico. Em meio a proliferação diagnóstica, também surge a potência do espaço educacional, trazendo apostas em “cuidar e educar” os bebês. A educação infantil é como uma rede que vai se estabelecendo para uma intervenção a tempo. O enigma está sempre nas suposições de um vir a ser e nos laços afetivos construídos singularmente. Portanto, torna-se importante a assessoria EP/PI/SMED ou AEE às escolas e aos educadores como um direito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de todas as crianças, assim como à educação permanente de educadores infantis e ao andamento de pesquisas implicadas com as realidades em movimento no cotidiano das escolas infantis, por isso a pesquisa-formação-intervenção tem papel na ciência e na ação política em favor da infância. Se sinais de sofrimento psíquico podem ser detectados em bebês, a intervenção a tempo e a assessoria são medidas que se impõe à escola infantil. Não porque diagnósticos e prescrições precisem ser providenciados, mas porque a presença de pares e de educadores constitui um território de intervenção ao desenvolvimento afetivo e cognitivo com incidência sobre a estruturação psíquica.

Detectar que algo não vai bem implica em uma produção que deveria ter ocorrido, sendo importante intervir a tempo sem estabelecer nenhuma correlação antecipatória por patologia específica. Para tal, a escola identificar sinais de sofrimento e atrasos de desenvolvimento em seus pequenos deve sinalizar a necessidade de intervenções, assessoramento e pesquisa, e não para constatar o que é normal ou anormal em um bebê. Foucault (2006) refere o perigo da psiquiatrização da infância e classificação de certas crianças como anormais, o que resultou, ao longo da história, no lugar estigmatizado das diversidades e na indicação da escola especial para deficientes, anormais ou com transtorno global de desenvolvimento. Um bebê com sinais de sofrimento psíquico que necessite de intervenção da educação ou estimulação precoce, ou ainda, do suporte da assessoria EP/PI/SMED ou o AEE, não está necessariamente submetido ao diagnóstico de uma patologia.

Neste rumo, Jerusalinsky (2018) afirma que a detecção precoce é considerar situações de sofrimento psíquico, a fim de centrar a intervenção clínica na aposta da estruturação. Na concepção psicanalítica, esse é um tempo de construção subjetiva e de devir psíquico do bebê, portanto, suas escolhas passam por momentos de indefinição de estrutura. Essa indecisão se dá uma vez que a subjetividade está em vias de se constituir, sendo toda sua estrutura provisória, aberta aos afetos do inconsciente. Portanto, quando se trata de bebês, fala-se em sinais de

sofrimento psíquico, não em uma patologia definida, pois sua estruturação psíquica é ainda indecida (Bernardino, 2014; Jerusalinsky, 2018; Rosa, *et. al.*, 2021).

Finalizando este capítulo, concordamos com Rosa e Ceccim (2023) que ao detectar que algo não está bem com o bebê, podem ser abertos caminhos de reanimação pulsional (Laznik, 2013), na aposta de se abrir um intervalo, a partir do qual pode-se propor caminhos para a não-fixação de uma estrutura, bem como para abrir janelas pulsionais de um brincar compartilhado (Wanderley, 2013), tal como se viabilizam as intervenções na relação do bebê com seus educadores e com seus pares.

7. O CAMPO DA PESQUISA: CONCEITUALIZAÇÕES PARA LEITURA NOS CASOS

Ilustração 8: Crianças e pais indo à escola.



Fonte: Silva, 2022.

Apresentaremos neste capítulo leituras psicanalíticas e educacionais com objetivo de entendermos os casos das crianças da pesquisa, associado às conceitualizações das operações constituintes de um sujeito denominadas Alienação e Separação (Lacan, 1964 [1985]). No desdobramento destes caminhos psicanalíticos lançaremos o conceito da operação de Alienação Pontual Simbólica, enquanto uma proposição de trabalho possível no âmbito educacional para bebês e crianças pequenas. Propomos fazer uma jornada conceitual, também, nos duplos de Freud (1914 [1915]-1996), Lacan (1964 [1985]), nos duplos autísticos de Maleval (2017) e nos chamados duplos potencializadores, como resultantes de uma invenção conceitual que emergiu da leitura dos oito casos das Crianças apresentadas na pesquisa.

7.1. AS OPERAÇÕES CONSTITUINTES DE ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO

Lacan (1964 [1985]), no Seminário Livro 11 - *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, nos remete às operações de Alienação e Separação. A Alienação se refere à criança ser no outro. É somente sendo ele no outro que ele pode constituir-se como sujeito. Em vista disto, Lacan afirma que o que constitui o sujeito é o Desejo do Outro. A Alienação é esta operação fundante do sujeito, sendo constitutiva para a criança essa primeira alienação ao Outro primordial. Lacan (1964 [1985]) acrescenta que a Alienação é própria do sujeito, ele nasce por ação da linguagem.

O lugar do Outro, que a mãe ou pai (ou cuidadores primários) ocupam neste momento, oferece significantes, através da fala e da linguagem. O sujeito se submete a um dentre os vários

significantes que lhe são oferecidos pelo cuidador que desempenha a função materna. 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. O autor pontua que o sujeito se institui 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. Portanto, o bebê surgirá desse banho de significantes, tempo necessário de alienação a esses saberes e um não menos necessário tempo de separação deles. Ainda, nesta leitura lacaniana, é na polissemia do significante paterno, que a mãe ou quem ocupa a função materna, apresentará a função paterna e transmitirá o significante da lei para que se dê a alienação e a separação. Esta operação de Separação ocorre em alternância à operação de Alienação, e possui força para evitar o engolfamento da criança pelo Outro primordial. Essa operação de separação ocorre a partir da transmissão das leis, das interdições e das censuras presentes nas diferentes culturas, responsáveis pelos traços civilizatórios da humanidade.

Nesta concepção psicanalítica, Ferreira e Vorcaro (2023) ressaltam que junto à operação da Alienação, segue-se a operação de Separação, pois ao cuidador primordial ocupar o lugar do Outro, apresenta a falta que o bebê é obrigado a recobrir. Esta operação de Separação, tem de ser apresentada pela mãe ou cuidador primordial, para não ficar sujeito ao desejo do cuidador. Campanário (2013) acrescenta que Lacan nos diz que para se subjetivar, a criança deve aceitar num primeiro momento os significantes vindos deste Outro, de Alienação dos seus pais ou cuidadores primordiais e que posteriormente a criança faz outro movimento, se separando de alguns dos significantes do Outro, ao distinguir, neles, um desejo inconfessado, dirigido a ela, que permite problematizar o que o Outro quer dela. Importante ressaltar aqui que a pulsão entrelaçada à operação psíquica é imprescindível à chamada Alienação.

Considerando este rumo no percurso constitutivo de um bebê, Brauer e Bruder (2007) reportam que a Alienação é própria do sujeito e que este nasce por ação da linguagem, neste lugar do Outro, que a mãe ou o cuidador primordial ocupa neste momento. Neste rumo o seu ser não pode ser totalmente coberto pelo sentido dado pelo Outro e há sempre uma perda. Joga-se aí uma espécie de luta de vida e morte entre se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser, e se produz a chamada afânise, sendo isto uma escolha forçada, pois há nela um elemento que comporta que, seja qual for a escolha operada, tenha-se por consequência um nem um, nem outro.

Portanto, as operações de Alienação e Separação são fundamentais para um bebê. Merletti (2017) destaca que há importância fundamental do outro semelhante para a

sobrevivência do filhote humano, sendo o Outro primordial responsável pela chamada função materna de cuidar o bebê e lhe oferecer o encontro com a linguagem e desejo deste Outro Primordial, desdobrando-se como Outro da Alienação. Já, a linguagem vai compreender a língua e cultura de cada povo - com suas regras e transmissão filiatória - denominada por Lacan como Grande Outro, do campo simbólico, onde estas leis vêm permeadas e atravessada como Outro da Separação e Outro da linguagem, da operação de Separação. Ademais, ressalta que a família prevalece na primeira educação da criança, na aquisição da língua chamada da inserção do bebê na linguagem e na operação de separação, mãe e educadoras podem ocupar este lugar similar. Porém, no quesito Outro da Alienação, ela situa a educação infantil como distinta, pois as educadoras ocupariam um lugar terceiro face ao agente materno original, assim como ocupam, enquanto escola, um lugar de Outro da Separação. A escola infantil seria uma proposição do lugar do Outro da separação.

Em sequência a esta proposição, Mariotto (2009) complementa que as educadoras na Educação Infantil podem desempenhar tanto a função materna, quanto paterna, dependendo da posição que ocupam e de sua implicação em ato. A autora situa que, mesmo que seja a função prevalente do educador na paternagem, o cuidar e educar estão imbricados e em continuidade no vir a ser de um bebê. O termo “função paternante” refere-se ao papel da escola de educação infantil quanto à sua função subjetivante. Neste modo moebiano, as funções materna e paterna coexistem em um mesmo nível. Salienta que as educadoras não podem ficar somente no desenvolvimento dos bebês, mas sim de criar condições subjetivantes no contexto da escola para o bebê. Isto propõe que se reconheça que um bebê está na condição de vir a ser sujeito, é um sujeito em constituição e para tal, está vivendo o tempo da alienação e da separação com estes também. Portanto, é fundamental que o bebê possa fazer bons encontros não somente com seus pais, que são fundadores das marcas primordiais, mas com todos os que representam o campo simbólico, no caso, educadores e pequenos semelhantes, pares no berçário. A escola infantil situa-se também, na contemporaneidade, como um lugar de subjetivação, e ressalta-se que não é no sentido de repetir ou suprir a função materna, mas porque se apresenta, como “um pai fora da mãe”. O educador é aquele personagem que se responsabiliza pela entrada formal na aprendizagem e o educar se refere a um processo de humanizar, ou seja, inaugurar o educando em uma ordem simbólica e inscrever ele, pequeno bebê, em uma rede discursiva. A escola de educação infantil nas funções de cuidar, educar e prevenir remetem às funções na coparticipação da composição da geografia psíquica e na subjetivação de bebês. A autora toma o cuidar e o educar em escolas de educação infantil de modo moebiano. Este parece um trabalho privilegiado das educadoras nas operações de Alienação e Separação em suas continuidades.

Ademais, Mariotto (2009) resume estas operações pontuando que o Outro da Alienação, como lugar onde o sujeito encontra sentido para si e se petrifica, e o Outro da Separação, enquanto limite simbólico, onde a palavra ocupa um lugar terceiro nos laços precoces entre o adulto cuidador e o bebê. Por fim, acrescenta que o Outro primordial nada mais é que a presença real e o Outro-que encarna as funções de Alienação e Separação. Neste passo, outros podem se tornar composição da receita subjetiva para a criança pequena. Assim, nestes outros encontros, o educador pode também ocupar este estatuto de “mãe simbólica” para um pequeno ser e produzir uma função “maternante”, no desdobramento da função materna, mas atendo-se ao lugar simbólico que o trabalho de educador prediz.

A Educação Infantil é um lugar muito além de práticas pedagógicas limitadas às técnicas educativas em que não se consideram as subjetividades em seu processo, ou um local para as crianças ficarem para que suas mães trabalhem, se apresentando, então, como um local onde cuidado e educação estão imbricados. Esta discussão se torna pertinente visto que a Educação Infantil funciona como agente da constituição psíquica das crianças, as quais frequentam estas instituições desde os primeiros meses de vida.” (Oliveira; Donelli; Charczuk, 2020, p.3).

7.2. ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA

Alienação Pontual Simbólica é um tipo de alienação extrafamiliar, decorrente conceitualmente das observações da pesquisa de doutorado, na observação dos casos de bebês que apresentavam fragilidade psíquica nas operações de alienação e separação. Consideramos que nesse tipo de alienação diferenciada, marcas subjetivantes podem ser realizadas pelos educadores em seus atos educativos, no desdobramento da função materna e paterna, na manifestação do seu *Desejo* pelos alunos de forma preferencial e *não-anônima*⁴⁸. A Alienação Pontual Simbólica poderá ser manifestada como transmissão de marcas do educador, conforme seu laço afetivo e demanda em relação ao aluno que este se enlaçou. A alienação, aqui citada, está sendo pressuposta como uma forma pontual e simbólica em que o educador possa se autorizar a intervir na subjetividade da criança e de seu aluno com fragilidade psíquica e ou sinais ou risco de Autismo, enquanto também cuidador educacional deste (Rosa; Ferrari, 2021).

⁴⁸ Lacan (1938/2003) diz que a constituição do desejo está relacionada a um desejo que não seja anônimo. Este desejo está relacionado a aqueles cuidadores primordiais (pais) ou os que exercem as funções materna e paterna com o bebê. No nosso caso chamamos de desejo não-anônimo o desejo do educador de forma preferencial e não-anônima no seu laço de intervenção com os bebês que lhe proporcionam transferências e encontros. Brandão (2019) aponta que as professoras têm os seus preferidos, falam em manhês, os supõem como sujeitos e intervêm mais enfaticamente. a autora também cita os bebês preteridos, que são os expostos a institucionalização e coletivo, onde estas não lhe dirigem o olhar melodioso. O desejo não-anônimo dos educadores e o oferecimento da Alienação Pontual Simbólica aos bebês que estão com fragilidade psíquica ou em recusa à alienação, podem ser precursores de saída de um risco psíquico aliado ao trabalho em rede com os cuidadores primordiais.

Ressalta-se que somente a posteriori, para averiguar se houve a possibilidade de o educador fazer parte disso, acarretando a operação de uma Alienação Pontual Simbólica.

Nos referimos à Alienação Pontual Simbólica como uma forma não-anônima dos educadores realizarem atos de desdobramento da função materna e paterna, desejo, demanda e transmissão de marcas subjetivantes nos alunos, conforme seus laços afetuosos com estes. Propomos uma diferenciação da Alienação Imaginária, que compõe a díade do bebê com quem faz a função materna e filiação, e ocorre junto ao enodamento do real do organismo de um bebê ao Imaginário oferecido pelo seu cuidado primordial, que geralmente são os pais. A diferença está em ser espaço extrafamiliar e simbólico - a escola - e no personagem do educador apaixonado e encantado pelo bebê que quer ajudar, mas atravessado pela função simbólica de seu trabalho, no cuidar e educar os bebês do berçário.

Nessa tessitura, a questão dessa Alienação é *pontual* (Rosa; Ferrari, 2021) e não propõe um esquecimento da importância da função do Outro Primordial no oferecimento do significante-mestre e na operação da Alienação e Filiação de cada sujeito. A função do educador, enquanto personagem que realiza também o desdobramento da função materna e paterna com a criança, podendo ter um papel transitório, com possibilidade de posterior transmissão de marcas e participação subjetiva na constituição psíquica da criança. Os pais ou os que cumprem as funções materna e paterna, são transmissores de uma linhagem e filiação. Denomina-se essa operação como *simbólica* devido a ser direcionada em um espaço de operação de separação entre pais e crianças, enquanto espaço de submissão a leis e a linguagem. Também se trata de um educador, da escola infantil ocupar um lugar de continuação da alienação, quando esta operação está com fraturas. A Educação Infantil, enquanto espaço que as crianças pequenas ficam semanalmente, em turno integral, pode ser incluída como participante no laço social e discursivo da operação de função paterna e poder ser tomada como espaço de constituição subjetiva. O educador realiza um papel transitório, já que estará presente em um período cronológico na vida da criança. Com a Alienação Pontual Simbólica, o educador, posteriormente, poderá transmitir marcas e fazer uma coparticipação na constituição psíquica da criança. Em contrapartida, os pais, ou os que cumprem as funções materna e paterna, não possuem papel transitório na vida das crianças, eles são transmissores de uma linhagem e filiação, ocorrendo, assim, outro tipo de alienação.

Afirma-se que a Alienação Pontual Simbólica não intenciona esquecer da relevância da função do Outro Primordial⁴⁹ (Rosa, 2020) na apresentação do significante–mestre, na operação de Alienação e Filiação de cada sujeito, mas sim ampliar esse ponto. Relembrando que fratura na Alienação é algo muito sério, é uma pista e precursor de sinais de autismo e do não fechamento do terceiro tempo do circuito pulsional.

Segundo Laznik (2013), a quebra da relação entre bebê e quem realiza a função materna neste primeiro tempo de sua construção é o tempo da alienação. É pelo remate do circuito pulsional que o sujeito vai atingir aquilo que é, propriamente falando, a dimensão do Outro. Portanto, ao se retomar o circuito pulsional, no terceiro tempo, entrar-se-á na dimensão do Outro e se inaugura um sujeito. O terceiro tempo caracteriza o “se fazer olhar”, o “se fazer comer”, aqui o gozo do bebê é o gozo da mãe, 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. Para tal, torna-se importante diferenciar os três tipos de Alienação existentes, para depois questionar onde o educador poderia intervir e recompor.

A Alienação Imaginária é se acreditar ser daquele que o olhar do Outro constituiu. Quando alguém diz: “ah, olha eu aqui!” este Eu é do ego, instância imaginária. Na infância, acredita-se ser aquilo que a mãe queria que fosse, ou o pai (Laznik, 2003 p. 234). Quando esta alienação não se constitui, a pessoa se sente excluída do mundo real. Ademais, nessa Alienação Imaginária, o ser se reporta a um momento mítico e imaginário do primeiro tempo do complexo de Édipo, onde os bebês são o objeto fálico da sua mãe ou quem realiza a função materna. Em vista disto, a Alienação Real é se fazer objeto da pulsão do Outro no real.

A Alienação Simbólica - ocorre no decorrer do manhês e da protoconversa, no lugar do outro - é exemplificado pela autora, ao a mãe de um bebê dizer: “Eu tenho fome, mãezinha” (Laznik, 2004, p. 234), no lugar do bebê e completa que a mãe não inverte a fala. Citaremos Campanário (2013, p.34), a fim de enfatizarmos essa distinção entre o que é denominado de alienação real, alienação simbólica (submissão à linguagem) e alienação imaginária (estádio do espelho). Essa autora também aponta que o autismo estaria circunscrito à alienação real. Visto este destaque, apontamos que nos casos de sinais de autismo, onde se supõe a recusa à

⁴⁹ Outro Primordial é o Personagem que realiza a função materna com o bebê, geralmente na figura da mãe, responsável pelo período dito de alienação e separação para posterior constituição do fantasma individual de cada um. 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. Outro (Grande Outro) é o lugar em que se situa a cadeia de significantes que comanda tudo que vai poder se presentificar no sujeito. Na Psicanálise lacaniana, é o Lugar da lei, da cultura, do terceiro, do espaço de separação entre mãe e bebê, escola infantil, trabalho, papai, etc. Campanário (2013, p.34), em sua tese de doutorado, refere a distinção entre o que denomina de alienação real, a alienação simbólica (submissão à linguagem) e da alienação imaginária (estádio do espelho), e concorda com Laznik (2003) que considera que o autismo estaria circunscrito à alienação real.

alienação, observa-se como função imprescindível, que a escola suponha esses dois tempos de alienação e separação. Ademais, há bebês e alunos que mostram claramente os sinais de autismo, pelas suas impossibilidades ou as dificuldades de se alienar aos significantes do Outro.

Laznik (2004) pontua que a “alienação real”, segundo pensadores lacanianos (Laznik, 2004, p. 233), é o que circunscreve o autismo. A recusa desse 3º tempo do percurso pulsional, o qual marca a passagem do circuito do corpo ao desejo. Essa é a quebra pulsional que se apresenta em crianças com sinais de autismo: não se oferecem ao outro, não se tomam pelo Outro – como seria próprio do período de alienação. Em vista disto, ressurgem as perguntas: Os educadores podem participar do campo do Outro, nessa operação de alienação?

Diante de possíveis rupturas ou fragilidades no elo parental, a consideração da Alienação Pontual Simbólica como a possibilidade de o sujeito se constituir separado do Outro, do campo do sentido, aponta para a importância de uma criança com sofrimento psíquico estar afetivamente entrelaçada a um Outro, como o educador, em vez de não ter ninguém, se isto estiver impedido ou fragilizado com seus cuidadores primordiais. Isso permite supor a criança como sujeito e interpretar suas demandas, tendo como objetivo evitar a cristalização de uma patologia psíquica.

Ao propormos esse percurso e esta abertura na operação de alienação, a Alienação Pontual simbólica considera o educador apaixonado ou implicado com aquela criança - que necessita de ajuda ou intervenção na sua constituição psíquica - como um coparticipante da subjetividade psíquica desta. Acredita-se que uma abertura possível seria a constituição de uma Alienação diferenciada na escola de educação infantil e seus berçários. A Educação Infantil, enquanto espaço que as crianças pequenas ficam semanalmente, em turno integral, pode ser incluída como participante no laço social e discursivo da operação de função materna e paterna e poder ser tomada como espaço de constituição subjetiva. Essas produções e laços observados entre os bebês e seu educador, nos indicaram que neste cotidiano, poderá surgir particular oferta da operação de alienação ao bebê. Pontua-se, que o educador pode fazer esta operação como algo pontual, como um mestre não-todo, visto que há um tempo cronológico, também lógico, para ficar na turma do berçário ou maternal com as crianças (Rosa; Ferrari, 2021). Geralmente o tempo é de um ano e posteriormente, no ano seguinte, passará ao maternal e terá outra professora e equipe. A operação de alienação e separação também pode ser realizada no espaço da educação, sendo importante os atos que uma educadora pode realizar, de forma estruturante, na rotina do cuidar e educar uma criança com fragilidade psíquica e bebê com sinais de autismo. Os efeitos destes atos no desdobramento das funções materna, paterna e educativa, tomadas nos efeitos formativos e terapêuticos, em interlocução com o discurso da assessoria ou da

pesquisa-intervenção, que é nosso caso, podem produzir muitos movimentos na subjetividade das crianças pequenas e relações entre aluno e educadores de referência. Essas operações subjetivantes, nós as supomos, que podem reconstruir a alienação e separação de uma criança como marcas de transmissão simbólica, ao se deixarem alienar pelo Outro-educador com desejo e demanda não anônima.

7.3. DUPLOS

Discorreremos aqui os vários teóricos e suas concepções sobre os duplos, com o objetivo de exemplificar as conexões desses conceitos com a presente pesquisa. Consideramos e associamos este conceito como um dispositivo importante de olhar para a Constituição de um bebê e relevar o Duplo enquanto estratégias, defesas e possibilidades de laços possíveis entre os bebês, seus semelhantes e pequenos semelhantes, ao apresentarem fragilidades psíquicas em seu percurso educacional.

7.3.1. O que é o Duplo?

As referências do conceito de duplo na psicanálise são enigmáticas. A primeira referência ao conceito de duplo foi feita por Otto Rank, a partir do qual Freud (1914 [1915]-1996) destacou que este abordou o tema do duplo de forma de ligações com reflexos em espelhos, sombras, crença na alma e com o medo da morte. Freud expandiu este tema, ao explicitar que o estranho se relaciona com o que é assustador, pois é o conhecido, sendo o Estranho uma categoria do assustador. Nas formulações de Freud, o duplo produz o efeito de *Unheimlich*, enquanto reporta a algo do infantil que emerge no campo da realidade, seja ela ficcional ou factual. No caso dos bebês, supomos tratar-se do sentimento do inquietante (*Unheimlich*) no encontro dos infantes com seu outro no espelho. Em outras palavras, o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido e é muito familiar, sendo a palavra estranho considerada não no que é o oposto ao familiar.

Ferreira e Vorcaro (2023) apontam que o duplo é um trabalho importante de proteção contra a angústia e de abertura para o Outro e citam Freud que dizia que essas estranhezas ou duplo aparecem em todas as formas e em todos os graus de desenvolvimento de um sujeito. O duplo seria como uma segurança contra a destruição do eu, ou uma enérgica negação do poder da morte. As autoras concordam com Freud, ao este assegurar que o duplo não desaparece ao

passar pelo narcisismo primário, mas recebe novos significados de estágios posteriores ao desenvolvimento do eu. (Ferreira; Vorcaro, 2023, p. 97).

Retornando a Freud (1914 [1915]-1996), o duplo seria o que marca o sujeito de tal forma que ele se identifica com esse duplo, chegando a ficar em dúvida do que é seu e o que é do outro ou substitui o seu próprio eu por um estranho, havendo uma duplicação na divisão e intercâmbio do eu (Katz, 2013). Silva (2021) apoiada nas desconstruções psicanalíticas de Rodolfo, remete a ideia de que o conceito de estranho (*Unheimlich*), no processo subjetivo que surge precocemente na infância, como uma espécie de fabricação de um idêntico de si mesmo e que estão no rol das identificações, como uma constituição de um *self* em movimento de desdobramento. Os autores tomam a relação de duplo como modo de relações superpostas, delimitadas em um espaço de inclusões recíprocas, pois o sujeito está sempre associado com o outro, que produz efeitos na relação do sujeito com ele mesmo. Nesta caminhada, a possibilidade de dupla - enquanto alteridade entre eu e o outro - e do reconhecimento do duplo - estranho familiar, eu e o outro em si mesmo - se dão em um movimento recíproco em que as dimensões eu e outro estão sempre em transicionalidade. Silva (2021) ainda remete que Rodolfo (2013) traz os espaços subjetivantes do sujeito, entre eles a escola, enquanto instância de subjetivação que atravessa toda a vida psíquica da criança, como o desejo de ser grande e o sentido das experiências. A escola amplia seu papel de promotora de aprendizagens, pois é também instância de subjetivação entre o sujeito e os outros.

Neste caminho, associamos esta ideia ao estranho, ao observarmos que os bebês que entram na escola, encontram pouco de conhecido e familiar, mas encontram-se com crianças pequenas, que têm idades próximas e posterior similaridade em seus percursos cognitivos, psicomotores, psíquicos e de linguagem. Um exemplo é quando um bebê do Berçário Um - de 4 a 14 meses - chora, os pequenos choram também, parecem se ver no espelho um do outro. No período de adaptação, tudo é novo e pode ser assustador e pode levá-los a lançar mão dos duplos, enquanto uma estratégia de tomar o pequeno semelhante como sua continuação e ainda não diferenciação. Neste rumo, poderíamos pensar que os bebês podem eleger duplos, - objetos, educadoras, pares, pessoas, telefones e objetos - para se defender da angústia da separação ou para defesa dos outros, naqueles bebês que recusam ou tem fragilidade na alienação.

Se ambas as pessoas e os bebês do berçário partilham de um mesmo espaço e aspecto como algo de identificação, “é possível relação entre o duplo e a imagem de algo ou de alguém idêntico a si mesmo — ou ainda o reflexo no espelho e o que visivelmente é igual em atributos e características — se configura como importante na constituição do eu na medida em que possibilita a construção dos limites corporais, das bordas que separam o que faz e o que não

faz parte do eu, portanto, da sua afirmação como sujeito” (Freud, 1917 [1919]-1992, p. 361 *apud*. Silva.).

7.3.2. Duplos enquanto construção própria de entraves na operação de separação

É importante diferenciar o que estamos trabalhando como duplos nesta pesquisa. Como trata-se de bebês que estão em plena construção psíquica e em estruturação, gostaríamos de destacar que as crianças que têm uma dificuldade na operação de separação - o qual denominaremos no trabalho como aquelas crianças que têm dificuldade de se separar dos Pais - para entrada na escola infantil, apresentamos que o excesso na alienação aos cuidadores, podem trazer entraves e fragilização na constituição psíquica. Nestes casos, nota-se uma detenção em um certo momento do estágio do espelho, pela falta do eixo simbólico, onde o cuidador não apresenta a operação de separação e alteridade entre ela e a criança. Não há distinção entre a criança e seu cuidador primordial por exemplo, ela é o duplo, não há distinção entre ela e o outro, pois não ocorreu a separação promovida pela função paterna.

Bernardino (2020) compara a função do semelhante com a função do fenômeno do duplo. Retomando, o semelhante é o cuidador primordial que oferece esse banho de significantes e oferece o Imaginário para sua criança. Já o pequeno semelhante é a criança pequena para a própria criança. O semelhante, enquanto cuidador primordial, tem que marcar a função de que o bebê se aliena ao seu desejo e à sua semelhança imaginária, já apresentando uma pequena diferença. O duplo vai aparecer como um fenômeno clínico que remete a criança como igual a si mesma, por isso, nos parece importante o berçário ou a escola infantil, que vai oferecer uma suplência, a fim de que a criança substitua seu cuidador primordial pela ampliação na relação com educadores. O duplo, enquanto a figura do educador, nestes casos de entraves da operação de separação familiar e da difícil adaptação ao berçário, o educador pode funcionar como um guia para transitar nos espaços sociais, também a criança pode fazer como se fosse o outro - o seu colega- e assim encontrar o seu lugar no grupo.

Lembrando que é um trabalho delicado e que os educadores necessitam dos cuidadores primordiais, pois eles promovem a constituição psíquica de seus bebês. O bebê para se constituir precisa das operações de alienação e separação oferecidas pelo Outro, fundantes para este, além dos aparatos orgânicos e neuroformativos na integração com ambiente social e escolar, da cultura da criança em desenvolvimento.

Batista (2021) destaca que a constituição psíquica é além das questões neurológicas, cognitivas e sociais, pois ela estabelece muitos enigmas de como o sujeito lida e estabelece

relações. Adverte-nos da correlação com algo que se passa a posteriori no psiquismo. Neste caminho, há um percurso para um bebê percorrer, pois o ser humano nasce prematuro organicamente, não nasce pronto, ele necessita de um Outro. A função do Outro para um bebê é muito importante, visto que precisa sobreviver, inicialmente, completamente alienado e dependente do seu cuidador familiar ou primordial. Desta forma, destacamos o estádio do espelho (Lacan, 1998b, p. 558) como um drama na posição de Alienação da criança em relação à sua imagem especular. *A forma de percorrer o estádio do espelho com entraves, acarretará o fenômeno do duplo como representação de um modelo ideal.* Então, essa identificação imaginária constitui um duplo engodo, ao perceber a imagem como um todo e a noção da unidade de si a começar da própria imagem. A autora lembra esta experiência do estádio do espelho, destacando que Lacan (1998b) elabora o conceito de conhecimento paranoico próximo ao conceito de transitivismo, para captar a imagem do outro.

Ainda, Batista (2021) destaca que no transitivismo, o sujeito se faz substituir por outro, de modo a investir no lugar deste. Acentua que na *concepção do estádio do espelho existe uma passagem do eu especular para o eu social*, mas se a criança fica capturada por uma imagem que é estranha e ao mesmo tempo familiar vai construindo sentimentos dúbios da agressividade. É necessário que o cuidador primordial, por meio da linguagem, transmita ao pequeno sujeito, desde o seu nascimento, uma história composta de Passado, Presente e Futuro. Esta articulação simbólica propõe que o bebê faça uma passagem tanto pela linguagem quanto pelo estádio do espelho. São dois momentos importantes para o ser humano de vir como falante, e ao passar pelo estádio do espelho, - o semelhante -, enquanto cuidador que exerce a função materna e paterna vai propor a identificação imaginária e dar lugar a identificação simbólica.

Bernardino (2020) destaca que a função paterna introduz o mundo além da mãe, marca os limites e permite à criança uma circulação pelo meio social e familiar. A ausência desta função e inscrição simbólica traz entraves estruturais para a criança estar no mundo. Isto se reflete nos comportamentos das crianças que apresentam entraves estruturais, pois são crianças que têm dificuldade de ficar no lugar, perturbam a sala de aula, não controlam os impulsos, têm distúrbios alimentares e problemas de sono. Estes comportamentos mostram dificuldades das crianças com a Alienação Simbólica e a função paterna, regras da escola, intervalos e interdições culturais. Na nossa pesquisa, apresentaremos crianças que têm dificuldade na operação de separação, pois não conseguiram se desgrudar dos seus pais, apresentando o período de entrada no berçário – adaptação - com muito choro. A função materna - que pode ser desempenhada tanto pelo pai como pela mãe ou por outro cuidador - aparece sem limites,

sem bordas de interdição entre a criança e seu cuidador familiar. Nos 4 casos da pesquisa (Luis, Ana, Thiago e Ilhéus) apresentaremos seus entraves na alienação simbólica.

Neste rumo, quando há um entrave na função paterna, na Alienação Simbólica e na operação de separação a criança pode se deter no momento específico do estágio do espelho e não ver a diferença entre ela e o outro. Há uma falta do eixo simbólico, e a criança toma um reflexo de si mesma: *O Duplo. O duplo é ela e ela é o duplo, não há uma distinção clara entre ela e o outro.*

“O fenômeno do duplo ilustra a detenção em um momento específico do estágio do espelho que é quando a criança não faz distinção entre seu corpo e sua existência real com a imagem refletida de si que vê no espelho. Esse momento é logo ultrapassado na maioria dos casos porque a presença de um adulto de referência que chama a criança pelo nome, que a retira da fascinação da imagem para lembrá-la de sua existência simbólica, adulto que ratificam ao mesmo tempo que ali está, sim, a imagem da criança o que permite que a criança passe a se identificar com essa imagem” (Bernardino, 2020, p. 97).

Este fenômeno aparece - por exemplo- de uma criança se grudar na educadora, sendo que a educadora enquanto referência simbólica, sempre traz a escola enquanto espaço terceiro, suas regras, horários e atividades, falando sobre isso com a criança. Outro fenômeno do duplo, é que os bebês encontram presença de outros, o berçário permite que a criança encontre outra criança que pode ser igual ao seu duplo e que funcione para ela como um guia ou uma Educadora que o bebê leve para os lugares que aponta ou quer. Esses duplos enquanto uma mesmice em si mesmo, são uma construção própria da psicose. Na psicose há um entrave na função paterna e uma falta dessa sustentação simbólica, sendo que o duplo pode adquirir um caráter invasivo e persecutório. Desta forma, nestes casos de entraves da função paterna, torna-se importante que o educador possa oferecer a diferença na realidade da inclusão e ajudar que a criança faça uma relação com os pares, sendo isto um elemento fundamental para inserção social. Se a criança toma uma outra criança como igual, e torna-a seu duplo, se isto funcionar para ela como um guia e permitir transitar pelos espaços sociais pela sala, fazer as atividades, talvez desta forma possa encontrar o seu lugar no grupo.

Por fim, Bernardino (2020) aponta que o educador não pode ficar nesse lugar de duplo ameaçador para criança que está com essa dificuldade de separação. O educador pode produzir manejos e atividades que promovam diferenças do lugar da criança, sendo que este não deve ser sempre um duplo e sim, flexibilizar o encontro da criança com outros coleguinhas.

7.3.3 Duplos autísticos

Maleval (2017) toma o duplo como uma tentativa de esboço do campo do Outro e traz que o semelhante (adulto cuidador e par) aqui pode estar tomado como função de duplo. Também aponta que a própria criança, enquanto par, irmão ou colega pode ser uma referência acessível ao campo do Outro. A criança, na posição autística, se depara com o impedimento na entrada da Constituição subjetiva e no estádio do espelho. Há uma recusa de se dirigir ao Outro, sendo esta recusa no momento da alienação e da especularização de um bebê. Ocorre uma alienação retida sem a dobradura do significante, no autismo os sujeitos não suportam a presença do outro, tem de mantê-lo afastado e são as crianças que não fazem o terceiro tempo da pulsão não se oferecem ao outro e não compartilham com o outro as brincadeiras e as macaquices naqueles momentos de cuidado familiar. Desta forma, os duplos autísticos são apaziguadores e reconfortantes para uma criança fazer um laço com outros.

Neste caminho, o duplo pode ser este suporte de enunciação que torna possível ao autista “falar por procuração” e, desse modo, proteger-se do desejo do Outro. Maleval (2017) explana que esta relação implica sempre em uma característica de relação mantida pelo autista como um duplo. O autor exemplifica que muitas crianças autistas preferem segurar a mão de um adulto para conduzi-las a uma ação da qual estão esperando, elas usam um facilitador. Ainda, no início podem segurar o braço de alguém - como seu duplo - no qual parece ser uma força, como uma mão sobre o ombro. Esta forma reside como se fosse uma borda para o autista. Muitos terapeutas chegam a se aceitar como duplo no mundo de uma criança autista, pois o duplo como efeito, impõe-se para o autista como uma estrutura privilegiada para sair da sua solidão.

O duplo autístico não é persecutório, mas pode fazer uma separação com o Outro, pois não é um objeto estranho e maléfico. Ele é um objeto familiar, sempre controlado ou considerado como um amigo inerente ao mundo assegurado. Ele é um suporte para uma enunciação artificial. O duplo também pode ser um objeto ou um aparelho como a TV, que emite imagens acopladas, são separadas da presença concreta do enunciador. Um aparelho de tv ou sonoro pode virar um duplo. Maleval (2017) dá exemplos citando que tem crianças que cumprimentam a televisão - como o seu duplo -, sendo esta um suporte para suas personalidades. Esta substituição dá consistência a um ideal fictício. Neste rumo, muitos autistas usam o duplo para se apagar e para falar por procuração, se desobrigando de qualquer ação que seja própria. Nestes casos, é o duplo que fala, sendo este o suporte de uma enunciação artificial. Também há casos em que o autista fala por intermédio de um objeto de um amigo

imaginário ou de um semelhante, constitui uma das defesas características do autista (Maleval, 2017, p. 49). Trata-se ainda de um modo de falar ausentando-se para proteger-se do Desejo do Outro. Enfim, são diversos os métodos utilizados pelo sujeito autista para não habitar a sua fala. O autor exemplifica o caso de Dona Williams, adulta autista que relatou que usava uma marionete chamada Mogi e, depois, usava a imagem de Carol. Esses duplos testemunham o esboço de um trabalho criativo do sujeito autista, mas não há nenhuma forma de faz de conta. Ainda adverte que o duplo autístico pode ser uma companhia reconfortante, com efeito de borda para este.

Tem crianças que têm fixação por objetos, os quais são um tipo de motivação, mas não são objetos transicionais (Winnicott, 1975), pois estes, os objetos transicionais, funcionam como proteção contra a perda. Os sujeitos autistas utilizam de uma forma que não corresponde às suas funções, pois são proteções contra angústia. Também cabe dizer que não há identificação nos duplos autísticos. A identificação é o fenômeno que se opera apoiando-se nos significantes e os objetos autistas são duplos. Os objetos autísticos é como se fosse uma substituição, pois são objetos dotados de movimento. Exemplos: ventiladores, rodas, hélices, peões, carros. Nestes objetos o autista fica fisgado pelo movimento do objeto, funcionando como um duplo protetor, que lhe dá paz.

Bialer (2015) evidencia que os duplos imaginários são invenções imaginárias que ancoram a construção de alienação parcial ao semelhante e ao par. O duplo é subsídio para o autista se espelhar e tecer um estofado de seu imaginário. Este recurso é necessário, para que o sujeito-autista encontre uma maneira de se relacionar com o mundo e sair do isolamento autístico. A relação com os duplos defende e protege o autista do que vem do exterior, pois eles se constituem como bordas de investimento de gozo, favorecendo que saiam da passividade e isolamento. Este laço imaginário, do mundo das imagens, é uma construção intensa do autista que funciona como uma regulação da economia de gozo, já que ele não pode recorrer à identificação primordial com o traço unário para se estruturar.

Esclarecemos que esses duplos autísticos não são da ordem da identificação, visto que o que falha no autismo é esta identificação do significante do Outro primordial. A partir de Lacan (1938 [2003]), pode-se afirmar que a identificação significante não se sustenta sem um mínimo de gozo no circuito pulsional. Conforme Starnino (2016), em Lacan “a identificação é o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito. Seria o nascimento de um novo lugar. Já a identificação, segundo Freud, é “a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa”. Nosso Eu tem origem sempre num laço identificatório inconsciente com o Outro, a partir do qual serei capaz de me

identificar e constituir um Eu, através desse Outro que está em relação comigo. Isto falha no autismo. Portanto, o duplo pode ser imprescindível ao sujeito autista, pode funcionar como apoio que pode alicerçar a construção da imagem do outro e de si próprio, mesmo se tratando da recusa destes à alienação.

Após explorarmos os duplos autísticos de Maleval (2017), apontamos que este autor trabalhou a partir do relato de autistas adultos ou crianças já com diagnóstico definido, mas, mesmo assim, ele nos adverte que o autismo do nosso tempo não é uma rubrica administrativa, há singularidade em seus duplos, competências e objetos autísticos. Frisa o quanto este diagnóstico é utilizado para categorizar as pessoas. Destaca que autismo evolui dentro de autismo e a evolução do sujeito modifica grandemente seus dois sintomas: a solidão e a imutabilidade. Para tal, tudo isto varia em função de critérios da gravidade do quadro, da epigênese e da plasticidade cerebral, pois o autismo não é uma doença. A psicanálise trabalha pelo que está na subjetividade e na produção subjetiva de cada sujeito, e que apesar de haver um congelamento da linguagem, o autismo não é uma deficiência. A psicanálise repousa nesse trabalho artesanal quanto à subjetividade de cada sujeito, suas ilhas de competência, seus objetos autistas e os seus duplos para se comunicar com o mundo. Estas são bordas autísticas, que referendam que o sujeito aí pode produzir laços sociais com o outro. Desta forma deve-se seguir o ritmo das próprias crianças autistas com um olhar, sem lhes propor um destino.

7.3.4. Duplos potencializadores

O duplo potencializador é uma criação conceitual, a partir dos achados da nossa pesquisa, na observação dos bebês e suas possibilidades de laços, encontros, recusas, identificações, interações, bordas e olhares no grupo do berçário. O entorno de um sujeito tem um papel importante na sua evolução. Então, nesse cenário, nós apontamos a importância da interlocução entre a Psicanálise e a Educação Infantil, visto que ao se debruçar sobre as questões centrais do sujeito e na particularidade de cada um, isto faz diferença nas construções e reconhecimento de cada criança enquanto sujeito singular de suas competências, subjetividade e diversidades. No caso dos bebês, ao educador supor um sujeito e ler suas demandas, trabalhar com presença, com ausência alteridade e quem é e o que quer o par (Anexo DEEB, 2023, p. 204-207) nos propõe com que essas complicações relacionadas à linguagem e a recusa ao outro, possam ter intervenções a tempo para auxiliar as crianças e os bebês em suas constituições psíquicas e aprendizagens. Faz-se importante uma aproximação entre o duplo a possibilidade de uma APS (Alienação Pontual Simbólica), enquanto intervenções e apostas

para melhor construção de relação com o outro. Neste diálogo, não estamos falando em aplicar teorias, mas estamos falando que há presença do duplo em todas as gradações de desenvolvimento, fora as suas nuances.

Considerando que, ao os bebês partilharem do mesmo espaço no berçário e de algumas emoções conjuntas como choro, riso, imitações, dor e agressividade, há o apelo ao serem lidos não somente como grito e barulho pelos educadores, mas vistos como enigmas, podemos pensar que o berçário pode ser ancorador e bordante para um bebê. Também, pensamos que nesse momento inicial da vida de um bebê é importantíssimo o papel de um berçário e escola de educação infantil que dê condições e possibilidades de uma construção inventiva a aqueles bebês que estão com entraves em seu desenvolvimento.

Uma estratégia seria a relação com um *duplo potencializador*, na peculiaridade que cada criança pode acolher. O duplo potencializador pode ser uma segurança, como uma forma de afetividade - visto que vem do outro e que na educação infantil - menos invasiva do que o familiar. Em uma direção psicanalítica, nós podemos pensar nesse duplo colocado na extensão de si mesmo do bebê, nesta procura de ancoragem de um bebê se espelhar no outro ou em seu educador, quando a passagem pelo estádio do espelho tem entraves e percalços. Pensamos nessa aposta de um duplo potencializador aliado a uma Alienação diferenciada, simbólica e pontual, onde supomos ser menos invasiva que a familiar, oferecendo possibilidade de uma saída de recusa de alienação familiar. Esta demanda de se relacionar ou fazer laços com os pequenos semelhantes seria uma borda possível para sair da solidão e talvez, de uma posição tão fechada em estabelecer laços. Por fim, podemos deslocar a noção de Freud do duplo e do Maleval com o duplo para autismo, utilizando o conceito do duplo potencializador aos bebês que apresentam alguma fragilidade.

A ideia seria a sustentação de um Duplo potencializador enquanto educador e pares, a fim de produzir uma certa implicação, com o qual os bebês podem esboçar formas de encontros ou formas de interagir com o outro. Também lembramos que os bebês do berçário Um são diferentes dos bebês do berçário Dois então deve-se respeitar as defesas e a construção estrutural de cada um, pois estão em plena plasticidade, resiliência, fase sensório-motora de descobertas cognitivas e psicomotoras e estão iniciando as descobertas entre eu e o outro. Os duplos potencializadores, podem servir para proteger o bebê em relação a um mundo invasivo, seria como uma tentativa deles de esboçar o campo do Outro com leis, cultura e laços entre os pequenos semelhantes, da forma que for possível.

8. CASOS DA PESQUISA E NOSSOS ACHADOS

Neste capítulo apresentaremos, inicialmente, dois quadros (Quadros 1 e 2) com informações das instituições e das 08 crianças analisadas durante a pesquisa. Estes dados exibem um mapeamento dos casos dos bebês que serão relatados e tecidos em forma de produções de Alienação Pontual Simbólica, Duplos Potencializadores e laços entre os pequenos semelhantes.

Quadro 1: Síntese das características das escolas e berçários na pesquisa.

ESCOLA	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO
ZONA DE PORTO ALEGRE	Oeste	Leste	Leste	Leste
CARACTERÍSTICAS	Atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, possui SASE 6 a 12 anos em turno oposto. Localizada em rua de intenso movimento, cercada por duas comunidades carentes. É uma ONG parceira e conveniada com a SMED.	Atende crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, parceirizada e conveniada com SMED. Prioriza crianças em vulnerabilidade social e econômica.	Atende crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, parceirizada e conveniada com SMED. Prioriza crianças em vulnerabilidade social e econômica.	Atende crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, possui SASE de 6 a 12 anos em turno oposto. Parceirizada e conveniada com SMED. Prioriza crianças em vulnerabilidade social e econômica. Os moradores são trabalhadores de construção civil, segurança e serviços gerais.
CRIANÇAS ATENDIDAS NO BERÇÁRIO	B1 ⁵⁰ 09 bebês de 6 a 11 meses B2 10 bebês de 12 a 23 meses	B2 A ⁵¹ 08 bebês de 1 ano a 1 ano e 4 meses B2B ⁵² tinha 10 bebês, mas estes não foram sujeitos participantes da pesquisa, apenas sua professora Clá, ao substituir as educadoras do B2A	B2 ⁵³ 15 bebês de 1 a 2 anos e 4 meses	B2 17 bebês de 1 ano a 2 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

⁵⁰ Berçário 1, atende bebês de 0 a 11 meses.

⁵¹ Berçário 2 A, atende bebês de 1 ano a 1 ano e 4 meses.

⁵² Berçário 2 B, atende bebês de 1 ano e 5 meses até 2 anos

⁵³ Berçário 2, atende bebês de 1 ano a 2 anos e 4 meses.

Quadro 2: Síntese dos Bebês, idades no final de 2022 e Formação das Educadoras⁵⁴.

SÍNTESE DOS BEBÊS E SUAS IDADES NO FINAL DE 2022/Formação das educadoras				
NOME DO BEBÊ	ESCOLA	IDADE EM 10/10/2022 DEBB	EDUCADORAS E FORMAÇÃO	PARES/ SEMELHANTES
LUIS	UM	1 ano e 4 meses	Sara: Professora do B1/Magistério e Pedagogia Rene: Ed. assistente do B1/ Curso de educador assistente.	Mia, Carlinhos
ROLO	QUATRO	2 anos e 4 meses	Siloé: Educadora assistente do B2, no início do ano de 2022/Curso de Educadora Assistente. Vali: Professora do B2/ Magistério.	Thales, Mário e Irmão Arthur
ANA	UM	2 anos e 4 meses	Sara: Professora do B1/Magistério e Pedagogia; Ari: Professora do B2/ Curso de Ed. assistente e Pedagogia; Alex: Educadora assistente do B2/Curso de Educador Assistente	Benhur, José, Talya e Mariana.
MILTON	UM	1 ano e 8 meses	Ari: Professora do B2/Curso de Ed. Assistente e Pedagogia; Alex: Educadora assistente do B2/Curso de Educador Assistente.	Vivi, Mariana e Flávia
MÁRIO	QUATRO	1 ano e 7 meses	Noemi: Ed. assistente do B2/Pedagogia.	Vivi.
SÔNIA	DOIS	2 anos	Diana: Ed. Assistente do B2A/ cursando Pedagogia; Déia: Professora do B2A/Pedagogia/ Pós-Graduação em Educação Especial Clá: Professora do B2B ¹ Magistério/Pedagogia/ Pós-Graduação em Educação. Especial	Davi, Sara e Lorenzo
THIAGO	QUATRO	2 anos	Zélia: Educadora assistente do B2/Curso de educador Assistente	Valira e Valentina

⁵⁴ As educadoras têm nome fictício, escolhido aleatoriamente. As educadoras e professoras são todas nomeadas como educadoras, embora em cada equipe do Berçário haja a responsável pelo planejamento pedagógico denominada professora, com formação de Magistério ou Pedagogia. As formações das educadoras são: 1) Magistério: Trata-se de uma formação de 4 anos a nível médio. 2) Pedagogia: trata-se de uma formação a nível superior. 3) Pós-graduação lato sensu; Especialização em Educação especial 4) Curso de Educador Assistente: Trata-se de curso profissionalizante.

ILHÉUS	TRÊS	1 ano e 11 meses	Rosa: Professora do B2/cursando Pedagogia; Luana: Ed. Assistente do B2/Curso de Educador Assistente. Fernanda: Ed. Assistente do B2/Curso de Educador Assistente e está cursando Magistério	Matheus
--------	------	------------------	--	---------

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Através dos quadros apresentados acima (Quadro 1 e 2), verificou-se a predominância das instituições em acolher comunidades carentes, abrangendo desde crianças em seus primeiros momentos da vida até crianças em idade escolar. As escolas Um e Quatro acolhem na modalidade de “SASE” (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) crianças de 6 a 12 anos, no turno inverso ao da escola que frequentam, enquanto serviço de convivência e reforço escolar extraclasse. Também se notou que a maioria dos educadores tem curso profissionalizante de educador assistente. Ressaltamos que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre requer que os convênios com as escolas de educação infantil terceirizadas obedeçam uma regulamentação. Dentre estas normas, há a condição de que haja um professor, com formação em Magistério ou faculdade de Pedagogia e áreas semelhantes, enquanto formação superior em cada turma de Berçário.

Apresentaremos 08 casos de crianças dos berçários 1 e 2 (09 meses a 2 anos e meio), das escolas Um, Dois, Três e Quatro das zonas Oeste e Leste de Porto Alegre, imbuídos de leituras baseadas em duas versões psicanalíticas:

1) Na fundamentação de um retorno ou abertura de um rumo constitutivo das crianças em sofrimento ou fragilidades psíquicas (Bernardino, 2020; Laznik, 2016; Jerusalinsky, 2018; Rosa, 2019) se houver uma intervenção a tempo.

2) Em outra versão psicanalítica (Bialer, 2015; Maleval, 2017; Pimenta, 2021; Ferreira e Vorcaro, 2023) onde há a proposição de que mesmo que crianças tenham uma alienação retida e uma estrutura chamada autista, elas podem ter evoluções e constituir laços.

Para tais caminhos enigmáticos, defrontamo-nos com a apreciação dos casos, imbuídos de que a intervenção a tempo é singular e tecida com cada criança e cuidadores. Neste passo, fomos nos enredando e costurando uma rede, por efeito da interpretação do DEEB e das observações em campo nos exemplos do cotidiano de um berçário, imbuídos de atos estruturantes de Alienação Pontual Simbólica dos educadores com os bebês, dos duplos potencializadores entre educadores e bebês e entre os pequenos semelhantes, na importância de estes estarem no espaço dos berçários da escola de educação infantil.

8.1. O BEBÊ LUIS⁵⁵ E A ESCOLA ENQUANTO OPERAÇÃO DE SEPARAÇÃO

Ilustração 9⁵⁶: Luis e seu pai embevecido.



Fonte: Silva, 2022.

Ilustração 10: Educadora pedindo para o pai deixar Luis.



Fonte: Silva, 2024.

- **A história de Luis e a cena da porta do berçário**

Luis era um bebê de 9 meses, quando começou a frequentar o berçário da escola Um, da zona Oeste de Porto Alegre. Ele nasceu na pandemia e foi cuidado pelo pai, que desempenhava a função materna⁵⁷. A educadora conta que o pai quando trouxe o bebê à escola - em agosto de 2022 - fazia um movimento de entregar ele de seus braços até o colo da

⁵⁵ O nome Luis é fictício e foi escolhido ao acaso, por ter boa sonorização e fácil escrita.

⁵⁶ Todas as ilustrações são desenhos de fotos realizados pelo Designer Micael da Rosa Bastos da Silva, ao longo dos anos de 2022 e 2024. Foram feitas observações mensais pela pesquisadora, com tiragem de fotos. Algumas destas foram escolhidas e transformadas em ilustrações a fim de um registro a mais dos casos apresentados.

⁵⁷ Supõe-se que o pai desempenhava a função materna, não tínhamos informações da relação da mãe com Luis.

educadora e titubear, não conseguia entregar seu filho para ela. A educadora Rene⁵⁸ relata: “Eu disse ao pai: - Pode deixar o Luis, mas o pai o puxava de volta. Luis chorava e sua educadora ficava muito desconfortável com a cena, pai e filho pareciam um só. O pai chorava, Luis chorava e a educadora Rene ficava em angústia com o bebê no colo. Os dois - pai e filho - pareciam sempre desconfiados.

- **As cenas das ilustrações**

Observa-se, que na ilustração 9, no nascimento de Luis, seu pai já estava embevecido e muito feliz por ter o filho. O nascimento de Luis já mostrava a alegria e a função materna do pai. Não temos informações de como a mãe se relacionava e cuidava de Luis.

Já, na ilustração 10, no período de adaptação e entrada na turma de Berçário está subentendido que Luis, aos 14 meses, está agarrado ao pai enquanto a educadora René chama por ele. Porém, no decorrer do dia, Luis passava a observar os colegas interagindo entre si e cantando, mas ficava somente observando os gestos e as brincadeiras dos colegas.

Após estas repetições e faltas frequentes, a adaptação de Luis no berçário não estava se desenvolvendo. Ao observar tal situação, as educadoras pensaram realizar intervenções que poderiam diminuir o receio da separação de Luis. Para tal, a educadora René e a professora Sara pediram à pesquisadora para acompanhá-las em uma entrevista com os pais desse bebê.

- **Entrevista de escuta ao pai de Luis**

Foi realizada uma entrevista de escuta⁵⁹ com o pai de Luis, pois havia excesso de alienação parental e a escola ocupava a posição de separação aterrorizante, de terceiro entre filho e pai. O pai dizia ter medo de perder Luis, pois perdera um bebê antes de sua esposa engravidar. Ele disse: - “O momento do nascimento e vinda dele foi o dia mais feliz da minha vida” (palavras suas na entrevista em outubro de 2023).

Na entrevista estavam presentes a professora Sara, o pai e a pesquisadora. Ressalta-se que o pai do Luis começou a trabalhar recentemente, sua mãe trabalha 40h em casa de família e não compareceu a entrevista. O casal possui um filho chamado Luis e a esposa tem mais quatro filhos, que moram com o casal.

⁵⁸ O nome René foi escolhido aleatoriamente. René é educadora assistente no B1 e trabalha junto à professora Sara. A função de cuidar, educar e auxílio em escovação, alimentação e fraldas são de ambas. A diferença funcional reside em que a Professora Sara é responsável pedagógica pelo planejamento educativo das atividades do B2, mas no cotidiano, ambas planejam juntas.

⁵⁹ O usual seria a entrevista de escuta ter tido a presença de René - educadora referência de Luis -, mas esta não se encontrava na escola no dia da entrevista. A entrevista foi com as presenças da pesquisadora, do pai de Luis e da professora Sara.

Recortes da entrevista da pesquisa-intervenção para melhor elucidar a questão da operação de Alienação e Separação dos cuidadores parentais com Luis: A entrevista iniciou com cumprimentos e perguntamos como o pai de Luis estava.

Pai: - “Hoje estou mais tranquilo, Luis é meu primeiro filho, sempre tive o grande sonho de ser pai, por isso é muito duro deixar ele.”

Pesquisadora: - “Muito duro? Pode nos contar sua história, papai?”

Pai: - “Eu tive uma parceira e perdi um neném, isso me machucou muito na minha vida. Agora é tudo para Luis. Claro, que faço as minhas coisas, eu faço faculdade e Luis nasceu na pandemia. No auge da pandemia, a minha esposa e eu ficamos em casa e eu cuidava do filho. Ela teve pré-eclâmpsia no parto e ele não mamava no seio. Eu saí e comprei “Nan”⁶⁰ e ele começou a mamar em bicos *Nuke*.⁶¹ Ele tem muito problema de bronquiolite, tinha manchas nos pulmões, eu cuidei muito disso.”

Pesquisadora: - “Eu? E a esposa?”

Pai: - “A esposa trabalha muito, de empregada em casa de família e eu estava sem trabalhar. Ela teve uma gravidez de risco, eu tive bastante receio, pois fiquei 18 horas no hospital esperando o Luis, muita preocupação com ele e no momento de ver a vinda dele foi o dia mais feliz da minha vida (O pai se emocionou). Foi tudo certo, ele mamou nos primeiros 10 dias e após não quis mais mamar, aí eu comprei aquela fórmula. Como eu disse, atualmente ele se alimenta de forma tranquila, mas engole tudo já começou a comer sozinho de forma tranquila. E na pandemia também eu trabalhava no hospital. Eu tinha muito receio de contaminação ou de pegar o covid-19. Ah, e a escolha do nome foi eu, porque eu queria Luis ou Mateus, mas Mateus era o nome do bebê que morreu, então aí eu não quis botar Mateus, a mãe concordou.”

Professora Sara: - “Quanta coisa, você passou.”

Pai: - “Sim, muita dor.”

Pesquisadora: - “Como é a rotina de vocês e com quem o Luis tem mais afinidade?”

Pai: - “Ele tem mais afinidade comigo, pois a mãe trabalha muito.”

Professora Sara: - “Os dois se parecem muito, o Luis é muito desconfiado, que nem o pai disse sim pai, mas estão muito melhores.”

Pai: - “Eu entendo agora a vida de uma mãe que trabalha muito, porque a minha mãe trabalhava muito e não ficava com os filhos, minha avó que me criou, éramos três irmãos, mas

⁶⁰ Nam é leite em pó -fórmula de leite para bebês.

⁶¹ Nuke são bicos ortopédicos com furos ao lado recomendados para bebês.

a minha avó me dava tudo, eu era muito mimado. Luis é muito mimado também, porque é o único neto homem. Ele dorme ao lado da nossa cama e no final de semana a gente sai com ele para a praça. Eu trabalho um dia sim, outro não. E quando estou em casa, eu fico com ele e a família. Eu fico muito com Luis, mas a mãe ajuda. Eu faço muitas coisas, eu tenho receio de deixar o Luis e que ele não fique bem, pois ele tem muitas doenças respiratórias.”

Após, educadora e pesquisadora começaram a falar que depois de um ano e oito meses os bebês ficam mais fortes, sendo que foi importante Luis ter iniciado a caminhar, ter esse espaço de separação da família, porque sabemos que a asma e a bronquite, também melhoram muito quando a criança se sente segura e bem com as pessoas que os pais confiam. A pesquisadora disse ao pai o quanto é importante que o pai fique tranquilo para que o Luis possa vir à escola - aproveitar, brincar e correr - isto ajudará a circular bastante ar no pulmão. Foi dito ao pai que ele pode então ficar tranquilo, que Luis estará bem, qualquer coisa eles lhe perguntarão e ele pode orientar elas como fazer em crises de bronquiolite, até ele chegar à escola. Após, a professora Sara relata que ano que vem terá outras duas novas professoras no berçário Dois e que são ótimas. Na nossa turma de berçário, eles estão muito adiantados e inteligentes. Hoje, Luis já está quase sem fraldas, e estamos falando com eles da passagem para o B2, no ano de 2023. Ele já conhece a professora Ari. O pai diz estar tudo bem e que confia nas educadoras. Agradecemos a entrevista, a pesquisadora lhe aperta a mão e lhe diz que ele estava em boas mãos, que não precisa mais sofrer tanto, pois Luis cresceu, agora fala e se defende bem. A entrevista foi muito importante para a professora Sara e a educadora René, visto que produziu nelas outra leitura da relação de ambos. A educadora se compadeceu pelo sofrimento e filiação do próprio pai de Luis.

Para melhor entendimento dessas dificuldades, pois se referem aos percursos constitutivos das operações de Alienação e Separação em Luis, traremos uma linha histórica do bebê, a partir da discussão do caso, no preenchimento do Dispositivo DEEB (Anexo 3, outubro 2022, p. 204-207).

8.1.1. As Cinco Operações do DEEB e Luis com dificuldade de Separação

Em reunião de formação sobre o Dispositivo DEEB, as educadoras Sara e René, relataram suas questões referentes ao preenchimento do instrumento, no caso de Luis. Na primeira operação do Dispositivo DEEB, a educadora René o supunha como sujeito (SSB), sabia o que ele queria: “colo” - e traduzia seu choro, lhe dizendo que seu pai estava bem e que viria buscá-lo no final da tarde. Na operação de estabelecimento da demanda (EDB), Luis fazia

pedidos a René por meio de choros e ela lhe questionava sobre o choro e esperava respostas. A maior dificuldade do bebê era a terceira operação (PAB), enquanto elaborar a ausência do pai, na operação de separação, bem como relativo à função paterna (FPB) e rotina do berçário, pois tinha pouca frequência na escola, mas comia de tudo e era incentivado a brincar com colegas. As educadoras referiram: - Luis, com 4 irmãos é diferente, ele não brinca com as crianças. Parece ter uma falta de atenção, grita muito, tem um choro que é um grito e por isto supomos que ele sofre de ficar sem seu pai, naquela situação que falamos antes, da presença e ausência do dispositivo. No momento, Luis está ficando um pouco melhor, mas é importante, talvez conversarmos com ele. Observa-se a importância de as educadoras estarem atentas e criando alguns encaminhamentos de escuta e conversa com o bebê e seu pai.

Na operação de “Quem é?” e “O que quer o bebê?” (QQB), com seus pares, ele observava e sorria aos colegas de forma inconstante e a partir do segundo trimestre, passou a buscar o olhar e aproximação com as duas educadoras. Ainda no mês de outubro de 2022, através da intervenção do adulto para um brincar compartilhado, passou a brincar de bola com os colegas Mia e Carlinhos. Nestas situações, via-se a interação de Luis com os colegas, mas as educadoras ainda se preocupavam. (Educadoras; Discussão de Casos e Formação do DEEB; outubro, 2022).

- **As intervenções das educadoras**

A intervenção com Luis recaiu em preparar a operação de separação simbólica entre pai e filho e a escola ocupando uma função de continente e terceira. Para tal, a escuta com o pai e conversas com Luis, entre brincadeiras de fort’da (esconde-esconde de pessoas e aparecer das educadoras, de objetos e de colegas), com pistas de deixar destapado um pedaço dos objetos escondidos eram o cotidiano destas. Após isto, foram realizadas brincadeiras estruturantes (Rosa, 2019) somente com o uso da palavra de significantes “a bola foi e voltou”, “o pai foi e voltará”, “o bico sumiu e apareceu” e vice-versa. Ao final de dezembro, Luis já comparecia todos os dias no berçário, não chorava e caminhava. Ademais, já falava pequenas palavras: - “Dá, mamãe, papai e bola”. Seu pai o entregava na porta para a educadora Rene e dizia: - “Vai com a tia, vai que é tua Taffarel”. Com o incentivo dessas brincadeiras, ele frequentava o berçário e brincava de bola, onde era incentivado pelas educadoras com brincadeiras semelhantes às do pai: - “Faz gol, para contarmos ao teu pai, vai que é tua Taffarel”. Estes são exemplos de intervenções estruturantes e a tempo de não se consolidar patologias ou excessos na operação de Alienação do pai a Luis, pois não se tratava de orientação pedagógica, mas de se trabalhar um espaço de confiança e abrir o espaço potencial para Luis se desenvolver na educação infantil, com seus educadores e pares.

Portanto, o lugar e permanência de Luis no berçário, engendrou ao pai e família uma implicação e responsabilização compartilhada com a Educação Infantil. Se a educação infantil é desde sempre um lugar de inserção social, é para além do pedagógico, ainda mais quando se refere a bebês. Martins (2001), em seu artigo “Espaço Escolar como Herdeiro das Funções Parentais”, remete que a escola de Educação Infantil tem uma função coextensiva à dos pais, na tarefa de educar e considera a educação como processo de humanização e trabalho civilizatório. Em vista disso, pais imprimem suas marcas e discursos por meio de seu olhar e cuidados. Eles pautam seu desejo de filiação, ideais, permitindo as primeiras inscrições, alienando a criança e depois já em versão de separação e apresentação do mundo social a esta. Os educadores estruturantes (Rosa, *et.al*, 2021), como no caso de Luis, a partir do desejo de educar, colocaram em cena sua disponibilidade subjetiva, oferecendo-se enquanto modelo identificatório na transmissão de saberes pelo brincar estruturante. Eles criaram jogos de fort’da (de esconder), na perspectiva de uma preocupação com a criança, que apresentava alguns percursos em sua constituição psíquica. Ademais, temos de considerar a importância de se ter um educador implicado com o sofrimento de seus bebês no berçário, em pesquisa-intervenção, relatar seus pedidos de escuta e ancoragem ao pesquisador.

Ademais, observa-se que seu pai o alienava ao seu desejo inconsciente de não perder Luis, pois houve um aborto, enquanto uma situação dolorosa e traumatizante para o pai, acarretando o receio de separar-se do filho. Este imaginário do pai, reforçado pelo medo da pandemia e doenças da covid-19, lhe produziram um certo excesso na operação de Alienação de Luis, pois no seu ponto de vista, somente ele seria capaz de cuidar do filho, dificultando a operação de Separação. Ademais, supomos que a operação de Alienação e função materna foi realizada intensamente pelo pai, pois não se trata de personagens de gênero - pai e mãe - mas sim de quem realiza a função materna para o bebê-filho. Luis parecia que estava em posição fálica e objetal. Portanto, a escola foi importante para apresentar ao bebê o brincar, outros semelhantes extrafamiliares e ocupar um espaço de separação simbólica, enquanto lugar também de continuação das funções de cuidar e educar.

8.1.2 A APS ofertada por René e a resposta de Luis

Através das observações realizadas a partir desse caso, podemos inferir que as operações de Alienação e Separação tem continuidade nos berçários com seus educadores e pares, aos educadores desempenharem as funções materna, paterna, pedagógica e às vezes, terapêuticas para os bebês e seus familiares ou cuidadores. No caso de Luis, tivemos uma

educadora preocupada em apresentar a operação de separação, para dar lugar ao crescimento, ao brincar e competências simbólicas da interação deste com seus pares, pois seu pai precisava acreditar na suplência simbólica, de que seus educadores cuidaram bem de Luis. Neste caminho, René a educadora parece ter apresentado uma APS onde era próxima e acompanhava Luis, sem invadir o espaço com seu pai e colegas, mas sempre próxima⁶² a este. Apesar da dificuldade de separação parental, Luis também teve escolhas - escolheu brincar, falar e caminhar -, não tendo se fixado ao medo de seu pai.

No caso a seguir, de Rolo – falaremos de uma reconstrução na operação de Alienação, que está fraturada. A educadora apresentará o mundo da Alienação, com sua função maternante⁶³ e paterna. Para tal, denominaremos esta operação de Alienação Pontual Simbólica Socorredora.

8.2. O CASO DE ROLO⁶⁴: O BEBÊ SOZINHO E DEPOIS A ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA EM CENA

Ilustração 11: Rolo girando Rodas de carro.



Fonte: Silva, 2022.

⁶² Trabalharemos a APS de forma proximal no capítulo 10. Denominamos de proximal a APS ofertada pela educadora René a Luis.

⁶³ Função maternante é utilizada por Brandão e Kupfer (2014) ao diferenciar a função materna do Outro primordial (geralmente a mãe), traços de filiação e a função da educadora subjetivante no cuidar, educar, enquanto continuação do traço maternante exercido pelo Outro primordial. e o educador que trabalha com bebês. A função é materna do educador de bebês, mas ao mesmo tempo desdobram-se em ações diversas daquelas desempenhadas pelas mães. Maternante, pois designa a função do professor subjetivante, mas não idêntica à materna.

⁶⁴ O nome Rolo é fictício, mas foi escolhido associado a um seriado de televisão, onde este é irmão de um chefe poderoso e vai em busca de novo território. Ele se exonera de sua terra e faz laços e novas raízes familiares. O Bebê Rolo aceitou a APS de sua educadora Vali e criou laços de afetividade e interação.

Ilustração 12: Rolo oferecendo o pescoço para beijinhos da Vali.



Fonte: Silva, 2024.

- **A história de Rolo e sua recusa aos outros**

Rolo chegou à escola Quatro, com 1 ano e 8 meses. Segundo as educadoras do berçário, ele era uma criança que corria muito pela sala, na adaptação chegou ansioso e preferia brincar isolado, girando rodas dos carrinhos. Quando um colega o convocava a interagir, era agressivo e se havia disputa por brinquedos mordia para se valer da posse. Durante as refeições, no refeitório, gostava de comer apenas alimentos específicos, - arroz e massa com pouco molho - , apenas de maneira individual, comia apenas um ou outro. Quando Rolo chegou na escola, não atendia pelo nome e resistia a hora do sono, pois queria correr pela sala e chorava. Eram poucos os brinquedos que demonstravam interesse, nas rodas de conversa em sala e nas atividades de músicas cantadas, Rolo não se concentrava e não aceitava a proximidade das educadoras (Notas retiradas do parecer do primeiro semestre de 2021 e tabulações do DEEB).

O nome do bebê protagonista deste caso, seria inspirado de uma série da televisão. Na série, Rolo era irmão de um líder valente e sanguinário e ele envereda-se para outro território, casa-se com uma princesa, tornando-se estrangeiro e inimigo da família patriarcal. Ele alia-se ao novo reino e abandona as terras originais. Rolo, na série, encontra uma nova família e não se sente estrangeiro, começa a lutar pelo novo lar e país e volta-se contra sua família original. Torna-se reconhecido como lutador e separador de sua família, alia-se a novos costumes e faz novo reinado. De estrangeiro, aliena-se a nova língua e país. Essa história nos dá pistas de que Rolo, de certa forma, também faz uma trajetória de reconhecimento e alienação extrafamiliar, a partir de seus educadores e colegas do berçário.

- **As cenas das ilustrações**

Observa-se, que na ilustração 11, que ao iniciar a frequentar o Berçário, com 18 meses, Rolo ficava sozinho, somente girando as rodas dos carros e não olhava, nem atendia seus

educadores. Ele apresentava sinais de recusa ao educador e seus colegas, não interagia e nem respondia quando lhe chamavam pelo nome.

Já, na ilustração 12, final do ano de 2022, com dois anos e dois meses, após intervenções da educadora Vali, ele já oferecia seu pescoço para ganhar beijos e respondia ao chamado de sua educadora. Ele interagia, se exibia para educadora com macaquices, olhava e atendia os pedidos desta.

Ainda, no início do ano de 2022, devido à falta de interação de Rolo com educadores e colegas, - como representado na ilustração que ele ficava rodando rodas de carrinhos-, concluiu-se necessário ter uma entrevista com os pais. Nesta entrevista estavam presentes a coordenação, mãe, educadora e pesquisadora. As educadoras do berçário traziam grande preocupação e suposição de um autismo.

8.2.1. A entrevista realizada com a mãe de Rolo

A mãe era loira, alta, magra e usava uniforme preto. Ela conta que trabalha em um dia e seu marido no outro, se revezam, e ultimamente Rolo só quer que o irmão lhe dê comida, pois seleciona alimentos e pessoas.

Pesquisadora: - “Pessoas que ele quer que lhe cuidem? Que esperto”.

Mãe: - “Somente a minha filha adolescente e meu enteado lhe cuidam, depois ele dorme comigo. Ele roda objetos, tampas de panelas, gosta mais de objetos do que de brinquedos. Agora começou a dar tapas e morder, botar as mãos no ouvido e que não gosta de som alto.”

Educadora Siloé: - “Na escola, ele também não gosta de som alto, gosta de correr, mas está ficando carinhoso e não atende ao ser chamado de Rolo.”

A coordenadora pergunta à mãe de Rolo se ele escuta.

Mãe: - “Ele escuta, mas nasceu na Pandemia, não pude fazer teste do ouvido, posto de saúde é complicado. Ele nasceu de cesárea, tive infecção nos pontos e o bebê ficou com o pai e filhos, enquanto eu ficava no hospital”

Quando Rolo nasceu, sua mãe nem o viu. Ademais, relata que o nome foi escolhido pelo marido, inspirado em uma série da televisão, pois gostava daquele artista e pôr o bebê ser loiro como a mãe. Ressaltamos que na série o personagem não para, luta e corre o tempo todo, mas ela não associa este a ser parecido com os outros filhos, nem com o pai. Ela refere que o filho é parecido somente com o personagem da série.

A educadora Siloé e coordenadora relatam que na escola ele está melhor, comendo e menos agitado. Come somente pão, bolacha e muita fruta, porém, vai para casa às 14 horas,

pois não come nada além dos citados anteriormente. É pontuado à mãe, que a educadora parece conhecer bem o Rolo e é importante ele estar na escola. Porém, a mãe traz que ele pode ser autista, que viu estas características no *Google*. Em contrapartida, enfatizamos ser cedo para essa suposição de autismo, mas que ele precisa de mais interação, de maior cuidado dos adultos e que seria importante fazer um atendimento em Estimulação Precoce. Questionamos se ela estaria disposta a acompanhar o filho, estar junto, pois ele é pequeno e não temos conhecimento de seu quadro, porém, sabemos que ele precisa de mais tempo com sua mãe, que lhe dê comida, banho e que se ocupe dele com prazer. Ademais, questionamos se ela gosta de fazer as atividades diárias, - de dar comida e banho - pois perdeu seu tempo de bebê, pois os outros filhos o cuidaram. Ela responde positivamente e combina com a coordenadora de pegar o encaminhamento para a Estimulação precoce. Ao finalizar a entrevista com a mãe, a coordenadora relatou que Rolo não dá atenção à mãe, não quer ir para casa com ela e ao ela – mãe – relatar tal situação para o marido, ele disse: “Você está vendo coisas”. A mãe relata à coordenadora que o pai diz isso, porque não quer se implicar, pois devido a Rolo ter alguma doença, significa que “ele - pai - não fez direito”.

É comum os pais se sentirem narcisicamente danificados, como se Rolo, ao ter uma doença ou autismo, significasse que o pai não teria feito algo direito, conforme a mãe deste. Nesta entrevista, observou-se uma transferência de abandono e que o Rolo estaria sem referência materna e paterna, pois trabalhavam muito e ele não via seus pais juntos, para tal parecia ter alguma referência ou campo de Alienação nos seus irmãos.

Estes comportamentos descritos pela mãe, certamente, incluiriam o bebê na classificação de TEA (APA, 2014), porém, ele tinha um ano e oito meses quando entrou no berçário, nasceu na pandemia, não interagia, girava objetos, não respondia o nome, botava mãos nos ouvidos, era seletivo na alimentação, não parava e se recusava ao contato com as educadoras e colegas. Na pesquisa-intervenção, a pesquisadora escutou as educadoras do berçário e observou a criança. O Bebê-Rolo, com 1 ano e 8 meses, no início do ano estava fixado no desenho da televisão, não escutava a pesquisadora. Ele é loiro, branco, cabelos encaracolados na altura dos ombros, alto em estatura e usava um abrigo azul, em abril de 2022. Ao terminar de comer a fruta no refeitório, corria pela sala e Siloé (Educadora) vai atrás, o colocando sentado em frente à televisão. Ele ficou por um bom tempo fixado ao desenho animado, *Peppa Pig*.

No início do ano, a educadora Vali⁶⁵ não estava “fiscada” por Rolo ainda, sendo após a saída de Siloé do berçário, que na substituição desta ela começou a supor Rolo como sujeito e aproximou-se do bebê. A educadora anterior, que foi substituída pela Vali, colocava Rolo na cama elástica e fechava o cercadinho, para que ele brincasse lá e não se machucasse - pois era hora do sono dos bebês e ele queria correr pela sala -. A educadora nova ficou tomada e penalizada com esta situação de Rolo, disse que seria mais presente e que seria uma borda para ele e disse: - “Ele é loirinho como eu, acho que vamos nos dar bem”⁶⁶.

- **As intervenções da educadora nova - Vali - ao longo do ano de 2022**

Vali, começou a dar bordas corporais à Rolo, lhe fazia cafunés para dormir, lhe pegava pela mão, lhe acompanhava na comida, lhe trocava as fraldas e acolhia os momentos de desorganização e agressividade de Rolo. A educadora Siloé, que prendia Rolo, foi remanejada e era regra do berçário que cada uma das três educadoras do berçário, ficassem de referência de 6 crianças. Eram 18 crianças de 1 a 2 anos e meio. Após conversas e análise das interações da educadora Vali com Rolo, observou-se o objetivo de emprestar o corpo e lhe dar bordas, concomitante com a palavra, pois ele corria, então brincar de pegá-lo e soltá-lo incluía em lhe apresentar um intervalo de tempo, sem com isto ser um abandono.

A educadora e a cena: Rolo estava no colo da educadora Vali e depois ele fugia dela, olhava e esperava ela ir buscá-lo. Parecia muito ligado, interagindo, mas ainda com excesso de movimentos, corria bastante e só parava ao Vali lhe parar, conversar ou dar colo. A cena era linda. Rolo olhando e esperando a intervenção e olhar da educadora. Aqui estava a função de reconhecimento se iniciando, aquele momento do estádio do espelho⁶⁷, - onde quando o bebê é

⁶⁵ Vali é educadora de referência de Rolo, da escola Quatro, B2. Ela é nomeada tecnicamente, para fins do convênio com a SMED - como professora da equipe do Berçário 2 -, pois tem curso de Magistério. No cotidiano educativo, a equipe do B2 - que é composta por Vali, Noemi e Zélia -, planejam as atividades conjuntamente. A responsável pelo trabalho pedagógico é a educadora Zélia, que tem maior experiência e antiguidade no trabalho com bebês. Cada uma atende 06 bebês, na qual ficam de referência nas entrevistas com famílias do bebê. na troca de fraldas, hora do sono e alimentação destes.. Elas fazem jornada de 8,30h diárias no B2.

⁶⁶ Cabe destacar que estamos atentos as dimensões de interseccionalidade, tais como, questões raciais e de gênero, bem como de diferenças sociais envolvidas nos casos. Porém, por fugirem do escopo deste trabalho, estas questões não serão enfatizadas.

⁶⁷ Estádio do espelho, segundo Quinet (2012) corresponde a antecipação, através da imagem, da unificação do corpo e como antecipação é relativa à imaturidade da criança. Lacan toma o estádio do espelho a experiência da criança de 6-18 meses e corresponde a etapa do narcisismo primário de Freud. Há indissociabilidade entre o eu e o outro, pois a constituição do eu é através da imagem do outro Para Lacan: “O estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (Lacan, 1998b, p.100).

chamado, ele olha o bebê do espelho e depois olha para sua mãe, para confirmar que é ele que aparece, enquanto imagem no espelho. Parecia estar se armando algo do terceiro tempo do circuito pulsional, que no caso utilizamos a Vali como duplo, então podemos pensar na Alienação Pontual simbólica já em construção?

Retomando o conceito de circuito pulsional, de Laznik (2004), o 1º tempo é caracterizado pela busca do bebê pelo seio (objeto oral); o 2º tempo pela capacidade do bebê de satisfazer-se por meio do autoerotismo e da alucinação de satisfação (como quando o bebê chupa o próprio dedo, por exemplo); e, por fim, o 3º tempo, que possui como característica o assujeitamento do bebê ao outro, ou seja, no 3º tempo pulsional o bebê oferece-se, de maneira ativa, como objeto para o outro. Dessa forma, acredita-se que, em crianças autistas, não ocorre a instauração do 3º tempo pulsional, gerando a falha no desejo de ser captado pelo gozo do outro. Neste caso, ainda bem que a educadora e coordenação da escola não tomaram Rolo com diagnóstico fechado de autismo, mesmo que a mãe tenha trazido, posteriormente a entrevista, um papel de uma psicóloga, que estava em avaliação de autismo. A educadora se pôs a alienar Rolo ao seu desejo não-anônimo de que melhorasse, que parasse corporalmente, e lhe respondesse. Também teve momentos, no mesmo dia, que Rolo lhe batia e batia em seus óculos, o que causava tristeza na educadora, ela lhe repreendia, ficava brava e depois retornava a lhe dar colo. Rolo parecia entender e aos poucos mostrava semblante de tristeza com suas atitudes. A professora acolhia essas agressividades como algo de Rolo se expressar, ele era seu preferido e ela achava que ele era muito abandonado em casa, para tal se colocava a dizer que o que ele fez era “feio”, mas que ela estava ali para acolher ele e conversar sobre estes atos. Ainda dizia:

- Aqui é proibido bater, podemos conversar. Segundo Sommerhalder e Alves (2012, p. 245),

“Pode-se dizer que, no professor apaixonado, a capacidade de mobilizar fantasias, de criar e de inventar é que alimenta o ato educativo e que permite mobilizar o Outro (a criança) para essa espécie de “espaço transicional” (Winnicott, 1975) que se configura na relação dele (professor) com a criança e que produz conhecimento.

Aqui está o segredo do colorido das relações e práticas educativo -pedagógicas, pois estas se transformam em uma espécie de jogo ou teatro, um momento lúdico, criativo no sentido de transformar-se e transformar a criança. É um momento instigante, desafiador e questionador que movimenta o pensar criativo e construtivo.”

Neste caso, como não pudemos contar com a mãe de Rolo, pois ela não foi procurar o tratamento de estimulação precoce, contamos com a transferência e encantamento da educadora, para instituir um campo de desejo e acompanhamento do Bebê em suas potências, no correr para se defender do Outro e virar isto um parar e correr do outro, na brincadeira de pega-pega. Santos, Machado e Domingues (2020) sinalizam que se deve criar uma brecha, a partir do discurso parental, para que a criança possa constituir sua existência desde uma posição desejante. No nosso caso, não foi qualquer educadora, mas aquela em que cuidar e educar estão

enlaçados em uma posição de desejo Não-anônimo por este, funcionando como seu preferido. Brandão (2016) coloca a importância de o educador investir nos seus preferidos, sendo estes os que precisam de mais investimento, para não ficarem expostos ao Outro institucional da escola pedagógica, mas sim possa se abrir caminhos pulsionais que estão em desequilíbrio nas funções e desejo do Outro parental.

O trabalho clínico com crianças com dificuldade de contato se foca no eixo da alienação. Isto é, a escuta analítica foi na direção de instituir, partindo do discurso parental, um campo de desejo para essas crianças, que não fosse apenas vivido como um horror de exclusão (Wajntal, 2013, p. 3).

Ainda pensando em diagnósticos, Santos, Machado e Domingues (2020) alertam para a necessidade de cautela nos fechamentos de diagnósticos em crianças, pois tem que se considerar que o psiquismo, em uma criança, está em construção. Ao acreditar na singularidade da criança, a colocamos como um objeto humano vivo para ser usado na transferência, ao buscar novas formas de abrir o caminho do sujeito para seu desenvolvimento emocional e para a comunicação com o outro. Mesmo que seja remetido ao campo do analista de crianças, associamos isto ao fazer de uma educadora em berçários, que fica suscetível aos diagnósticos, o qual podem lhe tirar do campo do investimento educacional, sendo que os diagnósticos já generalizam comportamentos coletivos, referentes a patologia, sobre a criança. Isto impossibilita a composição dos giros discursivos e composição de fazer semblantes de cuidar e educar, ao a educadora achar Rolo autista, - poderia supor que não adiantaria chamá-lo ou questionar seus desejos, já que era autista -, visto que no início não respondia às interações sociais. Portanto, se torna primordial questionar sobre quem são as crianças e o que querem, independente de seus diagnósticos.

Santos, Machado e Domingues (2020) citam, Azevedo Nicolau (2017) e descrevem que a criança autista não se aliena ao Outro devido a uma falha no circuito pulsional, a qual gera, como consequência, uma dificuldade da criança de oferecer-se como objeto ao outro: “A alienação diz respeito justamente ao surgimento de um novo sujeito, alinhado ao Outro, que ocorre no terceiro tempo do circuito, mas que, nas crianças diagnosticadas com autismo, não se observa” (Azevedo, 2017, p. 2-3). Ademais, Azevedo (2017) alega que o fracasso no processo de alienação está relacionado ao fracasso do início da linguagem, pois, segundo a autora, a criança autista recusa-se a entrar na linguagem como uma forma de resistir ao Outro. Portanto, para adentrar na linguagem, o sujeito precisa se reconhecer no Outro, função de reconhecimento que não comparece no autismo. Os autores citados acima argumentam necessário admitir que, na criança autista, existe um sujeito e, deve-se observar as

manifestações linguísticas e a recusa delas em manifestarem-se, tomando produções na escuta sobre suas possibilidades de estar no laço, assim como suas limitações.

Laznik (2013) aponta a importância da proto-conversaço com o bebê para convocá-lo a uma posição desejante, antecipando e supondo que este está lhe entendendo, como uma musicalidade, uma melodia presente na voz do cuidador. No caso apresentado, observa-se Vali chamando Rolo de forma carinhosa, cantava e suportava os tapas que ele lhe dava no rosto e nos seus óculos, demonstrando entristecer-se com este para que ele entendesse que era um comportamento a ser melhorado.

Em outro momento, observamos outras interações de Rolo, onde ele beliscou Thales (colega) e, em seguida, fez carinho. Resultando em um diálogo afetuoso entre a educadora e Rolo.

Educadora Vali: - “Rolo, não belisca o amigo. Fale para ele algo, Rolo.”

Rolo: - “Não.”

No refeitório, também foi observado e analisado alguns comportamentos de Rolo durante sua rotina. Ele não quis panqueca, tirou fora do prato e a professora tirou depois.

Pesquisadora: - “Será que ele queimou a boca, professora?”

Educadora Vali: - “Experimenta, tá friozinho.”

Obtendo uma resposta positiva de Rolo e ele chamou pela pesquisadora, “tia”.

Educadora Vali: - “Acho que às vezes ele fala.”

Pesquisadora: - “Sim, ele está falando”.

Essa interação e troca de respostas entre Rolo e a pesquisadora, foi importante para que a educadora o reconhecesse como sujeito, pois isto gerou um questionamento entre eles, sobre a temperatura da comida e se desejava outra coisa. Ao observar essas interações e a rotina de Rolo, constatou-se a melhora em suas respostas, sua percepção de “certo e errado” – o beliscar o colega e logo se desculpar em forma de carinho -, mostrou notar e reconhecer a presença dos colegas.

Os professores apaixonados criam para si, cada um ao seu modo, uma pedagogia livre e criativa, distante de amarras metodológicas e modeladoras. Trata-se de um encontro apaixonante em que estar e manter-se apaixonado consiste em um estado psíquico de enamoramento que, mesmo diante de todas as vicissitudes externas, permanece vivo, realizando o compartilhamento dos conhecimentos e dos desejos (Sommerhalder; Alves, 2012, p.245).

Em outro momento, a pesquisadora presenciou uma sessão de contos de histórias na turma de Rolo, ele se mostrou conectado e interessado. Mostrava-se parado no colo da educadora - parecia conectado – e se expressava através de gestos, imitações e estava em

pertencimento ao grupo. Seu sintoma estava dizimado? Rolo saiu do risco de autismo pela Alienação Pontual Simbólica da educadora?

A educadora Vali relatou para a pesquisadora que os pais da criança estão separados e que devido a isto, ele alternava entre suas residências. Porém, é cuidado por seus irmãos e enteados, pois os pais não têm tempo para cuidá-lo - são policiais -.

Pesquisadora: - “Bom, aqui ele tem constância, vocês o esperam todos os dias. É importante as educadoras se darem conta de seu lugar, enquanto não-todas, enquanto tendo limites em suas intervenções, pois não são a família ou pais do menino, para tal sempre é um exercício a implicação e ao mesmo tempo a castração, ou seja, os limites de sua função educativa.”

Ao observar Rolo brincando - colocou três bonecos em seu colo, mas chorava quando lhe tiravam e separavam seus bonecos -, a educadora supôs coisas sobre a separação. Em vista dessa cena, a educadora e a pesquisadora desenvolveram uma brincadeira para que este entendesse sobre sua dinâmica familiar e escolar - brincamos de casinha, escondemos os bebês e montamos outras casas: A escola, a casa do pai e a da mãe.

Pesquisadora e Educadora Vali: - “Às vezes, os adultos se separam, mas não abandonam os filhos. Eles vivem em casas separadas, mas você tem seus irmãos e a escola todos os dias.”

Neste caso, como referimos anteriormente, ao não contarmos com a presença da mãe de Rolo, trabalhamos pela transferência amorosa da educadora para instituir um campo de desejo/afeto e acompanhamento do brincar dele em suas potências, no correr para se defender do outro e virar isto um parar e correr do outro, na brincadeira de pega-pega. Santos, Machado e Domingues (2020) nos apontam que se deve criar uma brecha, a partir do discurso parental, para que a criança possa constituir sua existência desde uma posição desejante. No nosso caso, a brecha foi a partir do discurso educativo e demanda afetiva da educadora.

8.2.2. As Cinco Operações do DEEB e a recusa inicial de Rolo

Durante a conversa sobre o Dispositivo do Educador Estruturante para Bebê, em outubro de 2022, as educadoras Vali, Zélia e Noemi relataram suas questões referentes ao preenchimento do instrumento, no caso de Rolo. As demais educadoras alegam ter notado os progressos dele com a presença de Vali no berçário. A educadora Vali nomeou a suposição de um sujeito em Rolo (SSB), nomeou suas interpretações com ele, suas interações com ele e que quando há atividades de arte e sapequices, ele espera sua reação. No preenchimento do

instrumento, a educadora relatou, somente, os avanços de Rolo. Ela não reportou os antigos comportamentos de ausência e recusa aos outros, devido ao seu significativo desenvolvimento. Ao ouvir esses relatos, a pesquisadora vibrou junto a educadora, visto os avanços de Rolo.

A Segunda Operação a ser refletida era Estabelecimento Da Demanda Do Bebê (EDB). Vali e outra educadora se mostraram preocupadas e se questionaram se deveriam passar ao maternal, junto a Rolo e outra criança – Mário - que foi trabalhada e será descrita no sétimo caso. Esse questionamento se torna importante no olhar estruturante para as crianças, pois para melhora no desenvolvimento destas, destaca-se a necessidade de prolongar a suposta Alienação Pontual Simbólica que havia sido operada anteriormente. Através deste questionamento, pensou-se na Terceira Operação: Presença e Ausência (PAB), onde elas poderiam desenvolver brincadeiras, contar histórias, levar as crianças para atividades conjuntas no Maternal com os significantes “sumiu e apareceu” e “foi e voltou”. Em vista dessas propostas, iniciou-se o processo de passagem de “bebê para criança pequena”, que agora estão sem fraldas e no pátio grande interagindo com as demais crianças. A sugestão da Terceira Operação foi vista de maneira positiva pelas educadoras, pois pensou-se em iniciarem esse processo antes no início do próximo ano.

A ideia seria de que os bebês pudessem fazer passeios – no Maternal e retornassem para o Berçário. Porém, houve questionamentos sobre como aplicar essa operação: -“Quanto tempo é necessário para estas crianças ficarem bem? Será que Rolo precisava da educadora enquanto um semelhante⁶⁸ e esta devia lhe acompanhar como educadora no futuro Maternal - para lhe dar bordas e acolhimento? Será que seus sintomas retornaram no ano seguinte, quando não fosse ela a sua educadora?

A Quarta Operação: Função Paterna (FPB), é quando estão adaptados às rotinas, interdições e intervalos propostos pela escola. As educadoras lembraram os momentos de agitação de Rolo no refeitório e sua recusa em comer. Porém, a pesquisadora assinalou quanto a dificuldade de um bebê ou criança pequena ficar, quase, 10 horas em uma escola com muitas regras, no coletivo. Portanto, torna-se importante ouvir os pedidos das crianças que não querem comer certos alimentos e lhe questionarem o que querem e estarem atentas para o centro de interesse dos bebês para, a partir disso, desenvolver projetos de alimentos e brincadeiras. As educadoras gostaram da sugestão da pesquisadora e pontuam um projeto que está em

⁶⁸ Kazahaya (2017) cita as referências ao pequeno semelhante e seus precursores: em Lacan surge como um intruso que incide sobre uma imago do complexo de desmame; para Freud o pequeno semelhante está presente na rivalização edípica e para Winnicott, o semelhante anuncia uma relação de confiança relativa ao espaço potencial entre o sujeito e o ambiente e integra aspectos do amor e ódio (Kazahaya, 2017, p.12-13).

andamento, com Rolo: Brincadeiras com *Baby Shark*⁶⁹ e dinossauros, em vista de diminuir a agressividade de Rolo. O projeto foi bem interessante, pois trabalhar os centros de interesses - no Baby Shark e dinossauros - propõe bordas e deslocamentos na agressividade de Rolo, a partir do olhar um potencial em seus interesses. Isto denota a importância de olhar singular das educadoras nas suas crianças.

Durante a Quinta Operação (QQB): Bebês estarem em Pares e com seus Pequenos semelhantes, a pesquisadora pergunta da relação entre as crianças - se imitam, brincam, pedem e se possuem preferências e afeto pelos colegas. As educadoras, em unanimidade, respondem positivamente, que eles mostram possuir afetos compartilhados. Porém, apesar de receber uma resposta positiva, a pesquisadora observou que as atividades de interações entre as crianças com seus colegas não foram relatadas, sendo esta uma das principais vertentes desta última operação. Ademais, presenciou cenas em que Rolo demonstrava posse sobre os brinquedos, dizendo que tudo era dele, assim como pedindo por carinho da educadora. Em vista das observações obtidas até este momento, foi indagado: Autismo? Alienação Pontual Simbólica? A Educadora foi um Duplo e Rolo saiu do risco? Portanto, a partir da melhora e desenvolvimento do bebê, admite-se a importância do espaço do berçário para o desenvolvimento e constituição psíquica de Rolo, que estava sendo suposto como sujeito e tendo interações com seus pequenos semelhantes.

A educadora foi incansável em humanizar Rolo, lhe emprestando significantes e lhe apresentando o mundo dos semelhantes - colegas e educadores. Em vista disso, ao ele iniciar um faz de conta ou reação circular terciária (12 a 18 meses) segundo Piaget (1975), ao simbolizar a separação de sua família e pais, (referida na p.105) vimos ele trazer para o brincar suas representações psíquicas do que sofre em casa, na separação dos pais e de seus irmãos.

Sommerhalder e Alves (2012) assinalam que a paixão que leva a criança a trilhar o caminho do conhecimento e do brincar representativo, está associada à figura do educador. A criança confia ao educador seu amor e desejo, pois acredita que ele pode ajudá-la a encontrar as respostas para seus enigmas, também faz laços de confiança com um amigo ou colega preferido, seja na disputa de brinquedos, no jogo ou no brincar compartilhado. Portanto, a educadora acolhe o suposto desejo de Rolo, fazendo-se suporte das pulsões e ajudando-o a suportar as tentativas malsucedidas de inserção no mundo civilizado e introduzindo-o no coletivo com seus pares. Ademais, parecia ter saído do risco do autismo, ao demonstrar

⁶⁹“Bebê tubarão”. Música e vídeoclipe infantil - personagens principais bebês tubarões e crianças -, incentivam-se danças e interações entre crianças e seus cuidadores.

interações, pedir carinho e responder aos pedidos da educadora, iniciando a fala de pequenas palavras com ela. Será que se a educadora não tivesse se encantado por ele, lhe oferecido bordas como se fosse um duplo, palavras, colo, desejo, mostrado sua preferência por ele, ele não teria saído do risco psíquico e consolidado um autismo?

8.2.3. Rolo e o duplo potencializador: Iniciando a alienação pontual simbólica

Segundo Bialer (2015), o Duplo autístico são identificações compensatórias para a construção de um estofo imaginário. *O duplo* foi aqui utilizado com Rolo, por pensar-se em uma forma inicial de saída de sua recusa à alienação, foi tomar a professora Vali como seu *duplo potencializador*, no caminho de alienar-se ao seu desejo e aposta - de que ele iria interagir com ela. Enfim, o duplo potencializador é, muitas vezes, imprescindível como apoio para uma alienação que pode alicerçar a construção da imagem do outro e de si próprio. Podemos supor que, no início da constituição psíquica, ao Rolo ter tido sinais e risco de um autismo, *a educadora, ao colocar-se como duplo potencializador de Rolo*, produziu uma abertura imaginária e deu consistência a este registro imaginário, para depois se produzir uma Alienação Pontual Simbólica. Este duplo potencializou a relação, a professora Vali era tradutora do mundo de Rolo.

Em vista disto, podemos inferir que a educadora, inicialmente - como um primeiro encontro - foi eleita como duplo potencializador por Rolo. Posteriormente, com seu Desejo não-anônimo⁷⁰, produziu uma Alienação Pontual Simbólica, no campo do Real e Simbólico, por estar também desempenhando seu papel educativo. Ao se notar o fracasso ou quebra na alienação parental, houve a aposta da educadora em fazer uma suplência simbólica e desempenhar as funções de educar e cuidar no desdobramento da função materna e paterna para este. Isto produziu um laço de afeto e posterior interação entre ambos.

Segundo o parecer pedagógico realizado pela professora Vali, sobre Rolo, em dezembro de 2022:

“Rolo é uma criança bastante ativa, nesse segundo semestre apresentou avanços significativos, socializa com os colegas, explora todos os espaços da sala, anda de motoca (moto de brinquedo), brinca com os carrinhos de vários tamanhos e bichos emborrachados, mas se concentra mesmo com os blocos e jogos de encaixe, e às vezes os classifica por cor e

⁷⁰ Achamos importante retomar que Desejo não-anônimo refere-se ao desejo do educador de forma preferencial e não-anônima no seu laço de intervenção com o bebê que lhe proporcionaram um encontro de encantamento e demanda, a fim de ajudá-lo na construção psíquica.

tamanho. Gosta de estar sempre correndo, quer sempre se apossar de algo que algum colega tem na mão, mede forças entre empurrões e tapas, as educadoras precisam intervir nesses momentos, fica bravo e se atira no chão, estamos trabalhando com conversas e o relembando sempre dos combinados. Sua alimentação é ótima, o sono do Rolo agora é tranquilo, deita-se na sua cama e não necessita mais que a educadora fique ao seu lado até que adormeça. Já mostra autonomia de tirar o tênis e sempre tira as meias também, pois não consegue dormir com elas. Nas atividades propostas pelas educadoras, Rolo gosta de rabiscar com canetinhas e neste segundo semestre se destacou pela habilidade que tem com as mesmas quando pintou os brinquedos e objetos que confeccionamos com materiais reciclados, mostrando às crianças que a reciclagem é muito importante para o planeta e que podemos construir muitas coisas, como, por exemplo, uma cuia com recortes de jornal e revista, um peixe de papelão e uma centopeia com caixa de ovo, tudo isso usando apenas material que seria descartado. Rolo destacou-se na confecção da cuia, tanto que foi contemplado a levá-la para casa após o fim dos festejos. Nas rodas de conversa e música, ele já se senta com os colegas e é participativo. Ademais, as educadoras cantam músicas e ele também acompanha com gestos e palmas. Apresentou uma nítida evolução neste semestre, pois no primeiro semestre, se restringia a correr pela sala. Na hora do conto, gosta de ouvir as histórias contadas pelas educadoras, principalmente com fantoches na janela pedagógica, se manifesta atento e curioso para ver os personagens que aparecem na janela, quando finalizado o manusear dos fantoches, começou a tentar imitar as educadoras. Sua linguagem oral está em pleno desenvolvimento, apresentou um grande progresso nesse sentido também. Já está falando palavras como 'água' e 'alô' e fazendo alguns sons sonoros imitando animais. É perceptível o desenvolvimento e avanços de Rolo. Continuamos trabalhando com o objetivo de estimulá-lo através de técnicas e atividades lúdicas, mas sentimos a necessidade de a família procurar orientação e acompanhamento de um profissional da área da Psicologia ou Fonoaudiologia. Ou ainda um profissional Terapeuta em Estimulação Precoce seria de grande valia, como já comentado em reunião com a família. Os pais ficaram de marcar consulta com um especialista, mas não tivemos retorno de quando seria ou se já ocorreu a consulta. Reforçamos novamente que a família procure esse acompanhamento profissional. (Notas retiradas do Parecer Pedagógico de Rolo, dezembro, 2022).

Na pesquisa, notou-se a importância de a educadora emprestar seus significantes, supor Rolo como sujeito, esperar sua demanda, trabalhar com ausência e presença dos familiares, objetos e sua própria figura enquanto suplência e constância simbólica para o menino. Era um bebê de 18 meses, quando entrou no berçário, não olhava, não respondia, parecia surdo e alheio

aos outros educadores, pais, colegas e profissionais da escola. A educadora Vali alienou Rolo ao seu desejo preferencial e não-anônimo, para que este respondesse e iniciasse uma interação, dizia que ele era seu “loirinho preferido” (sic). Apresentava-se como continente e dava bordas corporais- colo e lhe parava- quando ia dormir, escutar histórias e brincar com ela. Aos poucos, ele foi acalmando e parando de correr tanto, se transformou em pega-pega na correria. Este deslocou um pouco de sua agressividade - de dar tapas- para a palavra: tia. Estava falando algumas palavras no final do ano e brincando com alguns colegas. Já responde, escuta, se oferece a educadora para ganhar carinhos, convoca os outros educadores e parece integrado à rotina educativa. A pergunta que se formou é se no Maternal terá também uma educadora que se encante e acolha seus escapes e agressividade, visto que se encontra em um momento familiar confuso, não sabe a qual casa pertence e o pouco diálogo com os pais, devido à separação deles. Este momento familiar em que está inserido é importante para o seu desenvolvimento, em vista da ausência dos pais e ele fica aos cuidados de seu irmão mais velho, Arthur, de 12 anos.

Portanto, na escola, quando Rolo vir a frequentar a turma do maternal, tem-se que avaliar a necessidade de haver acompanhamento da educadora Vali por mais um tempo, na nova turma. Importante considerarmos que Rolo parece ter saído do risco psíquico, mas encontra-se ainda com sintomas no corpo - corre sem parar - necessitando de uma continuidade de espaço acolhedor e simbólico para este, no espaço da educação infantil.

8.2.4. Rolo e a alienação pontual simbólica (APS)

Como pontuado no capítulo anterior, as operações fundantes do sujeito são a alienação e a separação. Ainda, lembrando que essa primeira alienação, chamada de alienação ao Outro primordial, é constitutiva e se reporta à criança ser no Outro (Laznik, 1991). É somente sendo ela no outro que a criança pode constituir-se como sujeito. Se ocorrer um desencontro entre cuidador primordial e bebê, se nesse investimento do Outro primordial sobre o bebê algo é fracassado, ocorre o risco de exclusão dessa criança no campo da linguagem, dificultando sua constituição como sujeito psíquico (Rosa, 2019). Através das reflexões desenvolvidas a partir do caso de Rolo, acontecimentos importantes foram pontuados pela pesquisadora,

Rolo pedia por carinho à educadora, fazia peraltices e batia nos colegas e esperava a resposta de sua educadora. No final do ano, a chamava, rivalizava com os colegas o seu colo, chamava tia e brincava com três bonecas, chorava ao lhe tirarem ou separarem as três bonecas. Rolo falava de sua separação com a educadora, pois iria passar ao Maternal com outras educadoras, e reportava no brincar simbólico, à

separação judicial de seus pais. Sua educadora era seu porto seguro, pois passou o ano de 2022 tendo colo, bordas pela palavra, vibrações pelas suas conquistas e muitas suposições de que este era um sujeito que iria falar.

No caso do bebê Rolo, supõe-se que houve um desencontro entre cuidadores e bebê, sendo que seus irmãos ocuparam a função de alimentá-lo e de atividades da vida diária. Em vista da pandemia, seus pais trabalhavam muito e este, segundo sua mãe, ficou sem bordas, assistia muita televisão, não tinha rotina e ausência materna, pois esta chegava cansada e lhe colocava para dormir. Portanto, a escola e a educadora Vali foram essenciais na constituição psíquica de Rolo.

Conforme Neu e Rosa (2024) se nesse investimento parental do cuidador primordial houver fraturas ou fracassos, seja por desordem neurológica, pouca luta do bebê, desencontro entre cuidador e bebê, entra em cena o papel do educador que, ao ser o Outro/outro⁷¹, pode produzir discursos e exercer o semblante de uma função materna, se houver endereçamento do olhar e do desejo deste à criança. O educador pode fazer um contorno na alienação com bebê – preferido - de forma pontual e não-anônima, a chamada APS, marca um encontro espontâneo, fisgando o educador em seu desejo de ajudar seu bebê preferido. Instala-se um enlace afetivo de ambos, educador e criança, uma vez que sem o desejo de alguma das partes, esse laço não se concretiza. Acrescenta-se que o bebê não tem desejo neste momento, mas a educadora supõe que este tenha se enlaçado com ela. Uma suposição, própria da Alienação simbólica e real, pois coloca-se como um personagem real em dar colo, cuidar, alimentar e banhar o bebê com suas suposições e proto-conversaço.

A conversa com o bebê, banhá-lo de palavras, lhe perguntar o que quer e a linguagem é muito importante. Acrescenta-se o *Simbólico*, pois os bebês já estão remetidos a um espaço de separação real e simbólica da sua família e o educador está fazendo também seu trabalho ao cuidar, emprestar a linguagem e educar um bebê. O simbólico, também, tem como objetivo pensar que bebês e crianças pequenas estão em constituição psíquica, portanto, sua estrutura psíquica não está decidida (Bernardino, 2014; Jerusalinsky, 2018; Rosa, *et.al*, 2021), salvo em graves casos neurológicos. Mesmo em casos graves, Jerusalinsky (2015) acrescenta que o aspecto neurológico é um contorno ao psíquico, pois a subjetivação ainda pode recobrir o que falha no orgânico, respeitando seus limites.

Neu e Rosa (2024) observaram que, ao receber a criança, o educador pode perceber que algo não está bem, como a presença de apatia, irritabilidade, dificuldades no sono, falta de

⁷¹ Podemos pensar no educador enquanto Grande Outro promovendo a APS, de forma simbólica, e educadores que ocupam posição de duplo potencializador e de semelhante, de forma imaginária e mimética.

contato visual, entre outros, detectando, dessa forma, sinais de exclusão do Outro e de sofrimento psíquico. No entanto, faz-se necessário sinalizar que a escola infantil, manteve-se historicamente identificada com um caráter higienista, estando voltada para a higienização corporal e/ou para uma pedagogização da creche, enfatizando a racionalidade e o discurso intelectual em contraposição ao afetivo (Brandão, 2019). Portanto, diante de questões psíquicas singulares de determinadas crianças demonstra-se indiferente, perdida ou insegura em relação ao modo de agir, não propiciando, assim, ambiente propício para a instalação de uma Alienação Pontual. Na busca de um espaço inclusivo e de laços afetivos, ao fortalecer o vínculo entre educador e aluno e construir o papel assegurador do educador, vai se garantindo a segurança necessária para que ambos possam também se separar e introduzir outros semelhantes-pequenos semelhantes-, outros educadores e reabrir o campo do cuidador primordial e reinvestimento pulsional. Se o educador fica neste espaço simbólico, pois já está em sua função educativa e profissional, sabe que não é a família do bebê, pois o bebê volta para sua casa todos os dias, o enlace dele fica entre a alienação simbólica e real, enquanto personagem que cuida e educa o bebê.

Ademais, em outras possibilidades, se o bebê não sair do risco psíquico totalmente, podemos lançar mão do *duplo* como potencializador de encontros e enquanto ancoragens imaginárias para constituir uma Alienação Pontual Simbólica ou de constituir aberturas no campo dos autismos tradicionais. Seria o duplo potencializador, na educadora e nos coleguinhas do bebê em risco de autismo ou com recusas da Alienação, possibilidades de bordas e de um certo recobrimento para formar laços sociais: Como propõem Maleval (2017), Lefort (2017), Laurent (2014) para autistas adolescentes e adultos.

Ao considerar-se estas outras apostas constituintes, quando um bebê está com fraturas na operação de Alienação, na recusa da interação com o educador, pais e colegas, há urgência de tratamento em estimulação precoce ou atendimento psicanalítico para o bebê e seus cuidadores primordiais. Porém, ainda não existem posições claras sobre a formação de um autismo e sua causa em torno da Operação de Alienação.

Ferreira e Vorcaro (2023, p.75), afirmam que há uma leitura de que o autista está fora da alienação em exclusão da relação com os outros. Em outra leitura, os autistas estariam na soleira da porta, nem dentro, nem fora da alienação, pois algo se congelou na linguagem. Porém, se está na porta, pode-se abrir possibilidades de degelo, pois os dispositivos psicanalíticos podem fazer simulacro das operações constituintes do sujeito. Essas autoras, ainda tomam estas possibilidades e proposições referentes a posição de crianças na Alienação recusa ou fica na porta apontando que cada criança é única e singular. Para tal, deve-se pensar

em cada criança, o momento ou não desta efetivação psíquica. Em vista disto, ocorreram análises, nesta pesquisa, de casos de bebês em risco psíquico, fraturas na operação de Alienação, parecendo estar na porta da Alienação.

Portanto, a aposta dessa pesquisa é na operação de Alienação Pontual Simbólica⁷² com educadores e formas de bater na porta, para abrir a interação e formação do “eu” no berçário. Supõe-se que quando há o fracasso da pessoa real do cuidador primordial fazer esta frente, ele (educador ou educadora) e os colegas também podem configurar-se em um espaço de Duplos, enquanto proposições de um bebê se espelhar, imitar, se identificar e aprender com seus pares, formando duplos. Aqui apresentou-se o duplo potencializador⁷³ como um recurso imaginário e real, onde a professora Vali potencializou e traduziu a relação de Rolo com o mundo educativo e com os pares do bebê. Vali fez um contorno e borda para Rolo, sem tomar ele com diagnóstico fechado de autismo. A prevenção educativa seria nesta aposta constituinte, pois os bebês estão em plena construção psíquica e de aprendizagens.

8.3. ANA⁷⁴: O CAMINHO DA PORTA NA ALIENAÇÃO E SUA SAÍDA: A PASSAGEM PELO AFETO DE DUAS EDUCADORAS IRMÃS E OS PEQUENOS SEMELHANTES NOS BERÇÁRIOS.

Ilustração 13: Que desespero na adaptação: Professora Sara, do B1, entretendo Ana com celular.



Fonte: Silva, 2022.

⁷² Nomeamos esta APS de Socorredora, que será trabalhada no capítulo 10.

⁷³ Aqui nos parece que Rolo primeiro tomou a educadora como duplo potencializador, para sair da solidão. Ele lhe pegava pela mão e lhe levava onde queria, depois aceitou sua interação e já oferecia seu pescoço para beijinhos, pedia colo e fazia peraltices, esperando seu reconhecimento e aprovação. Isto será elucidado no capítulo 11.

⁷⁴ Ana é um nome fictício da bebê, mas foi escolhido por associação da pesquisadora a uma boneca de sua infância, com bochechas grandes.

Ilustração 14: Ana abanando e imitando a professora Ari, do B2, dizendo aos colegas: PAREM.



Fonte: Silva, 2024.

- **A história de Ana e dificuldade de separação familiar**

Neste capítulo, há a construção do caso de Ana que encantou suas educadoras⁷⁵, citado brevemente em capítulos anteriores. Ana tinha 1 ano e 4 meses quando ingressou no berçário Um, em agosto de 2021 e, segundo sua educadora e coordenação pedagógica, apresentava questões em relação ao celular e adaptação. A coordenadora da escola Um relata que Ana, não se adaptou ao berçário, pois só assistia o desenho animado Peppa Pig e parou de frequentar o período de adaptação em função da pandemia. A mãe assinou termo de manutenção de vínculo com a instituição e ficou em ensino remoto”. A professora do berçário Um (Sara) relata sua impressão do caso: “são os bebês da pandemia”, ela só parava no colo e com celular, pois chorava sem parar, ficava em casa somente na televisão ou celular, enquanto sua mãe trabalhava on-line”. A mãe deste bebê chorou na adaptação, na separação da filha.

- **As cenas das ilustrações**

Observa-se, na ilustração 13, que a primeira educadora de Ana (2021) Sara estava com Ana no colo, a bebê chorava e apontava para mochila e para o portãozinho dizendo: “Mamã”. A professora fala que está quase no horário da mãe vir buscá-la e que hoje tinha a visita da pesquisadora. Foi observado muita angústia da professora e da Ana, acarretando uma intervenção da pesquisadora, com o objetivo de acalmá-las. Apesar do conforto que a educadora e pesquisadora ofereciam à Ana, ela continuou esperando pela mãe. A mãe logo chegou, às pressas, e deixou o táxi-Uber esperando, no encontro da porta, a pesquisadora lhe parabenizou por estar trazendo Ana à escola e lhe pediu para marcarem uma conversa.

⁷⁵ Ana teve duas educadoras de referência nos berçários da escola Um, da zona oeste: Professora Sara do B1, em 2021 e a professora Ari, do B2, em 2022.

Já, na ilustração 14, Ana está integrada ao berçário Dois (1 a 2 anos), no primeiro semestre de 2022. Ela encontra-se com boa interação, sem choros ao se separar da mãe - para entrar na escola - com boa relação com educadora da sala e brincando com alguns colegas. Ela está imitando a professora Ari e mandando os colegas pararem de bagunçar (Diário de Campo da Escola Um, agosto, 2021).

8.3.1. A entrevista com a mãe de Ana no período de adaptação (2021) e entrada na escola, no Berçário Um

A pesquisadora acompanhou a professora Sara em uma vídeo chamada no *WhatsApp* com a mãe de Ana. A entrevista iniciou-se com o relato da preocupação, da educadora, sobre Ana não conseguir se separar de sua mãe e ficar na escola, diferente de seu irmão – Antônio⁷⁶ -, que acompanha a mãe, sem nenhuma dificuldade de separação. Questiona-se como a mãe faz suas tarefas durante a pandemia, ela relata que está o tempo inteiro “grudada” com a filha, sem espaço, pois ela não fica com ninguém além dela.

Pesquisadora: - “Grudada?”

Mãe de Ana: - “Sim, bem grudadas.”

A mãe de Ana relatou que esteve doente, foi para o hospital e sua mãe ficou um pouco com Ana, levando a bebê para visitá-la no hospital. Ademais, relata que passou muitas coisas na gravidez, que não foi desejada, foi acidente, e que estava participando de um processo seletivo para trabalhar. Foi aprovada na seleção, porém teve receio de a empresa não dar continuidade devido à gravidez, porém, a empresa disse que a política era acolher as mulheres, sua supervisora se solidarizou com ela. Contou que se separou recentemente, que não houve boa aceitação da gravidez de Ana e que o casal tem grandes brigas. Diante desses relatos, foi perguntado como se sentia sobre isso, ela chorou muito e Sara – professora - lhe ofereceu apoio. Neste momento, a mãe começa a amamentar Ana, ocasião em que a pesquisadora se direciona à Ana - pela tela do celular, em vídeo chamada:

Pesquisadora: - “Você e sua mãe sofreram muito na pandemia, sempre grudadas. Agora, podem ficar tranquilas e ir à escola, pois sua mãe está mais forte agora para suportar as separações.”

A pesquisadora volta seu diálogo para com a mãe:

⁷⁶Antonio é um nome fictício atribuído ao irmão de Ana, que está na mesma escola UM, na turma de maternal.

Pesquisadora: - “É importante que você respire e se acalme nesse momento, “desgrudar” e cuidar um pouco de si. Ana precisa de você forte e lhe autorizando a vir à escolinha para brincar com outros, pois o grude também traz sofrimento a ambas”.

Foi questionada sobre a entrada do outro filho na escola e ela lembra de ter sido boa e tranquila, diferente da de Ana, relata ter sido turbulenta e difícil. Após esse relato, identificou-se a necessidade de uma intervenção.

Pesquisadora: - “Bom, estes momentos são difíceis mesmo, a chamada adaptação, mas tu achas que vocês estão como agora?”

Mãe: - “Não consigo deixar Ana com ninguém.”

Pesquisadora: - “Há algum receio?”

Mãe: - “Sei que é importante Ana ir à escola e que está perdendo coisas. Irei tentar ir na segunda-feira. Mas para fazer a adaptação é difícil, não posso perder o emprego.”

Pesquisadora: - “Como Ana fica em casa? Fica na TV? Estamos ouvindo a Peppa Pig ao fundo.”

A mãe nega que a bebê tenha acesso ao celular e à televisão. Ao final, foi sugerido que trabalhe *on-line*, por 1 hora, na escola, mas que é importante que venha, pois este é um momento de desenvolvimento psíquico e de aprendizagens.

Educadora: - “Você sabe que cuidarei dela como uma filha, como se fossem meus filhos.” A professora se coloca à disposição e se despedem na vídeo chamada.

Após desligarem o celular, a pesquisadora indaga se a mãe não pode sentir como uma rivalização, afinal se agarrou na Ana para suportar as separações, a pandemia, a separação com o marido, o emprego e a nova casa. A Professora Sara responde que sim, que isto pode acontecer, mas que não quer isto. A pesquisadora sugere que essa separação entre mãe e filha seja feita aos poucos.

Em novembro, a pesquisadora chegou na escola e foi recebida pela coordenadora, que relata que a bebê Ana está frequentando a escola. A pesquisadora se direcionou até a sala do Berçário 1 e lá estavam as crianças brincando com bola e objetos da sala. As educadoras conversavam com as crianças, supunham coisas, lhe perguntavam o que queriam e respeitavam os intervalos das respostas deles. Joaquim, que ainda não caminhava, se arrastava e se segurava nos móveis para dar passos, as educadoras vibravam e pediam para a amiguinha Talya ir brincar com ele. A pesquisadora observa o avanço motor e acha interessante que as duas educadoras supunham as crianças como sujeitos, ouviam suas demandas, falavam da hora das trocas de fraldas e antecipavam a rotina.

Porém, neste tempo até dezembro, a professora Sara continuava oferecendo colo para Ana e utilizava o recurso do celular com *Peppa Pig* e televisão para acalmar ou entreter a bebê, também houve mais duas conversas *on-line* com a mãe de Ana. Ademais, a professora Sara foi acolhedora aos choros de Ana, que parecia se desmontar e se atirar à porta, para esperar sua mãe, ainda houve a interação da bebê com seu colega Benhur⁷⁷. Importante esclarecer que a professora não realizou o DEEB de Ana, pois este foi criado por efeito da pesquisa, em 2022.

Benhur pega Ana pela mão e às vezes dá um tapa nela. Parecia que a passividade e choro de Ana incomodavam Benhur. A professora Sara intervinha e brincava com os dois. Sara era incansável com Ana, que já caminhava e brincava com Benhur de bola e de se esconder.

8.3.2. Intervenções, APS e duplo potencializador da primeira educadora: Sara

A Alienação Pontual Simbólica (APS) aqui se evidencia de forma socorredora a Ana. A professora Sara, do B1, socorria Ana em seus choros, ficava sempre conversando e com ela no seu colo. Ela se reportava sempre à porta, a um simbólico da casa e da mãe de Ana, onde essa representava apontar este terceiro entre ambas, para que não ficasse em excesso a alienação dual, imaginária, entre mãe e filha ou entre o celular e Ana. Aqui parecia haver um duplo potencializador, o celular com desenhos, que parecia ser uma compensação jubilatória da ausência materna. Pois, apesar da mãe de Ana estar na pandemia com essa, ela estava sempre olhando televisão e desenhos da *Peppa Pig*.

Ao refletir sobre a importância da interação de um bebê com o par, Silva (2021) aponta que a criança se dá ao olhar do outro, mas desde uma trama de espelhamentos, já que também subjetiva o cuidador. Nesse berçário, via-se que estavam associados os movimentos de identificações de Ana com a professora Sara e com o colega Benhur, na construção narcísica, do trabalho de reconhecer-se (pondo em jogo outros elementos do lugar corpo), pois o ser humano se espelha em outro de mais de uma maneira e sendo este mais do que um. Em dezembro, Ana estava frequentando a escola regularmente e sua mãe queria passá-la para o turno integral no B1, havendo a necessidade de conversas, *on-line*, da mãe com a pesquisadora e professora para prepará-la para ingressar ao Berçário 2 com a professora Ari (Irmã da Professora Sara) no ano de 2022.

Neste andamento, Rodulfo (2012) e Silva (2021) trazem que a criança se subjetiva na família, na escola, na relação com os amigos, na ficcionalidade e nos dispositivos eletrônicos,

⁷⁷ Benhur é nome fictício, atribuído a um colega que ficava incomodado com a passividade de Ana.

pois vivemos em um contexto que abre possibilidades ou encerra outras enquanto lugares de enunciação. Ademais, ressalta que para além do adulto, há o lugar da amizade, das trocas entre pares e da sustentação de um lugar para outro. Portanto, entendemos que a professora Sara, na sua sabedoria, usou o objeto - celular, usou ele como potencializador da relação e trouxe o colega Benhur para sustentar a frequência de Ana na escola. Além de supor ela como sujeito - interpretando seu choro - lhe perguntava o que queria, trabalhava com a presença e ausência do celular e esconde-esconde dos objetos e por fim lhe apresentava o brincar enquanto instância simbólica.

8.3.3. APS, professora Ari e a identificação de Ana

Através das construções do caso, observa-se a aposta da professora Sara à Ana, onde a bebê irá para a turma do berçário Dois, com a professora Ari, que é irmã de Sara. Em 2022, a pesquisadora observou o início da interação da bebê Ana com a professora Ari. Ana estava bem e sorridente, caminhando e ativa. Parecia estar integrada e foi lanchar com alguns amigos, Benhur, Talya, José, Bento e Mariana. Mariana chorava e fazia sons de querer a professora. A professora Ari relatou que ela a quer somente para si, que tinha muito colo quando era bebê menor. Diz que estava insegura com Ana e lembra de sua parceira do berçário – a professora Sara – que lhe dizia: “Toma para ti a Ana, que ela te aceitará”. Com isto, ela conquistou a bebê e agora Ana dá sorrisos e pede colo à professora Ari. Ademais, relatou que a adaptação foi de 1 em 1 hora, aumentando o tempo gradualmente, sendo que hoje em dia Ana frequenta o B2 das 9 horas às 14 horas. Ainda, a educadora conta que Sara (professora do B1), lhe “autorizou” para as crianças, pois essa turma estranhava todo mundo e agora estão muito bem.

No pátio pequeno, com escorregador, motocicletas e cavalos infláveis, Ana pega um patinete e sai em um pé só. Há interação das crianças com a pesquisadora e educadora, desde brincar, se comunicar e até esperar quando solicitadas. Após, ainda no Berçário 2, os professores Ari e Alex recebem a pesquisadora com 6 crianças para reflexões. Enquanto isto, a pesquisadora consegue observar Ana brincando no pátio, quando um colega lhe segura as bochechas, tendo o incentivo da pesquisadora a dizer ao colega para não fazer isso. Porém, Ana não responde nada e apenas olha para a pesquisadora, trazendo comentários e reflexões entre a pesquisadora e a educadora.

Em outro dia, a pesquisadora observa mais evoluções de Ana, ela recepcionava as pessoas e colegas, mostrou caixas-cubos com fotos suas e da sua família e brincou com os colegas. A professora Ari relata a melhora de Ana, que se comunica frequentemente e que seu

pai – separado da mãe da bebê – às vezes a traz para a escola. Ademais, a educadora conta sua preocupação com o uso de máscaras – pela COVID – pois está trabalhando o falar e a linguagem e vive tirando a máscara para seus pequenos verem seu movimento de boca. Ela, também, relata estar preocupada com Ana, que parece muito *identificada* com ela – sua mãe tem ciúme – e que esses dias viu uma cena em que Ana mandava nos colegas, tirava o bico de uma delas e dizia: “Vai fulana, você consegue!”, em uma atividade, igual sua professora, a imitando em tudo. Ela também traz a preocupação de que, apesar de Ana estar comunicativa, ela bate nos colegas e está violenta.

Pesquisadora: - “Violenta?”

Professora Ari: - “É, ela bate, mas suponho que isto venha de casa.”

Pesquisadora: - “Quanto aos bebês, a agressividade é constituinte. Não se trata de violência, pois é uma forma de se diferenciar do outro/amigo.”

Professora Ari: - “Acho que isto não é violência não.”

A pesquisadora fala à Ana que sua educadora está falando nela e que lhe preocupam algumas questões. Enquanto a pesquisadora falava com a educadora, o educador Flavio e a monitora adolescente brincavam com Ana, Benhur e Talya em escorregador de plástico e riam muito. Foi pedido à educadora se poderiam desenhar na mesinha. Enquanto isso, a professora conta que Flávia e Micael brincam de dupla, que ela chama de “Tel”. Estagiário Flávio e a educadora Alex arrumam a mesa para que as crianças desenhem e brinquem juntas, com folhas e lápis de cor grandes.

Aqui aparece a importância do pequeno semelhante e da construção das identificações. Ana se tomou pela Alienação Simbólica Pontual de sua nova educadora, passou a se identificar com esta e imitá-la, tomando-a como modelo de identificação. Com isso, se direciona à procurar e brincar com os pares. Benhur, que era seu preferido, pega suas bochechas e ela revida como forma de separação do pequeno semelhante, ela não é ele e não aceita mais esses ataques em suas bochechas. Também podemos observar os laços de amizade entre Michael e Flavia, como duplas, andam sempre juntos e brigando por brinquedos. Ademais, é importante pontuar, que como esta escola é uma Ong, neste dia havia adolescentes estagiários, que eram irmãos das crianças e irmãos dos educadores.

8.3.4. As Operações do DEEB em Ana, suas APS e a identificação

Ao relembrar as operações com Ana, essa em 2021 só chorava e a professora Sara do B1, teve de trabalhar a adaptação, acolhimento e supor seu sofrimento de ficar longe da família

e introduzir brincadeiras de fort' da, esconder, enlaçar uma dupla com ela e Benhur, depois esperar seus pedidos e dar confiança à sua mãe para que ela ficasse na escola. Lembrando que em 2022, a professora Ari - do berçário dois - continua esta Alienação Pontual Simbólica.

Em relação à suposição de sujeito (SSB) em Ana, Ari a supõe como sujeito, espera seus pedidos, lhe pede para falar e Ana se apegava à educadora. Com isto, é feita nova Alienação Pontual Simbólica, professora encantada com Ana e ao mesmo tempo ela volta para sua casa, referida a sua mãe e família, sabendo que este é um espaço de separação familiar e ao mesmo tempo de acolhimento. Ana começa a falar, fica alegre e começa a imitar sua professora Ari, fazendo seus colegas ficarem quietos, lhe dando broncas e se defendendo de Benhur e de seus colegas apertando suas bochechas. Ademais, apresentou dificuldade na Terceira Operação do dispositivo (PAB), onde ficar sem sua educadora gerava angústia. Ao mesmo tempo, estava bem na rotina da escola e suas interdições, se comunicava e interagia com seus colegas, ao final do ano, com 2 anos e 5 meses (FPB).

Ela disputa o colo e atenção de Ari com os colegas e prefere brincar com os meninos, de jogos corporais e escorrega. Ari fala de sua dificuldade de se separar dos bebês (PAB) e deles passarem ao maternal, mas está trabalhando nisso. É difícil falar sobre separação, diz a coordenadora. Ela ressalta que ano que vem, a educadora Ari que irá apresentar a educadora do maternal para eles, pois agora não são mais bebês e que é importante supor as crianças em lugar de falantes. Ademais, a importância de Ana ter se identificado com sua professora, saindo do risco psíquico e agora tem um brincar compartilhado com colegas e entrando o pequeno semelhante (Kazahaya, 2017) enquanto seu par, pois em casa não brinca com seu irmão de 5 anos.

Portanto, se a identificação, segundo Freud, é “a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa”, nosso Eu tem origem sempre num laço identificatório inconsciente com o Outro, a partir do qual serei capaz de me identificar e constituir um Eu, através desse Outro que está em relação comigo. Alguma forma de afeto pode-se construir nos berçários, nem sempre como processos identificatórios, mas como duplos potencializadores que podem ser caminhos para permear uma Alienação Pontual Simbólica com os educadores e constituição do Eu.

Verificou-se que há possibilidades de ocorrer a chamada Alienação Pontual Simbólica para bebês que necessitam de maior investimento subjetivo e apresentam entraves na operação de separação. Também se notou a saída do risco psíquico de Ana, ao ela se identificar e brincar de faz de conta, ela fazia de conta que era a Professora Ari.

8.3.4.1. O Dispositivo DEEB e a dificuldade de separação da professora Ari

Ainda, no DEEB, apareceram as seguintes questões: Professora Ari explica que os pais estão preocupados com a passagem das crianças ao maternal - em 2023- , ela explica que está se despedindo deles e que está notando que está muito rígida com as famílias, porque está encerrando o ano e tem receio de passar para profissional seguinte do maternal, sem eles estarem cumprindo devidamente as regras.

Professora Ari: - “Essa semana eu tive entrevista com três pais, e fui muito rígida com os pais da Ana e da Mariana, elas ficaram surpresas, porque eu estou sendo mais rígida.”

Alex⁷⁸, educadora, relata que as trocas são muito complicadas no Berçário 2, pois a professora Ari é tudo para suas crianças, eles não podem ver ela saindo da sala ou da porta que choram. A professora Sara diz que é tudo um contexto e que os bebês estão agarrados nela e ela está sofrendo. A suposição do sujeito, Primeira Operação (SSB), nem foi citada, falaram na Segunda e Terceira Operação. Durante a Segunda Operação (EDB), relataram as demandas das mães e perceberam os bebês crescendo, pedindo para irem para o maternal. Seus pais e educadoras com dificuldades na Terceira (PPA) e Quarta Operação (FPB) na escola. Portanto, a fim de elucidar a dificuldade da educadora na operação de se separar, em trabalhar separação dos seus bebês, há o diálogo entre educadoras dos berçários com a pesquisadora:

Professora Ari do B2: - “Este é meu jeito de cortar vínculo.”

Pesquisadora: - “Bom, mas tens que falar com as crianças sobre isto, da passagem para o maternal.”

Professora Sara do B1: - “B1 não é B2, mas mesmo B1 não tem mais bebezinho ali. Nunca havia pegado um berçário tão inteligente e nossa passagem do B1 para B2 é tranquila, pois nem a parede tem entre os dois berçários.”

Pesquisadora: - “Mas mesmo que vocês não tenham uma parede separando B1 do B2, vocês já visitaram a sala da professora Ari?”

Professora Sara: - “Somos quase uma turma só. O problema é que o maternal tem paredes, é uma sala sozinha, não tem ligação com outras salas.”

Pesquisadora: - “Vocês parecem as mães das crianças.”

Professora Sara: - “Eu sofri com isso no ano passado, mas hoje, eu não me apego em ninguém dessa forma de não dormir, aí faço trabalho e separo coisas de minha família, não levo

⁷⁸ Alex é a educadora assistente do B2, que trabalha em conjunto com a Professora Ari. As duas são nomeadas como educadoras e fazem as atividades pedagógica, trocas de fraldas, alimentação e escovação. a diferença é que a professora Ari é responsável pelo planejamento pedagógico, embora elaborem os projetos conjuntamente.

para casa. Antigamente eu não dormia, hoje faço meu trabalho e separo as coisas que são nossas e outras que são obrigações dos pais das crianças. Se preocupar muito não adianta.”

Pesquisadora: - “Não há como não ser afetado pela questão dos bebês, né? Há uma transferência importante, onde temos sim que separar o que é da ordem da nossa família e que o da ordem do trabalho e da família dos bebês.”

Professora Sara: - “É o que acontece, a gente não tem retorno dos Pais depois, depois falam que os bebês estão grudados em Ari.”

Pesquisadora: - “Bom, os bebês cresceram, já tem dois anos, pois os bebês têm de ter menos coisas do corpo e agora mais com a palavra, né?”

Importante escutar e ancorar os educadores nestes processos de passagem e crescimento de um Bebê para criança pequena, que frequentarão o Maternal. Os bebês crescem e os educadores têm de estar falando sobre estas passagens com as crianças e entre os colegas da escola, na aposta das aberturas e surgimentos de novos encontros, educadoras diferentes, colegas e novas transmissões. E com os pequenos semelhantes? Entre os bebês, o que ocorre? Duplos potencializadores, espelhamentos, identificações?

8.4. MILTON: RECUSA NO LAÇO COM O OUTRO E OS DUPLOS POTENCIALIZADORES EM CENA PARA SUA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA

Ilustração 15: Milton sozinho por 6 meses.



Fonte: Silva, 2024.

Ilustração 16: Vivi lhe puxando, no final do ano já voavam juntos brincando de roda.



Fonte: Silva, 2022.

- **A história de Milton, suas recusas iniciais**

Neste capítulo, há a construção do caso do bebê Milton, de 1 ano e 8 meses. Quando tinha um ano, recém entrando no berçário Um, se isolava dos colegas, não interagia e não respondia às convocações das educadoras. Milton é filho único de pais jovens e sua mãe é educadora na escola, em turma de jardim. A mãe sempre o trazia, parecia tranquila e dizia que era muito importante ele estar no berçário, pois assim ela poderia trabalhar. Não houveram muitas informações sobre a história de Milton, visto a mãe de Milton ser colega de trabalho da professora Ari. Nossas informações vão se restringir ao espaço do Berçário, suas educadoras e pares.

- **As cenas das ilustrações**

Na ilustração 15, Milton está se arrastando na sala, indo sempre para um canto. Muitas vezes mudava de posição, ficava sentado, tinha um caminhar torpe, caía muito e não pedia ajuda. Isto tudo era ele no início de 2022, no período de adaptação - de entrada na escola e no berçário dois.

Já na ilustração 16, Milton é puxado pela colega Vivi para brincar de roda. A colega Vivi, que lhe pegava pelo braço e lhe puxava para cantar a música “Atirei o pau no gato”. Aqui já caminhava, corria e tentava acompanhar a colega. A colega lhe ajudava a caminhar, lhe pegava pela mão e ajudava ele a sentar com os colegas, na hora da rodinha. Isto foi num crescente. Sua professora observou as cenas e constatou que ele registrava a presença e ausência de Vivi, no decorrer do segundo semestre, fazendo sua educadora supôr coisas, parece que ele estava usando a colega como duplo dele, onde até choravam juntos.

8.4.1. Entrevistas com a professora Ari e o grupo que acolhe

Neste caso, não houve entrevistas com os pais, somente trabalho com a professora Ari, do berçário dois, da escola Um. Durante a entrevista semiestruturada, a educadora relatou preocupação pelo bebê Milton estar sempre apático, alheio ao convívio social, a si mesmo e ao espaço coletivo.

Professora Ari: - “Na medida que a turma do Berçário Dois foi se reconhecendo enquanto um grupo que acolhe, que cuida e brinca, se voltaram para o Milton, - por facilitação dos educadores-. Milton foi desabrochando, aceitando o outro, percebendo o toque e ações, causa-efeito e começou a participar, sorrir, brincar, testar, disputar e se apaixonar por Vivi. Reclamar, cantar, sentir, gritar, responder e imitar. Após um bom tempo e acompanhamento, ele começou a brincar de bola, de gritar e empilhar blocos, começou a se olhar no espelho e olhar a amiga Vivi. Milton melhorou porque foi possibilitado o convívio rico com colegas e Vivi. Esta criança, teve melhoras significativas em seu desenvolvimento como um todo.” (entrevista semi-estruturada da Professora Ari, B2 da Escola Um; novembro, 2022).

Nos sinais de autismo, trata-se do bebê fazer uma recusa a alienação ou a identificação primordial do Desejo da mãe ou de quem cumpre a função materna. Então, se o autismo se configura neste momento inicial da vida de um bebê, em recusa ao Outro primordial, seu cuidador primordial, por questão sensorial, genética ou psíquica, não sabemos. O que se sabe até o momento, é que esta forma diferenciada e peculiar de estruturação psíquica, também pode evoluir para fazer laços com os outros, de forma que estes não se apresentem invasivos ou imperativos, pois isto os toma em defesa e recusa a estas interações invasivas (Maleval, 2017). Eles demonstram esta recusa, pelo olhar vago ou atravessador, comportamentos de surdos, não respondem demandas, fixam-se em objetos, rotinas ou pessoas e por fim, defendem-se dos pares, afastando-os com gritos, vozes, e fixações em objetos como celulares e computadores, por exemplo. Os objetos lhe acalmam, pois não são pessoas que lhe requerem interação e respostas. Referente a Milton, ele passou seis meses brincando sozinho, não respondia às convocações e não chamava, nem registrava a presença dos colegas, parecia estar se encaminhando para possibilidades de um autismo.

8.4.2. As cinco operações do DEEB: recusa inicial, sinais de autismo e os duplos potencializadores como recurso para sair do isolamento no primeiro semestre do B2

No primeiro semestre de 2022, durante a Primeira Operação (SSB), sua professora se retirou da cena, visto que ele se excluía da interação com ela e não respondia suas convocações. A professora Ari direcionava pequenas frases, traduzia suas ações, falava com ele prosodicamente e ele não reagia. No estabelecimento da demanda (EDB), o bebê fazia pedidos com choros, gritos e gestos, pois ela interpretava como pedido. Na Terceira Operação de presença/ausência (PAB), não percebia a ausência da educadora e dos colegas, sendo apenas no segundo semestre que registrou a ausência da mãe, acarretando choros. Durante a função paterna (FPB), ele acompanhava a rotina escolar e as mudanças na alimentação. Na operação de “Quem é ou O que quer este bebê?” (QQB), não olhava para os colegas, somente no final do primeiro semestre, começou a atender quando chamavam pelo seu nome, interagia com a educadora, se excluía menos das atividades grupais e começava a brincar sempre com Vivi, de jogar bola. No início do ano parecia estar se configurando um *autismo*, e aos poucos, Milton começou a aceitar *Vivi* como seu *duplo apaziguador*.

- **Duplos potencializadores**

Para tal forma de apaziguar um autista, eles elegem duplos apaziguadores, pouco invasivos (Maleval, 2017). No caso dos bebês, ao ficarem na porta da alienação (Ferreira; Vorcaro, 2023) e estarem em berçários 12 horas, eles pegam a mão de sua educadora para lhe dar o que quer, não lhe olham, não incomodam e brincam sozinhos com objetos na sala de aula. Neste caminho, podemos pensar em um bebê com sinais de recusa ao outro, pode produzir imitações ou falas soltas, a partir do espelhamento mimético com o outro-pequeno semelhante, como também apostamos que pode constituir um tipo de Alienação Pontual Simbólica, com seu educador de referência, pois ele não é tão demandante como seria sua própria mãe. Portanto, o duplo potencializador enquanto educador, pares, e objetos podem ser apaziguadores e formas de suplência para um bebê com fraturas ou recusas nesta operação.

No caso do bebê Milton, ele vem constituindo um duplo potencializador na amiguinha, que é menos aterrorizante e invasiva que os adultos. Ao imitar a amiguinha e corresponder ao seu apelo de ser conduzido pela sua mão à rodinha, ele tem olhado sorrindo para a amiguinha. Num primeiro momento, a educadora utilizou-se desta estratégia para oferecer um duplo potencializador para Milton.

- **Duplo potencializador na professora**

Depois, aos poucos a professora Ari foi se aproximando deste, o que acarretou uma interação genuína entre educadora e bebê, ao final de 2022, com 2 anos. A importância de uma criança com fraturas no laço com os outros e constituir um duplo, propõe a construção de invenções imaginárias para fazer algum tipo de laço social. Bastos (2020) exemplifica que muitos pegam a mão do adulto ou amiguinho para efetivar a ação que estão esperando. No duplo autista, de acordo com Maleval (2017), impõe-se ao autista como uma saída para a solidão. Este duplo é um objeto, um personagem, uma pessoa, um amigo inerente ao mundo assegurado e até a televisão. Ademais, o duplo autista seria usado para remediar a ausência da alienação, pois falta alienação desde o princípio da divisão do sujeito, sendo este uma função de suplência, pois pode fazer-se no real, e ao mesmo tempo em separação, como um tapa-buraco.

Pimenta (2021) complementa a ideia acima e traz que o duplo pode ser uma pessoa, um animal, ou mesmo um personagem que o autista se cola, fazendo-lhe equivalência, como uma equação adesiva que se dá por meio de um transitivismo. A autora cita: “Nas escolas infantis, é comum as crianças autistas se valerem de outro colega como duplo, o que as impulsiona a fazer como elas e, assim, avançarem em um laço social mínimo e mesmo em alguns aprendizados pedagógicos formais.” (2021, p. 121-135).

Bialer (2015) pontua que o duplo autístico é, muitas vezes, imprescindível como apoio para alicerçar a construção da imagem do outro e de si próprio. Como estamos falando de um percurso constitutivo de um bebê, podemos pensar que para se constituir como sujeito ele percorre um duplo caminho ao estar em um berçário, frente aos educadores e pares, pois fica 12 horas ali com estes. A autora traz que há muita importância a invenção de identificações imaginárias com duplos autísticos que ancoram a construção de processos identificatórios, de encontro com pequeno semelhante, alicerçando a construção de uma imagem na qual o autista se cola, mimetiza para tecer o estofado de seu imaginário. O recurso ao duplo pode ser extremamente importante, muitas vezes necessário, para que o autista e as crianças em risco psíquico de autismo, pois são posições diferentes, possam encontrar uma solução para se relacionar com o mundo, saindo do isolamento autístico.

Maleval (2017) propõe a possibilidade de uma identificação compensatória no campo imaginário, uma identificação mimética com o duplo. O duplo autístico é, muitas vezes, imprescindível como apoio para alicerçar a construção da imagem do outro e de si próprio. Ele cita exemplos de Donna Williams e suas identificações viabilizadas pelas principais duplas de

personagens imaginários: Carol, Willie, Travel e Moggin –, que são a concretização de um ego como produto desses processos identificatórios.

A relação identificatória⁷⁹ com os duplos protegem a criança com sinais de autismo, filtrando o que vem do exterior por intermédio destes, além deles se constituírem como bordas de investimento de gozo, cuja relação favorece a saída da inércia e a dinamização. O duplo foi aqui também utilizado com Milton, por pensar-se em uma forma inicial de saída de sua recusa à alienação, foi tomar Vivi como seu duplo potencial, no caminho de aliar-se aos seus pedidos, inicialmente. Portanto, o duplo autístico é, muitas vezes, imprescindível como apoio para promover aberturas em uma alienação que pode alicerçar a construção da imagem do outro e de si próprio.

Se o chamado duplo são identificações frágeis e compensatórias que podem permitir ao autista a construção de um estofado imaginário, nos parece muito importante para os bebês. Como são bebês que estão sob início da constituição psíquica, pensa-se que os Duplos autísticos não são somente estratégias para crianças com diagnóstico de autismo e percurso já de alguém maior, com marcas e posição de criança, adolescente ou adulto, mas sim são dispositivos importantes para se utilizar com um bebê com percalços de sua estruturação psíquica. Para isto, neste caminho, os Duplos propostos por Maleval (2017) serão apresentados como possibilidades e potencializadores de bebês compensar, parcialmente, no campo imaginário, as consequências da não alienação plena ao significante primordial.

Exemplificamos, com uma cena onde a professora Ari, agia como duplo potencializadora Milton, sem invadir seu campo.

“Milton veio no circuito de atividades psicomotoras. A professora conta que ele foi ao circuito chorando porque queria e não sabia como dobrar os joelhos. A professora Ari estava dando um exemplo de como Milton melhorou e, vendo que ele não conseguia sair, ela foi ao seu lado, colocou a mão, se abaixou, fez a cena e se colocou no lugar dele, porque sabe que ele demora mais e é mais lento para sair das situações. Ela se colocou no lugar dele, colocou a mão na parede e falou para ele: “Faz assim, Milton, para tu sair do circuito” e ele entendeu e conseguiu sair. Depois, ela colocou Mari para ensinar ele e ela fazia e ele, ao lado, olhava e imitava. Eu disse à educadora Ari: “Sim, ele ainda precisa da palavra aliada ao gesto e tu fazendo a cena para ele, né? Ainda não é só a palavra que faz efeito no Milton”, ela disse: “isso mesmo”.

⁷⁹ Relação identificatória, processos identificatórios e identificações frágeis e compensatórios enquanto duplos autistas (Maleval, 2017). Não se trata de identificação no autismo, visto que as identificações giram em torno da relação entre sujeito e significante, na qual isto falha no autismo. Segundo Starnino (2016, p.36), “A identificação significante é exatamente o fenômeno no qual um sujeito adquire, sustenta, e assume para si um traço que a princípio era do Outro”. Complementa que além da relação sujeito e significante, também é preciso um terceiro elemento: o afeto, o pulsional. Este é o elemento fundamental e intimamente ligado às marcas do desejo. A ligação afetiva é o elemento que expressa qualitativamente a constituição da identificação.

Se isto ocorre na escola, a criança com fragilidade psíquica, ao encontrar um semelhante (educadora) e pequeno semelhante (colegas) na escola, esta pode se sustentar no grupo e pelo grupo, para ocupar o lugar escolhido que ele cabe. Neste caso, a professora Ari avaliou a situação da dificuldade de Milton passar no circuito, acompanhou e prestou atenção a essa função do semelhante e do par enquanto pequeno semelhante. Primeiro Ari ajudou Milton a partir da mimetização nela mesmo, depois mostrou que ele poderia imitá-la e fazer igual. Ela se colocou no lugar dele como um espelho, mas sem invadir, depois ela foi colocando um amiguinho junto a Milton e esse amiguinho foi substituindo a própria Educadora. A partir desta cena, Milton abraçava Carlinhos, que abraçava Mari, dava tapas nas crianças e apesar de ser mais lento, ele estava caminhando e acompanhando a turma.

8.4.2.1. O DEEB no segundo semestre e os duplos potencializadores

A professora Ari, ao preencher o DEEB, reporta que agora não se exclui sempre da cena quando Milton brinca sozinho, ela observa e muitas vezes intervém, chamando Vivi e outro colega para brincarem com ele (SSB). Na Segunda Operação (EDB), Milton já faz alguns pedidos e sorri. Durante a Terceira Operação (PAB), mostra preferência pela colega Vivi e está integrado à rotina escolar. Quanto ao “O que quer o bebê” (QQB), ele observa os colegas, sorri, brinca junto e se opõe quando lhe tiram um brinquedo. Porém, Vivi sempre o defende e o ajuda nas disputas por brinquedos, lhe protegendo. Havia também, sua colega Flávia que lhe dava tapas no rosto, às vezes. Ao decorrer disso, quando melhorou seu caminhar, passou a fugir dos tapas e a devolvê-los aos colegas. No final do ano estava falando, dando tchau ao seu papai e sua educadora encantada com ele e suas evoluções. A educadora acompanhou todo processo como *pessoa próxima* (Deligny, 2013a), sem invadir seu espaço, usando suas coleguinhas como ancoragem de seu processo educativo (Diário de campo da Escola Um, B2; junho, 2022).

Ademais, reage aos gritos dos colegas para consigo e se olha no espelho, parecendo entender sua própria imagem. Milton ainda parece precisar de um tempo para entender a ausência dos colegas ou da educadora, mas já interage em todos espaços e materiais da sala, segundo a educadora. Desta forma, podemos inferir e hipotetizar que, para Milton, foram abertas portas constituintes na sua estruturação psíquica pelos chamados duplos potencializadores. Estes duplos não são duplas, pois este bebê ainda está no caminho de estruturação psíquica, ainda não parece diferenciar entre ele e o outro.

Pensando na importância de um bebê, ao encontrarmos estratégias em um duplo potencializador nos berçários, podem ser abertas portas constituintes de sua estruturação

subjetiva. Este duplo se assemelha ao que Bialer (2015) aponta, podendo ser tecido como um estofado imaginário, que permita construção do corpo próprio do bebê e de uma imagem de si mesmo, de sentir-se real e abre formas de habitar o mundo e viver a vida de maneira mais leve. Segundo Laznik (2021), ao serem abertas possibilidades constituintes, a intervenção a tempo se coloca para que o bebê com sinais de autismo não engendre para funcionamentos tão diferentes do banal, ao poder formar laços com os outros. Portanto, se não for possível um bebê, que está em risco de autismo, se recusando a interação com pais e educadores, que se reconstitua na operação de Alienação, talvez possa formar duplos ou identificações imaginárias com seus colegas/pequenos semelhantes, em alguma abertura de afeto e gozo com os outros. Este prazer compartilhado com os pares, que não são tão invasivos e demandantes como os cuidadores-educador e família – talvez, possa constituir formas mais livres de um bebê identificar o outro sem se recusar a ele. Neste caso, não pode ser qualquer escola, mas aquela que não seja desenvolvimentista, conteudista, onde todos precisam fazer a mesma coisa e atingir os marcos do desenvolvimento. A relação com os pares pode ser mais leve, não é igual à mãe, e educadora lhe dizendo a hora de dormir, comer, fazer coisas. Os pares se dizem coisas sem imperativos ou demandas englobantes.

Contudo, observa-se a importância de a educadora não ter invadido o espaço de Milton e acompanhá-lo como *pessoa próxima* (Deligny, 2013a). Neste rumo de romper fronteiras e não estigmatizar sujeitos com diagnósticos, ressalta-se o trabalho de Fernand Deligny (2013b) com crianças e adolescentes considerados inadaptados na França. Deligny (2015) indica caminhos diversificados, em que é importante olhar as crianças em suas diferenças e não em um coletivo de proposições normatizadoras e identitárias. No seu trabalho, o autor rompe com a tentativa de normatizar a diferença e a diversidade. Sua prática pedagógica contorna um processo de escrita que acontece continuamente durante as investigações e as experiências na área da educação junto aos chamados inadaptados, psicóticos ou autistas. O autor tinha rejeição e aversão a diagnósticos, dossiês e prontuários. Ele trazia a proposição de uma clínica da delicadeza, do agir e da presença proximal do terapeuta e do educador, em que o desejo e a diferença, no oposto da uniformização, produziram outros semelhantes que saíssem do se igualar ao outro. Permitindo, assim, às crianças um modo de vida a partir de suas vidas, em contraposição a uma clínica impositiva, havendo a união de clínica e educação. Neste sentido, Mendes e Castro (2020) pontuam que, atualmente, pode-se pensar em trabalhos em rede, nos quais haja construções de laços interdisciplinares entre o profissional de saúde e o educador como criadores de circunstâncias, educando e abrindo encontros entre educação e saúde.

Na aproximação destes referenciais sobre a intervenção de um educador enquanto uma *presença próxima*⁸⁰ (Deligny, 2013b) e não um adulto interventor de práticas pedagógicas homogeneizantes, propõe-se uma aposta em criar aberturas para se trabalhar em uma intervenção compartilhada entre pesquisador e educador, e refletir em um brincar compartilhado entre os pares do bebê. Neste tecer de novos caminhos em uma pesquisa, é importante que o pesquisador tenha delicadeza, que reconheça o lugar do educador e do seu saber, bem como que tome o campo como uma intervenção de um olhar interdisciplinar a tempo da não instalação de determinado sintoma de recusa ao outro e possibilidades de um autismo, quando um bebê apresenta sinais de recusa e atrasos em seu desenvolvimento.

8.5. MÁRIO: RECUSA NA ALIENAÇÃO PONTUAL SIMBÓLICA, MAS INTERAÇÃO COM EDUCADORAS

Ilustração 17: O olhar e borda de Noemi, mediando com os pares.



Fonte: Silva, 2024.

Ilustração 18: A educadora Noemi era uma borda, seu colo parecia uma bóia de natação.



Fonte: Silva, 2024.

⁸⁰ Denominamos APS proximal, ao a professora Ari acompanhar e intervir com Milton, utilizando estratégias de compartilhamento deste com Vivi, sem demandas invasivas e excessivas.

- **A história de Mário e sua recusa a interação com os outros**

Mário⁸¹, bebê quando estava com 06 meses, frequentava uma casa de cuidados infantis, ingressando apenas em 2021- aos 10 meses no berçário, durante a pandemia. Apesar de caminhar, ele não atendia quando chamado e tapava os ouvidos. Seus pais trabalhavam muito e em decorrência disto, o bebê passava muitas horas no cuidado, sendo exposto à televisão em excesso com o objetivo de não se machucar durante as brincadeiras das outras crianças, sendo estas mais velhas que ele. Devido a esses acontecimentos, a mãe se direcionou ao pediatra, onde foi encaminhada para Estimulação Precoce e para a escola infantil.

- **As cenas das ilustrações e a educadora**

Na ilustração 17, Mário só ficava com os brinquedos na mão, não interagia com a educadora Noemi e nem com seus pares. Noemi traduzia e mediava a relação com os colegas do Berçário Dois, ela conhecia seus gostos e peculiaridades. Na interação com os outros educadores da sala (Vali e Zélia) Noemi era a tradutora de sua ação e de sua linguagem com os outros (diário de campo, Escola Quatro, B2; maio, 2022).

Já na ilustração 18, ao final do ano de 2022, Mário com 1 ano e 7 meses, já fazia o colo da educadora de bóia e lhe pegava pela mão, quando queria algo. Na escola, a educadora Noemi⁸² - que era sua referência - lhe dava colo, ficava ao seu lado para dormir e oferecia palavras e bordas em seu corpo. Ele, no final de setembro de 2022, começou a registrar a presença de Noemi, lhe pegar pela mão e lhe mostrar os brinquedos, porém, ainda retornava aos cantos da sala do berçário. Já havia uma constância e suportabilidade em olhar, já ouvia e olhava Noemi cantar e lhe pedia coisas – com gestos e lhe levando pela mão- mas não interagia com colegas e não gostava de barulhos. Após, já no final do ano de 2022, repetia a cena, mas o corpo da educadora parecia lhe proporcionar uma borda e uma proteção, agora já demonstrava prazer em estar no colo. Ele ria e respondia com o olhar.

Freud (1895 [1950]-1996), o pai da psicanálise, já advertia quanto à constituição de um sujeito-bebê em o Projeto de uma Psicologia. Ele já se indagava sobre as vivências de um bebê, sua dor e experiências de satisfação e insatisfação que o recém-nascido está exposto. Assinalou que um organismo só é levado a cabo de uma ação específica, através da atenção do adulto experiente para o estado de traduzir o bebê e sua dor, grito, por exemplo. As reações fisiológicas, ao serem tomadas como apelo para ser respondido, ao supor que o sujeito-bebê

⁸¹ Mário é um nome fictício, escolhido aleatoriamente.

⁸² Noemi é a educadora assistente do B2 da escola Quatro, tem curso de educadora assistente e tem formação em Pedagogia. Ela se enlaçou por Mário, pensando em várias intervenções para ajudar ele a sair da solidão. Ela lhe dava colo, que parecia uma boia de natação. Mário a pegava pelo braço e mostrava o que queria, pois ainda não falava palavras.

está comunicando algo, abrem-se caminhos na constituição do pequeno bebê. O bebê precisa do adulto próximo e socorredor em personificação real, para tradução, sobrevivência e organização das pulsões. Portanto, necessita da Alienação ao desejo do adulto socorredor, de sua tradução e cuidados. Se houver quebra na Alienação e no terceiro tempo pulsional há esta possibilidade de configurar um autismo (Laznik, 2013).

Segundo Laznik (2013), o terceiro tempo pulsional se caracteriza pelo bebê se oferecer ao outro, oferecer seu “pezinho para ser comido” e isto, parece, falhar com bebês com recusa ao laço com os outros. Isto falha no autismo, seja por uma condição orgânica que desencadeou desencontro em cuidador primordial e bebê, seja porque o bebê não lutou, ou porque seu cuidador leu como falta de resposta e desistiu, ou porque havia danos neurológicos impedindo esta comunicação. A autora preconiza a observação para detectar sinais de autismo no primeiro ano de vida dos bebês, ao notar a falência deste bebê em ser um provocador ativo da interação do outro, sendo a não instauração do terceiro tempo do circuito pulsional. Afirma que o não olhar entre a mãe e seu bebê é um sinal de recusa e exclusão importante a ser analisado. Para tal, tem que se pensar em cada criança, o momento ou não desta efetivação psíquica.

8.5.1. A coordenação pedagógica e o olhar educativo

Neste sentido, as coordenações das escolas são importantes para detectar que algo não vai bem com suas crianças e fazerem entrevistas de escuta sensível (Ribeiro, 2021). Denomina-se Escuta Sensível, parafraseando o termo, a fim de dizer que não são entrevistas de orientação pedagógica, mas de escuta às famílias, no que as preocupam e no que preocupa os educadores em sua adaptação à rotina da educação infantil. No caso de Mário, preocupa os educadores o choro e sua exclusão dos espaços e atividades de interação com colegas. Ele não respondia as educadoras, parecia surdo, se isolava e brincava sozinho nos cantos da sala do berçário. A coordenadora relata que a mãe de Mário solicitou uma reunião, pois estava preocupada com o fato de ele não falar ainda e que quando queria algo, pegava a pessoa pela mão e levava até onde estava o que queria, ao invés de se comunicar verbalmente. A coordenadora orientou a mãe a conversar com seu filho e pedir para ele repetir algumas palavras, pois cada criança possui seu tempo. Contudo, em vista da preocupação da mãe e educadora, agendou uma entrevista com a pesquisadora e a educadora.

8.5.2. A entrevista com mãe de Mário

Na entrevista, em maio de 2022, estavam a educadora Zélia, a coordenadora Laura, a pesquisadora e a mãe do bebê. A pesquisadora já havia conversado com esta mãe, no refeitório, em fevereiro do mesmo ano. A mãe relata estar preocupada com o bebê, pois ele tinha 14 meses e não falava, reafirmando suas preocupações ao sua tia-irmã supor que o bebê fosse autista. A mãe relata ficar até tarde no trabalho, deixando o bebê aos cuidados do pai e familiares.

Pesquisadora: - “Autista?”

A pesquisadora retoma a pauta sobre a hora que a mãe via seu filho durante o dia e esta cai no choro. A mãe conta que trabalha muito e que pediu conselhos para a coordenadora sobre deixar o filho com o pai, tendo um posicionamento positivo desta, pois ele lhe ajudaria. Porém, a mãe continua em posição de culpa, pois acredita que o bebê se traumatizou com os castigos que recebia ao frequentar a casa de cuidadoras, ao invés de uma creche/escola infantil. Ademais, a mãe relata que Mário escuta bem, mas é irritadiço, filho único e neto único. Contudo, afirma que o bebê andava muito irritado e que, dias atrás, quebrou o celular do pai.

Pesquisadora: - “O pai fica muito tempo ao celular? Mário fica muito tempo exposto à televisão?”

Mãe: - “Sim.”

Pesquisadora: - “Ele parece precisar de bordas, que falem com ele, sem televisão e que se impliquem para ele parar com o corpo.”

A mãe questiona sobre autismo e quer levá-lo à fonoaudióloga. A pesquisadora assinala sobre ele ser muito novo para afirmar tal diagnóstico, que escuta e começou a interagir, porém, que é importante buscar a estimulação precoce e chamar a terapeuta de EP/PI/SMED. A educadora conta que Mário adora cantos, sua mãe associa isso a ter ficado muito de castigo – em um canto – quando estava no Cuida-se. A mãe também relata que ele assiste muito à televisão, pois adora o desenho animado “*Sonic*”, e devido a essa fixação, ele está imitando as ações do personagem do desenho animado.

A coordenadora pergunta se a mãe pode diminuir o uso da chupeta e se pode lhe perguntar o que quer, pois na escola ele já se comunica. Ele, aos poucos, está comendo sozinho e está fazendo progressos.

Mãe: - “Ele não gosta de se sujar, ‘bem TOC’.”

Pesquisadora: - “Que tal pensarmos em Mário, do que ele gosta, com quem ele se aconchega mais, etc. Pois parece haver muitas suposições de diagnósticos, vocês parecem bem preocupadas.”

Educadora Zélia: - “Ele já para um pouco na rodinha e já se alimenta no refeitório, mas ele parece estar precisando um pouquinho mais de mim.”

A mãe se acalma, diz que esperará o encaminhamento para estimulação precoce e para fonoaudióloga também.

Pesquisadora: - “Bom, igual seria importante você ficar um pouco mais com ele, jantar junto, organizar as rotinas, dar colinho e parar um pouco, sem televisão e celular. Você, seu filho-vida e marido têm algumas coisas em família, é bom conversar e brincar mais.”

Após esta entrevista, entrou a educadora Noemi no berçário Dois, para compor a equipe e ela se encantou com Mário. Apesar de ser mais silenciosa, esta educadora o acompanhava com olhar, lhe oferecia colo e ficava muito perto dele, quando não estava fazendo as tarefas de atividades de fraldas, escovação, dormir e comida com as crianças. A pesquisadora ficava ao lado da educadora, lhe escutando e autorizando ela para ficar mais próxima de Mário e traduzir em palavras suas ações, lhe perguntar o que quer, esperar intervalos, ir aos cantos onde ele ia brincar e fazer atividades com este. A educadora Zélia (chefe da equipe) achou bom e arrumavam projetos e maneiras de ficarem mais com as outras crianças, para Noemi dar atenção ao caso de Mário. A educadora se encantou por ele, no segundo semestre, e Ari usava seu colo como borda, que lhe apaziguava e conseguia ficar nas atividades de rodinha.

- **Intervenções da educadora Noemi**

No caso de Mário, sua educadora Noemi virou uma tradutora de seu mundo. Ela lhe emprestou o corpo, lhe acompanhou em seus momentos de isolamento, mas sem invadir seu espaço, foi lhe pedindo coisas e lhe incentivando a falar. Ademais, a educadora conseguiu abordar, com os pais de Mário, a sua maneira, sobre remediar o uso do celular. Segundo seu pai, após ele quebrar seu celular, o bebê pedia por mais atenção de seus pais e registrando suas presenças. Ao final do ano, Mário usava o corpo da educadora como borda e iniciava interações com os outros educadores, porém, com os colegas ainda estava a passos lentos. Segundo seu pai, já não era mais oferecido o celular ao filho.

É importante salientar que Mário também estava em tratamento de Estimulação Precoce em uma Clínica e apresentava evoluções no brincar, mas sempre sozinho ou com a educadora. Ele não se oferecia à educadora, não parecia ter passado pelo terceiro tempo do circuito pulsional, mas lhe pegava pela mão e ficava próximo a essa. Será que estava se configurando um autismo? Se não houvesse se oferecer à educadora, havia um pedido como duplo, no qual podemos apostar em uma Alienação Pontual Simbólica ainda a se construir.

8.5.3. DEEB de Mário

Durante o primeiro semestre, a educadora Noemi pontuou sua dificuldade em supor (SSB) e traduzir o que Mário dizia, pois ele chorava muito e se excluía da interação com os educadores. Mário ficava nos cantos da sala do berçário e se isolava, acarretando o afastamento da educadora que não compreendia suas ações. No segundo semestre, a educadora já se colocava em cena e sabia todos os gostos e peculiaridades do bebê, fazia suposições de suas ações, se queria colo, água ou papá, traduzindo seus gestos.

Na Segunda Operação (EDB), ele não demandava e não fazia pedidos no início do ano escolar. No segundo semestre vocaliza alguns sons como pedidos e sorria quando a educadora se direcionava a ele. A educadora relata o seu desenvolvimento, que agora aguardava seus pedidos, encantada com seu olhar, seu modo de comer e como se portava enquanto estava junto dela (DEEB; outubro, 2023).

Ademais, na Terceira Operação (PAB), em contrapartida dos semestres anteriores, onde não reagia a ausência da educadora e de seus objetos. No segundo semestre já reagiu e chorava quando sua mãe ia embora, chorava quando escondiam seu bico e reagia quando educadora saía da sala do berçário, porém, ainda não demonstrava ter reações da presença e ausência dos colegas.

Durante a Quarta Operação (FPB), no primeiro semestre tinha dificuldades em se adaptar à rotina de sono e refeições na escola, porém, no segundo semestre, sua educadora iniciou essas rotinas, ocasionando no hábito de comer sozinho e interagir com uma de suas colegas, em novembro de 2023.

Na quinta operação (QQB), no primeiro semestre, somente se isolava e não interagiu com os colegas. Contudo, no segundo semestre, já observava e sorria aos colegas, porém, não deixava os colegas retirarem ou brincarem juntos com seus carros e blocos, ficava na atividade só observando. Ele já buscava sons, quando a colega chorava, mas não chamava os colegas, nem os pegava pela mão. O seu grande avanço consistia em interagir e responder às educadoras, em especial Noemi – a que ele brigava pelo seu colo- e já respondia com o olhar e corpo, quando lhe chamavam pelo seu nome, o que no primeiro semestre parecia distante.

Portanto, supõe-se que o bebê Mário está se desenvolvendo, aos poucos, e criando laços, tendo como destaque seus encontros com sua educadora Noemi que, enquanto educadora que demonstrou seu desejo não-anônimo em lhe apresentar o colo, o afeto e lhe emprestou significantes: “Meu nenê”. Embora todas estas tentativas, supõe-se que Mário não tenha desenvolvido e aceitado a Alienação Pontual Simbólica de Noemi. O que nos surpreende, é que

mesmo ainda com comportamentos e isolamentos nos cantos da sala do berçário, ele fez laços e utilizou a educadora como duplo potencializador do seu mundo do berçário. Destacamos que alguns bebês são mais receptivos que outros e conseguem abrir estas portas da Alienação Pontual Simbólica, mas há outros que ficam realmente na porta e constituem outros tipos de laços, como foi o caso de Mário. Nesta similaridade, de recusar a APS de suas educadoras, mas manter laços com estas, destacamos também o caso de Sônia.

8.6. SÔNIA: A BEBÊ QUE ENCANTOU SUAS EDUCADORAS

Ilustração 19: Sônia não olhava, comia cimento.



Fonte: Silva, 2024.

Ilustração 20: Sônia começou a comer grão em grão com a mãozinha.



Fonte: Silva, 2024.

Ilustração 21: Sônia ganhando beijos da educadora Diana.



Fonte: Silva, 2024.

Ilustração 22: Sônia realizando atividades de pintura com a educadora Déia.



Fonte: Silva, 2024.

- **A história de Sônia e o sinais psíquicos de que algo não ia bem**

Sônia era uma bebê de 1 ano e 4 meses, chegou ao berçário B2A, da escola Dois, sem olhar a educadora e pares, não se alimentava na escola, além da mamadeira, fazia sons de murmúrio e com pais em situação de vulnerabilidade social. A educadora Diana⁸³ relatou, em 2022, que Sônia não brincava, estava desconectada, não respondia ao chamarem seu nome e ficava exposta em tempo excessivo na televisão. Ao observar a bebê, a pesquisadora questiona a educadora Diana se havia sinais de sofrimento psíquico na criança, porém, a educadora

⁸³ Diana é a primeira educadora de referência do B2, da escola Dois, da bebê Sônia. Esta educadora tem curso de educadora assistente, mas faz as vezes de professora, fazendo muitos planejamentos pedagógicos e liderando as colegas do B2A. Ela era muito dedicada a Sônia e a acompanhava nas atividades, dava beijinhos, sonhava com ela e trazia muitas questões para ela e pesquisadora pensarem juntas.

argumenta que não se pode falar sobre isso, pois para os dirigentes tudo é falta de estímulo e dá o exemplo de uma criança autista do Maternal 2, que demonstrava sinais e que por não haver reconhecimento, a criança “desenvolveu” autismo. A pesquisadora pontua a importância de observar e atentar-se aos sinais de algo que não está bem nos bebês, a fim de uma intervenção a tempo.

- **As cenas das ilustrações: Sônia e suas educadoras**

Na ilustração 19, Sonia, recém-chegada ao Berçário, só perambulava, caminhava pelo pátio interno do Berçário e procurava buracos nas paredes, cavocava o cimento e levava na boca o cimento. Em casa, ela comia terra do chão e na escola comia os cimentos das paredes. As educadoras colocavam obstáculos para tapar os esburacamentos de Sônia nas paredes do B2A, mas elas os achava.

Enquanto na ilustração 20, após um tempo de trabalho no primeiro semestre e conversas com a mãe, pois Sônia não se alimentava de nada de comida na escola. A partir do trabalho da pesquisa-intervenção e conversas com a mãe e a educadora Diana, Sônia no segundo mês de frequência ao berçário, começa a comer comida com uso de seus dedinhos. Comia grão por grão - de arroz e feijão, com dedinhos em pinça, não aceitava que lhe dessem com colher, mas conseguia comer a comidinha servida. Ela parecia ter preferência ao arroz e feijão.

Na ilustração 21, Sônia era recebida com carinho e alegria por sua primeira educadora do Berçário, Diana. A educadora lhe dava beijinhos e Sônia não se esquivava mais, parecia gostar, mas não se oferecia para ganhar os beijos. Tudo era a educadora que propunha, enquanto uma possibilidade de interação com o outro.

Por fim, na ilustração 22, com sua professora Déia, chegada no final do segundo semestre de 2022, Sônia já demonstrava aceitação e queria fazer as atividades de tinta do Natal. A professora Déia ficou muito feliz, batia palmas e notou que ela começava a registrar a presença da colega, ao querer fazer igual: pintar com tintas.

8.6.1. Entrevista com a mãe: “Sônia, a Desevoluida”

Conforme a coordenação pedagógica e dirigente da escola, a mãe de Sônia não trabalhava e estava em risco de vulnerabilidade social, o que acarretou o afastamento desta de seus outros filhos pelo conselho tutelar. Devido às experiências vivenciadas pela mãe, ela aparentava sentir raiva de psicólogos e do conselho tutelar. A coordenação, a educadora e dirigente em primeiro lugar, apontavam uma possível negligência materna, mas ao realizar uma escuta entre estas, foi trabalhado este imaginário e é solicitada uma escuta com a mãe de Sônia.

Estavam presentes a pesquisadora, a mãe de Sônia e a educadora Diana. A mãe iniciou a entrevista relatando alguns comportamentos da bebê, que está ingerindo “pedrinhas”, que range os dentes e que teve sapinho⁸⁴. Compara Sônia com a outra filha, Dami – que era muito esperta nesta idade –, Sônia é muito diferente.

Mãe: - “Ela finge que não está nem aí, não escuta.”

Educadora Diana: - “Ela tem dificuldade auditiva? Fez algum exame a respeito disso?”

Mãe: - “Quando ela nasceu, fez tudo e não tinha nada. Ela responde às musiquinhas da televisão.”

A mãe relata que seu marido, pai de Sônia, é *motoboy*⁸⁵ à noite e que em sua residência moram eles e as filhas: Dami, de 7 anos e Sônia, de 16 meses. A mãe retoma a pauta sobre a filha lamber e engolir pedras, afirma que ela é “desevoluída”.

Pesquisadora: - “Desevoluída?”

Mãe: - “Com a outra filha era fácil, com ela é diferente. É diferente seu crescimento, é *desevoluída*.”

A pesquisadora questiona o que significava *desevoluída* e a mãe responde que ela é diferente da outra filha.

Pesquisadora: - “Então com quem ela é parecida? Quem escolheu seu nome?”

Mãe: - “O nome foi o pai, do *Mortal Kombat*⁸⁶, o pai dela adora jogar videogame e o nome tem a ver com sangue.”

Pesquisadora: - “Bom, um nome que lembra lutas. Houve alguma coisa. Você parece muito receosa de nos falar coisas, só queremos ajudar a Sônia. Não nos importam tuas questões sigilosas, e sim como ajudar Sônia a lutar, comer para viver bem na escola.”

Ela falou que passou dificuldades com Sônia. Quando estava grávida, ouviu a buzina de um carro que quase a atropelou e sua barriga endureceu. Ademais, relatou as separações que ocorreram e que dava água com arroz para Sônia, pois ela havia parado de mamar no peito aos 2 meses. Continuou pontuando que devido às suas condições financeiras, dava leite de vaca com açúcar, pois leite em pó *Nestrogeno* é muito caro.

⁸⁴ Essa situação é chamada pelos médicos de candidíase oral (ou monilíase oral). É considerada uma forma leve de candidíase (infecção causada por fungos), que afeta a mucosa da língua e a bochecha. Geralmente, o sapinho na boca é mais frequente em crianças pequenas (principalmente menores de seis meses) e pessoas com o sistema imunológico comprometido. Fácil e curto tratamento.

⁸⁵ Entregador que se desloca com moto.

⁸⁶ *Mortal Kombat* é uma franquia de mídia centrada em uma série de videogames de luta.

Pesquisadora: - “Sim, nos conte como faz para sua filhinha comer e talvez possas vir aqui para nos ensinar.”

Ela relata que come com a bebê em cima da cama, que dá um pouco para ela e come outra colherada, lhe instigando.

Pesquisadora: - “Ela tem mesinha? Pois aqui ela comerá em cadeirinha de *papá* ou mesinha.”

Mãe: - “A gente come na cama com uma toalha, porque aí ela não consegue pegar pedrinha do chão.”

Pesquisadora: “Entendemos, você arrumou uma forma de ela não comer pedras do chão na hora da comida.”

A educadora Diana pontua que Sônia não come nada na escola, que seria importante a mãe falar disto com ela.

Pesquisadora: - “Sim, muito legal seria a mamãe autorizar ela a comer aqui na escola, dizer para ela que é importante comer aqui com os amiguinhos, na mesinha, que a comidinha da escola é boa e ajudará ela a ficar forte e lutadora. O que achas?”

A mãe responde positivamente sobre as sugestões da pesquisadora, ademais, relata que, desde sua vinda para à escola, Sônia está mais receptiva aos seus pais e aos outros familiares. Devido às reações positivas da mãe, a pesquisadora e educadora sugeriram uma possível visita da mãe à escola para ajudar no processo de alimentação de Sônia.

- **O sonho da educadora Diana e suas perguntas para intervenções do primeiro semestre do B2A**

Em outro encontro de pesquisa, a educadora Diana relata sua preocupação com Sônia – que não comia, não interagia e parecia surda – que foi encaminhada para o otorrinolaringologista. A educadora Diana estava tão encantada e preocupada, que enviou pelo aplicativo de mensagens, *Whatsapp*, um sonho que teve com a bebê para a pesquisadora: - “Sonhei que Sônia comia na escola com sua mãozinha, comia muito arroz e feijão depois eu lhe dava beijos e ela pedia mais beijos”. Ela perguntou se devia mandar uma cesta básica para mãe de Sônia, pois havia ficado compadecida com a situação de pobreza e vulnerabilidade de ambas. Em resposta, a pesquisadora lhe perguntou qual comida, em desejo, ela poderia propiciar à Sônia. A educadora respondeu que com seu carinho e amor, para Sônia melhorar. Quando a pesquisadora e educadora se reencontraram, a profissional lhe deu um abraço e disse que seu desejo tinha tomado concretude, pois Sônia estava comendo na escola.

Diana relatou que a mãe não levou Sônia à consulta pediatra, mas agora a bebê está comendo na escola. Ademais, relatou que Sônia não compareceu à escola durante uma semana,

pois sua avó materna havia falecido, sendo somente agora que realizou a intervenção na alimentação da bebê. Contudo, a educadora realizou intervenções – como havia combinado com a pesquisadora – colocando bolinhas em uma casinha, mas Sônia continuava alheia, também retirou uma tira de relógio, no canto da sala, pois ela se isolava naquele canto.

Pesquisadora: - “Ah, aquela tira de relógio, que as crianças sacudiam e se escondiam? Melhor trabalhar com ela, pois ela brincava de se esconder ali, me parecia isto? Te parece também?”

Educadora Diana: - “Sim, mas como fazer um parecer dela?”

Pesquisadora: - “No que ela está bem? É importante a mãe ver os efeitos da escola né? No que ela progrediu?”

Educadora Diana: - “Ela está comendo e está correndo, antes nem caminhava bem”

Pesquisadora: - “Que legal, ela está explorando os muitos espaços, dentro, fora, ao lado e está te pedindo coisas.”

Educadora Diana: “Como você disse, é para pegar leve, para ela se sentir acolhida. A mãe dela disse que quando fica outra professora em meu lugar, ela não gosta.”

Pesquisadora: - “Nossa, Sônia está registrando sua ausência e a importância da sua presença na sala do berçário. Que legal, podes colocar isto no parecer dela, pois é muito importante, professora.”

Após a atividade livre, chegou a hora do almoço e Sônia conseguiu comer, ora com seus dedinhos, ora com auxílio da educadora. Na sala havia uma cortina azul que chamou a atenção da bebê, que brincou de se esconder, resultando na vibração da educadora e da pesquisadora, pois essa foi uma interação genuína da bebê, que pela primeira vez olhou nos olhos da pesquisadora.

A educadora Diana se ausentou para a hora do café, deixando a pesquisadora acompanhada pela professora Clá (professora do B2B) e as crianças. Durante esse momento, Sônia sumiu, ao se esconder dentro das caixas, o que chamou atenção de seus colegas que foram brincar junto com ela. Sônia entrou em uma caixa de brinquedos. Ela entrou e começou a tirar os brinquedos para fora da caixa. Ao observar as atividades entre Sônia e os colegas, a pesquisadora se entrosou com elas, brincando e instigando a colega Sara a brincar com ela, com sons de trem. Constatou que essas atividades seriam um bom exemplo de *duplos potencializadores ou identificações imaginárias*, com um certo estofo rápido, para Sônia registrar a presença da colega -Sara-. Ela, aos poucos, parecia se dar conta dos pequenos semelhantes- seus colegas - e não os repelia, aceitava, mas não se oferecia a eles, nem demandava algo deles.

A importância de um certo brincar com o pequeno semelhante (Kazahaya, 2017), os colegas compartilhando espaços com Sonia, pegando brinquedos, estando na caixa juntos. Estariam os colegas produzindo um duplo potencializador e mimético para a menininha, sem invasão, apenas compartilhando espaços. Seria uma forma de estar constituindo uma borda para dizer a ela que estavam ali, como pequenos semelhantes, ou uma pequena forma de fazer algum laço social e simbólico?

8.6.2. O Dispositivo DEEB no primeiro semestre de Sônia

Durante o primeiro semestre, a educadora Diana acompanhou Sônia e a escola mostrava grande preocupação sobre a vulnerabilidade social da mãe, supunham negligência materna. A educadora relatou dificuldade em todas as operações do Dispositivo, no caso de Sônia. A suposição do sujeito (SSB) era difícil, pois a bebê possuía um olhar vazio, não interagiu e era exposta a televisão em excesso. Devido às poucas interações e trocas com a bebê, a educadora tinha o conhecimento, apenas, de que Sônia tinha fixação pelo desenho animado *Peppa Pig*, mas observava haver demandas pendentes na bebê, pois essa ainda procurava pelo leite materno, parecia estar sempre com fome -já que não se alimentava no início escolar- e para educadora era um pedido (EDB). Na operação Presença/Ausência (PAB), não registrava a presença ou falta dos colegas e quando lhe retiravam os brinquedos, ela não contestava, apenas ia em busca de outro. Ao se despedir da mãe, não chorava e nem a olhava. Quanto à função paterna (FPB), ao iniciar a comer na escola, parecia que estava se integrando aos poucos na rotina. Quanto ao QQB, apesar de não interagir com seus colegas, ela já os observava brincando entre si. Porém, a educadora relata melhoras no desenvolvimento desta, pois já havia receptividade entre elas, lhe pedia colo e já trocava olhares com esta.

- **A interrupção do laço de Sônia com educadora Diana e as passagens de outras educadoras**

A educadora Diana - que estava encantada com Sônia -, fez uma cirurgia de risco, ficou em internação no hospital, acarretando sua ausência durante 3 meses. Outras educadoras assumiram sua turma, temporariamente, porém, essas logo desistiram do cargo.

No segundo semestre, a educadora Viviane⁸⁷ assumiu a turma e relatou novas preocupações sobre Sônia, onde a bebê voltou a comer com as mãos e diminuiu o progresso de

⁸⁷ A Professora Viviane ficou somente dois meses no trabalho do berçário. Ela se demitiu e não foi incluída no quadro dos educadores de referência da p.92.

suas interações com os colegas. A pesquisadora vai ao pátio, junto a turma do Berçário Um e Berçário 2, lá ela encontra Sônia e lhe diz que a educadora Diana está no hospital, mas que logo retornaria, portanto, a bebê deveria brincar com seus colegas e a educadora Viviane enquanto isso.

Após, foram observadas algumas cenas que chamaram atenção da pesquisadora. Sônia continuava a brincar sozinha, enquanto isso algumas crianças do B2A (da professora Clá) brincavam freneticamente com uma bacia, chamando atenção da pesquisadora e da bebê Sônia, porém, essa continua a brincar sozinha – agora no escorregador-. Ao observar as tentativas malsucedidas de Sônia para subir no brinquedo, ela lhe oferece auxílio, mas essa continua a tentar sozinha, contudo, persistente a pesquisadora lhe convidou para entrar na casinha de acrílico, que tinha dentro do escorregador, a bebê aceitou.

Contudo, a bebê começou a ingerir a areia que estava no solo do pátio, sendo advertida pela pesquisadora, lhe instigando a esperar para comer “churrasquinho” com seus colegas logo mais. Devido à ausência das educadoras do B2A, a educadora Clá – Berçário Dois – assumiu ambas as turmas, acarretando a necessidade de a pesquisadora intervir mais pela bebê. Ao retornar para o B1A, a educadora Viviane relatou à pesquisadora que a instituição havia acionado o Conselho Tutelar em vista da negligência da mãe de Sônia e o comportamento desta.

Pesquisadora: - “Tivemos uma entrevista com esta mãe, em julho. Lhe informamos que Sônia não comia nada, porém, sua mãe não confiava na escola, tinha muitos receios de tirarem a filha dela. Portanto, é importante escutarmos essa mãe e analisarmos com cautela esse caso, pois Sônia precisa bastante da escola para lhe ajudar a comer com a mãozinha e colher, para andar, brincar e se relacionar com outros que não sejam sua mãe.”

Em vista do relato da educadora, a pesquisadora sugeriu haver uma nova conversa com a mãe, acompanhada pela mesma, tendo uma resposta positiva dela. Ao analisar suas últimas interações com Sônia, seu comportamento e, principalmente, o relato sobre acionarem o Conselho Tutelar por negligência da mãe, a pesquisadora se entristece por, novamente, a instituição culpabilizar a mãe pelo caso da bebê, constatando que esse cenário se restaurou devido a professora substituta – Viviane – analisar apenas os aspectos sociais e não o cenário completo, devido a sua falta de encanto pela bebê – diferente da educadora Diana-.

Durante esses dois meses, a educadora Viviane desistiu do cargo e a volta de Diana se aproximava. Neste período, a pesquisadora recorreu à coordenação da escola para realizar uma escuta com a mãe, um trabalho em ato e compartilhado. Pois quando a educadora Diana retornasse, poder-se-ia pensar em intervenções conjuntas na escola, em que mãe e educadora dariam a comida para Sônia, em um dia marcado, e elas poderiam elaborar estratégias de

intervenção. A coordenação concordou com o pedido da pesquisadora, devido a boa intervenção e acolhimento da educadora para com esta mãe e sua filha.

- **A escuta da pesquisadora: “Sônia, a diferente para a mãe”**

A conversa foi cordial, ela parecia ter ideia de que as dificuldades de Sônia eram porque ela era autista, que ela não era surda, que era diferente. A pesquisadora fazia perguntas abertas e a mãe afirmava que Sônia era *diferente*, que falava palavras, mas parou, que come terra, arroz e feijão, grão em grão com a mão e não aceita ser alimentada com colher. Relata uma melhora no posicionamento do pai a respeito da “diferença” da bebê e que está com dificuldades com o Posto de Saúde, pois a unidade troca os pediatras a cada consulta, acarretando a inconstância de diagnósticos, tanto para a “diferença” da bebê quanto para prescrição de antibióticos quando esta fica doente. Devido a este problema com o posto, a mãe se sente pressionada a recorrer a um plano de saúde -apesar de suas condições financeiras-.

Pesquisadora: - “Em qual plano você pensou? Ela é pequenina e há urgência em pensarmos no otorrinolaringologista e audiometria, nutricionista e atendimento em estimulação precoce.”

A pesquisadora explica a ela o que é o atendimento em Estimulação Precoce e que há esta possibilidade na SMED, ela aceita o encaminhamento. Ao decorrer da escuta, as profissionais perguntam sobre alimentação e rotina. A mãe de Sônia trazia suas impossibilidades de mudar a rotina de dar comida na cama do casal e dizia que era uma boa mãe, que a levava para pracinha e para brincar. Ademais, relatou que Sônia estava sempre doente e falava, com desespero, sobre sua situação de vulnerabilidade social, portanto, a pesquisadora combinou de realizarem uma intervenção compartilhada, para auxiliar Sônia em sua alimentação.

- **A nova educadora de Sônia: Déia⁸⁸**

Em outubro, a pesquisadora retornou à instituição infantil, onde conheceu a nova educadora do B1A – Diana ainda não havia retornado à instituição -. A professora nova lhe informou que possuía o curso do método cognitivista ABA e que via sinais de autismo em Sônia.

Pesquisadora: - “Hum, ela é pequena para isto, podemos ajudá-la antes de pensar na fixação de um autismo.”

⁸⁸ Déia é a professora que entrou no Berçário 2A para substituir a professora Viviane. Ela se dedicou a oferecer atividades de pintura e brincadeiras psicomotoras a Sonia. Ela levava Sônia ao escorregador e a ajudava a subir e descer. Ela tem formação em pedagogia e Educação especial.

A educadora concorda e relata que Sônia estava se posicionando quando não queria ou não concordava com algo lhe imposto, que estava tranquila e feliz no seu segundo dia de trabalho. Neste dia de visita, a pesquisadora observou Sônia e tentou dar-lhe comida com colher, mas esta se recusou a comer, porém, fez contato visual com ela. A bebê parecia mais perdida após a ausência de Diana.

8.6.2.1 O DEEB no segundo semestre e retorno da educadora Diana

Em outra visita, em novembro, com a coordenadora da instituição e quatro educadoras – Diana, que havia voltado da licença, a professora substituta Déia, Clá⁸⁹ Andrea⁹⁰ do B2A –, organizou-se uma roda de conversas e a pesquisadora as instiga a preencher o Dispositivo Educador Estruturante para Bebês (DEEB). A pesquisadora pergunta se as educadoras pretendem continuar nos berçários no próximo ano, todas mostram interesse em continuar com seus postos.

Ao iniciar a conversação, Diana e educadoras retomam suas preocupações a respeito da alimentação de Sônia e a educadora Clá reforça que a ausência de Diana acarretou a volta da recusa da bebê comer com colher, porém, achava esse comportamento melhor do que ela ficar sem comer. A coordenadora – Liliana⁹¹ – acrescenta à roda sobre os problemas da mãe com o Conselho Tutelar e da falta de cuidado com a filha.

Pesquisadora: - “Bom, mas as mães cuidam como podem e a mãe da Sônia parece ter uma ideia de um certo diagnóstico para ela. Ela disse que a sua filha é diferente. Um exemplo é que ela tenta dar a comida com a colher, ela diz fazer várias coisas para comer, mas que Sônia não aceita.”

Professora Clá: - “É que essa coisa de mãe é difícil, às vezes as mães ficam com ciúmes. Teve uma mãe e avó que eu conversei porque a criança me chamava de mãe.”

Pesquisadora: - “Bom, as crianças sabem que vocês não são suas mães, mas precisam de algo que lhes lembre a mãe, então vocês podem dizer a elas que a mamãe tá em casa, mas que vocês estão ali para ajudá-las.”

Diana relata seu carinho por Sônia, que lhe deu muito colo quando chegou, que sonhava que ela iria comer e gostou quando a mãe dela lhe disse que Sônia sentiu sua falta.

⁸⁹ Clá é professora do B2B, tem Magistério e Pedagogia e muitas vezes os dois Berçários ficavam juntos nos espaços da escola ou sala do B1 e faziam atividades conjuntas. A formação do DEEB foi para B2A e B2B, mas as crianças do B2B não foram sujeitos participantes da pesquisa.

⁹⁰ Andrea é educadora assistente do B2B e não foi sujeito participante da pesquisa.

⁹¹ Lilian é coordenadora pedagógica da escola Dois.

Professora Clá: - “Ela é um bebê de pandemia.”

Pesquisadora: - “O primeiro contato foi aqui e vocês falaram que ela melhorou”

Educadoras: - “Sim, melhorou, mas ela é um bebê de pandemia.”

A coordenadora relata que há vários bebês que ingressaram direto no Maternal, em um que era composto apenas por bebês que não tiveram escola infantil e chegaram aos 2 anos.

Coordenadora: - “Essas são crianças que estão com muita dificuldade, a pandemia trouxe muitas perdas”

Professora Clá: - “Bom, no caso de Sônia, ela vivia na cama e vendo televisão na pandemia e nós a deixamos livre aqui no berçário. Ela, ao final do ano, caminhava em direção as garrafinhas de água e nós considerávamos o que estava pedindo.”

Pesquisadora: - “Esta é a nossa primeira operação do dispositivo, que era a suposição de um sujeito nos bebês, supôr o que os bebês estavam falando e pedindo.”

Quanto à segunda operação, estabelecimento da demanda (EDB) e de Sônia pedir algo, as educadoras não só supunham o que ela queria, mas lhe perguntavam e traduziam. A educadora Diana e Déia - nova professora - relatam que ela puxa a blusa delas, parecendo querer mamar, porém, estas incentivam a bebê e diziam que ela estava crescida e que poderia tomar leite e água para ficar forte, que havia copos no armário. Quanto à presença - ausência, (PAB), a mãe referiu que Sônia sentiu falta de Diana, mas nada consistente. Na função paterna (PAB) Sônia mostra estar se adaptando à rotina do berçário, sem contestar as regras e horários. Na Quinta Operação (QQB), ela está olhando os colegas e permanecendo nos espaços, mas parece não interagir em um brincar compartilhado ainda. Ao analisar os relatos das educadoras sobre Sônia, a pesquisadora observa um encanto genuíno destas para com a bebê. A seguir, há uma tentativa de compartilhamento de Davi – seu colega – com Sônia, observado pela pesquisadora.

- **A cena do cimento oferecido à Sônia: um gesto de compartilhamento sem invadir e função paterna pode esperar**

As educadoras intervêm - na maioria das vezes - quando Sônia quer comer cimento, mas observam cenas de compartilhamento dos colegas com ela, sem interferir. Uma das cenas, foi quando Davi lhe deu cimento para comer e apesar de ser algo a ser restringido, a interação entre os bebês alegrou as educadoras, pois, apesar de ser cimento, era algo que Sônia gostava e o colega lhe ofereceu; pela primeira vez, Sônia trocou olhares com Davi. A educadora Diana traduziu o olhar da bebê como um agradecimento para Davi, mas que poderiam trocar por massinhas de modelar, porém, Sônia não prosseguiu com a interação.

Contudo, apesar de Sônia não aceitar a massinha, ela passou a olhar a presença do colega e das educadoras. Foi questionado às educadoras o que acontece quando lhe tiram um brinquedo e Déia diz que ela pega outro, mas quando Lorenzo e Davi pegam seus brinquedos, eles disputam entre si. Quanto à função paterna, ela cumpre horários da rotina escolar, não se mostra contrariada e não contesta quando lhe reprimem sobre comer cimento, apenas retorna em outro momento. Ademais, relatam que a bebê está se entrosando bem com a educadora Déia, a professora nova, que desenvolve as atividades pedagógicas de pintura junto dela, sendo um sinal de melhora, em vista de apenas cultivar interações com a educadora Diana.

- **Outras cenas: intervenções entre pesquisadora, educadoras e Mãe de Sônia**

Em outra visita, a ideia da pesquisadora era construir, junto com mãe e educadoras, intervenções sobre a alimentação de Sônia, realizando um comparativo entre como esta se alimenta em casa para aplicar-se na escola, introduzindo a colher como instrumento aceitável para esta que ainda recusava seu uso. Era importante reconhecer o saber materno e sua maneira de alimentar Sônia, bem como pensar em alternativas pedagógicas. Enquanto a coordenadora e dirigente verificavam o melhor local para este momento de alimentação com mãe e filha, a pesquisadora se direcionou à sala de Sônia, a encontrando chorosa e a pedindo por colo. O que deixou a educadora Déia surpresa e com ciúmes da interação entre pesquisadora e bebê, tal cena demonstrou o encantamento da educadora para com a bebê, deixando a pesquisadora aliviada por Sônia ter pessoas que a estimam tanto. Ela também estava encantada por Sônia? Também havia oferta de Alienação Pontual simbólica para Sônia?

- **Atividade da alimentação de Sônia com a mãe**

Após as interações e cenas citadas, a mãe de Sônia chegou à instituição para encontro da alimentação da filha.

Pesquisadora: - “Este é o momento para pensarmos na alimentação de Sônia, pois no próximo ano, ela ingressará no Maternal. Olha, tua educadora predileta chegou.”

A mãe mostra felicidade com o retorno desta e comenta que foi no mesmo dia do aniversário de sua filha, um presente. Diana, empolgada, diz ser muita coincidência, pois faz aniversário no mesmo dia da bebê. Ao presenciar tal interação, a pesquisadora observa um possível laço afetivo e identificação imaginária entre ambas.

Mãe: - “Fiz uma festinha para Sônia no feriado, a avó e os vizinhos foram. Minha filha mais velha, que ensinava e brincava com Sônia, estava viajando e voltou. Sônia sentiu sua falta e andava bastante irritada.”

Através desse relato de saudades, a pesquisadora avaliou a presença-ausência do DEEB. A mãe pontuou que, além da bebê comer com as mãos, essa tinha preferência por arroz e que

essa aceitava quando seu pai a alimentava com colher. Ademais, comenta a turbulência que é ficar atenta a filha em casa, pois essa poderia comer terra a qualquer momento, relatando que a levou ao pediatra e foi receitado vermífugo para a bebê, porém ao retirar o medicamento, a enfermeira lhe informou não ser recomendado para crianças. A nível médico, as informações e encaminhamentos informados pela mãe, eram confusos e turbulentos aos olhos das profissionais.

Em dado momento, Sônia foi para o pátio da instituição, onde ocorria a atividade de alimentação, esta estava muito agitada e comia cimento. A mãe interveio, porém, a bebê continuava com seus comportamentos.

Educadora Diana: - “Como é em casa?”

Mãe: - “Não tem piso, tenho que cuidar e colocar Sônia em cima da cama.”

Iniciou-se a alimentação de Sônia, ela queria comer apenas com as mãos, porém, a mãe contrapôs que era melhor isto do que a filha não se alimentar.

Ao observar a cena, Diana argumentou que, antes de se ausentar pela cirurgia, Sônia comia com colher. A mãe relatou que a troca de educadoras a prejudicou, que sentia falta de Dani, mas que evoluiu em muitas coisas. Sônia cantou durante a alimentação, chamando atenção da pesquisadora que questionou a mãe o que a bebê estava dizendo, em que a mãe não sabia do que se tratava. Portanto, a pesquisadora analisou uma suposição de um sujeito (SSB - DEEB) não traduzida pela mãe. Entretanto, apesar das adversidades ainda presente no comportamento de Sônia, sua mãe demonstra estar orgulhosa do progresso da filha em comer de seu próprio prato, mesmo que seja com a mão, pois antes ela comia do prato de todos. Ademais, afirma que sua filha é sistemática, que escolhe os grãos de arroz, já toma água no copo, não gosta de feijão carioca, lentilha e carne.

Durante o encontro, observou-se que Sônia não aceitava colher da mãe, mas aceitava da educadora, pois esta eleva o prato como seu pai faz em casa. A mãe parece falar de Sônia como uma criança que quer fazer tudo sozinha, que se mandam ela fazer algo, não faz e não aceita. Isto seria uma negação ou um desejo de não querer se implicar e desistir de oferecer regras, hábitos? Ou será que toda a família é assim? Seria isso uma forma de família e de filiação? Ou a mãe estava supondo Sônia como sujeito capaz de fazer coisas sozinha?

A pesquisadora questionou se a mãe havia amamentado quando Sônia era mais nova, a mãe relata que sim, mas interrompeu aos 2-3 meses da bebê, pois chorava muito e parecia ficar sempre com fome. Passou a lhe dar água de arroz com leite. Ademais, foi perguntado se ela associava algo à procura de Sônia por terra e cimento, se alguém exercia a profissão de pedreiro, engenheiro ou que trabalhasse com terra ou pedras, porém, a mãe nega. Portanto, educadora

sugere oferecer cheiros para sua filha, como café, massinha comestível, coisas que ela poderia cheirar e comer; a mãe mostrou-se animada com a sugestão da massinha comestível e pediu a receita para a educadora Diana, informando que daria vermífugo para a filha.

Ao final do ano, a pesquisadora retornou à instituição e observou Sônia instigada a fazer as atividades de pintura junto de seus colegas, a educadora nova- Déia- demonstrava claro encantamento pela bebê, esta cena é demonstrada na ilustração 24 (p. 139). Chega a vez de Sônia realizar a atividade de pintura, porém, após a atividade a bebê procura por terra e cimento. Apesar desse comportamento especial continuar, ela procura outros objetos para brincar, como carrinhos e o escorregador, que agora sobe sozinha.

Atualmente, em 2023, Sônia está no Maternal Um, com a professora Clá, que já havia sido substituta em sua turma do berçário no ano anterior. A educadora relata que Sônia estava olhando a brincadeira de “comidinha”, fazendo a atividade junto aos colegas - aos poucos, procurando o que caía no chão (comidinha, colher e pano), acompanhava trajetórias e deslocamentos, parecendo ter despertado para condutas sensório-motoras importantes (12 a 18 meses, Reação Circular Terciária segundo Piaget, 1975).

8.6.3. O futuro: A oferta da APS no maternal⁹², em 2023 pela professora Clá

A alienação e encanto da professora Clá ofertada a Sônia, já uma menininha de 2 anos e 4 meses, sustentou o início de um prazer compartilhado? Será que Sônia está em posição autista? Observa-se a importância do grupo do berçário, este trabalho e da oferta da Alienação Pontual Simbólica das três educadoras com Sônia. Contudo, apesar das evoluções de Sônia, ainda precisa da convocação e intermediação com os pequenos semelhantes nas cenas do brincar, mas houve muitas evoluções. Será que se Sônia não ingressasse à instituição e permanecesse com seus familiares, estaria *desevoluída* e *diferente*, como, anteriormente, denominada por sua mãe? Segundo Coutinho (2013, p. 04),

Percebemos que as crianças bem pequenas intervêm na ação dos pares ainda que muitas vezes o façam recorrendo a formas de comunicação quase invisíveis aos olhos adultos, que apressados em seus cotidianos muitas vezes não se permitem capturar as fluidas formas de expressão das crianças. As crianças bem pequenas também modificam as suas ações a partir do que observam nas ações em seu entorno.

⁹² Esta situação foi relatada, por *Whatsapp*, pela professora Clá, que era substituta e acompanhou Sônia no B2A, em 2022, segundo semestre. Acharmos importante colocar este relato, a fim de pensarmos em uma instituição e suas educadoras do Berçário implicadas em oferecer a APS a Sonia. Isto resultou em uma APS contínua e ofertada por três educadoras que se colocaram como duplos potencializadores e intermediadoras na interação de Sônia ao espaço educativo.

Coutinho (2013) afirma que as crianças pequenas, ao brincarem e terem prazer ao fazerem trocas afetivas, constroem saídas e modificações naqueles que estão em risco psíquico. Supõe-se que se estivessem em casa, com suas famílias, estes estariam em defesa ou recusa da alienação pedida por seus pais, enquanto com os pares - pequenos semelhantes isto pode se dar de forma menos invasiva e não haver tantas demandas.

No caso de Sônia, estes encontros parecem ter sido essenciais, com seus pequenos colegas, educadores e principalmente com a oferta da Alienação Pontual Simbólica de sua educadora Diana e após parece ter tido esta continuação de oferta com investimento amoroso de suas outras posteriores educadoras. Se não foi a oferta de Alienação Pontual Simbólica, que a fez ficar na porta da Alienação, o que foi? Segundo Laznik (2021, p. 27),

O autismo não é inato, ele vai se construindo, originando o termo de doença do neurodesenvolvimento. E enquanto ele se constrói, os analistas, com a colaboração transdisciplinar das outras áreas, podem intervir para que estes bebês não derivem para um funcionamento tão diferente do banal. Depois, terão como nós todos, de lidar com as dores que a vida reserva a cada um.

Portanto, não é o analista que propõe maior intervenção, mas o conjunto destas. É necessário incluir o educador de berçários e maternais nesta empreitada para uma intervenção a tempo e inclusão escolar como duplos potencializadores ou apostadores na APS ofertada.

8.7. THIAGO⁹³: O PEQUENO SEMELHANTE NOS BERÇÁRIOS

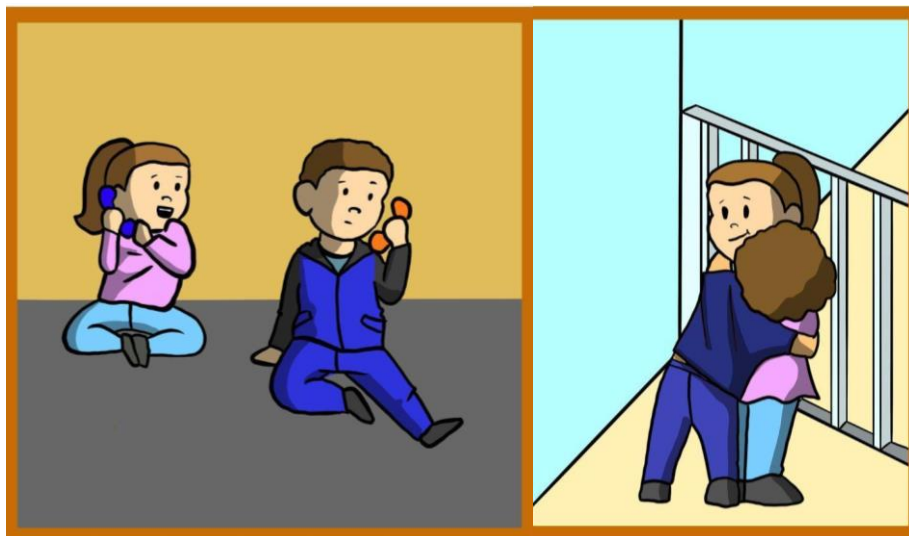
Ilustração 23: Thiago olhando fixo para sua imagem no latão.



Fonte: Silva, 2024.

⁹³ Thiago é um nome fictício escolhido aleatoriamente. Ele chamava a pesquisadora de Dósis e sempre conversava com esta. No final do ano mostrou que estava sem fraldas e de cuequinha.

Ilustração 24: Thiago e sua amiga inseparável, só no telefone e no abraço.



Fonte: Silva, 2024.

- **A história de Thiago e sua dificuldade de separação familiar**

Thiago era um bebê criado pelos avós que, na pandemia, lhe davam tudo para que nada faltasse ou chorasse. Ele era filho e neto único, da linhagem materna. A filha da avó trabalhava muito, e seu ex marido também (pais do Thiago). O pai de Thiago lhe visitava semanalmente. A avó de Thiago relatou que ele era exposto à televisão com frequência e conseguia as coisas através de choro. Ao ingressar no berçário da Escola Quatro, aos 14 meses, chorava muito, não falava e não brincava.

- **As cenas das ilustrações das fotos**

Na ilustração 23⁹⁴ aparece Thiago olhando fixo a sua imagem refletida em um latão, na sala do refeitório, da escola Quatro, zona leste de Porto Alegre. O importante é colocar que no início do primeiro semestre ficava olhando a imagem e não respondia as intervenções de quem é este bebê no espelho. Com as intervenções estruturantes e brincadeiras de aparecer e desaparecer de objetos e da colega Valentina, foi aos poucos se dando conta de sua imagem e diferenças entre ele e os colegas.

Já na ilustração 24⁹⁵ ordenadamente, Thiago tinha preferência pela colega Valentina, se telefonavam e se abraçavam frequentemente. Eles tornaram-se melhores amigos, eles eram uma dupla, estavam sempre juntos e sentiam falta quando um destes faltava ao Berçário 2.

⁹⁴ Esta cena será trabalhada na p.155-156, onde se falará das intervenções da pesquisadora e das educadoras neste momento de sua passagem e questões no Estádio do espelho (Lacan, 1964 [1985]).

⁹⁵ Esta cena será melhor elucidada e trabalhada nas p. 157, 158, 159.

8.7.1. A entrevista de escuta com a avó materna

Uma entrevista de escuta foi realizada com a avó, com o objetivo de sua autorização para intervenção da instituição. A avó questiona a possibilidade de o bebê ser autista, mas a coordenação e a pesquisadora lhe informam das muitas possibilidades de este crescer, sem configurar uma patologia, porém, necessitava de trabalho conjunto entre escola e família. Estavam presentes a avó, a pesquisadora, coordenadora Lina⁹⁶ e a educadora Zélia. A avó inicia a entrevista relatando que a mãe de Thiago mora junto com eles - mas trabalha muito - e que o pai não convive com o filho, o vê uma vez por semana. A avó relata que, no momento, está trabalhando em dias intercalados, pois agora que o bebê frequentava a instituição, tinha condições. A mesma tem 49 anos, veste-se e se porta de forma humilde, parecendo que desataria em choro já no início da entrevista, chamando atenção da pesquisadora. A avó relata sua preocupação no desenvolvimento da fala do neto, pois este quase não fala.

Avó: - “Um bebê da pandemia, sempre em casa conosco, fazíamos tudo por ele.”

A coordenadora argumenta que já havia aconselhado a avó sobre ela pedir a Thiago falar o que quer, não somente atender quando ele aponta para locais e objetos.

Educadora Zélia⁹⁷: - “Ele não queria os colegas, só queria colo, mas quando o largamos, ele chorava muito.”

Avó: - “Sim, berra, pergunto-lhe por que gritar assim.”

Coordenadora: - “Sim, nem lágrimas tem, mas tem vó e vô para atender, né?”

Avó: - “Sim, é somente ele em casa, mas agora está tendo contato com crianças, está mudando. Está ficando tranquilo e feliz.”

Educadora Zélia: - “Ele está mudando, agora dá um beijo na avó ao chegar na escola. Na saída, dá um beijo na educadora, mas ainda chora.”

Avó: - “Ele procura, pois ele está com medos de algumas coisas. O pai dele estava lá em casa e disse que era o lobo. Ele chorou e disse que queria eu. Qualquer pessoa que entra lá em casa, ele diz que é o lobo.”

Educadora Zélia: - “Na hora do sono, ele grita, soluça.”

Pesquisadora: - “O que vocês supõem? (Não respondem). Bom, talvez seja um bom momento de lhe contar histórias de separação, ou seja, de crescer, se separar da família, como

⁹⁶ Lina era uma das coordenadoras pedagógicas da escola Quatro.

⁹⁷ Zélia é a educadora assistente do B2, que tem curso de educador assistente, mas lidera a equipe do B2 (que tem a professora Vali e a educadora Noemi). Ela tem grande experiência no Berçário 2 e acompanha Thiago nas suas interações com Valentina.

os três porquinhos e os sete cabritinhos, conhecem? Estas coisas fazem parte das crianças crescerem, quem lhes ameaça de grude à família, do crescer, se defender e como é bom crescer, ter amigos e pessoas que não sejam mais os cuidadores familiares.”

Educadora Zélia: - “Agora ele come e já pede, um amor.”

Avó: - “É, só que agora deu uma regredida, senti um certo abandono materno, mas agora já voltou a fazer xixi e cocô no peniquinho. Mas, ele se irrita fácil, igual à mãe, é brabo.”

Educadora Zélia: - “Quando se irrita, deixamos, esperamos ele se acalmar, é muito brabo. Agora ele está interagindo, antes ficava somente com brinquedos”.

Ademais, a avó mostra preocupações sobre a mordida do neto, pois este estava mordendo muito em casa.

Pesquisadora: - “Lembrando que lobo morde para não o matarem, se defende (risos). Bom, não temos que antecipar coisas, mas quando a criança ainda não fala, ele usa recursos – morder, dar tapas. Há uma confusão entre realidade e fantasia, faz parte. É importante conversar com o pai para brincar com ele de outras coisas, histórias, carrinhos, para trocar o choro pela palavra.”

Em seguida, a educadora e a coordenadora argumentam que, na escola, olham nos olhos dele, dizem para esperar um pouco e lhe perguntam o que quer. Ao final da entrevista, avó e educadora relatam que Thiago já está falando “água”, sendo um sinal de desenvolvimento deste. Após esta entrevista, Thiago e avó parecem ter se tranquilizado e ele começou a mostrar muitas novidades.

- **O Estádio do Espelho**

Thiago, ao estar na escola infantil, sai da posição de único e se depara com os pequenos semelhantes. Houve uma cena no refeitório, Thiago se olha em um latão com espelho vertical e vê sua imagem refletida neste. Esta cena foi elucidada na ilustração 25 (p.153). Pode-se supor que Thiago estava elaborando o estádio do espelho, no qual Lacan (1998b) adverte que não existe outro, enquanto a criança não passar por este momento constitutivo. O autor designa esse estádio como um momento psíquico da constituição humana, entre os 6 e os 18 meses, no qual a criança antecipa o domínio sobre a sua unidade corporal através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção da sua própria imagem num espelho.

"A função do estádio do espelho revela-se [...] como um caso particular da função da imago, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade [...] (Lacan, 1964 [1985], p. 96)". Ademais, o autor afirma que a criança reconhece sua imagem no espelho com uma manifestação de júbilo e com a efetivação de uma operação de identificação entendida como "[...] a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [...] (Lacan, 1964

[1985], p. 94)”. A identificação cabe à criança mediante a percepção de uma imagem que lhe vem do exterior. Essa assunção da própria imagem pela criança é o que originalmente precipita a construção do "eu".

O estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (Lacan, 1998b, p. 100).

Com o propósito de esclarecer o momento enigmático de Thiago, descreveremos o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e ele: Ao me aproximar, perguntei a Thiago quem estava refletido no espelho. Ele me encarou enquanto eu olhava para o latão com espelho, onde sua imagem estava refletida. Informei-lhe que ali havia um menininho chamado Thiago, cumprimentei-o e chamei-o pelo nome. Thiago dirigiu seu olhar para mim, em seguida para sua imagem refletida. Eu reiterei: "Sim, é você. Cresceu, está bonito e grande". Após examinar-me e voltar seu olhar para a imagem, Thiago acenou com a cabeça, concordando que era ele, e então correu para a sala do refeitório, onde se sentou com os colegas em sua mesinha de refeição.

A partir desse episódio, a educadora Zélia começou a se aproximar mais de Thiago, interagindo com ele diante do espelho e iniciando conversas e questionamentos. Ela demonstrava fascínio pelo crescimento dele, mas também notava que ele ainda chorava muito e pedia colo. Nestes momentos observou-se que ele estava em um caminho do que Kazahaya (2014) chama de contingências individuais, que com 16 meses de idade, manifestava dificuldades na elaboração do complexo de intrusão e do estágio do espelho, não se adaptava a creche, chorava muito, com dificuldades na operação de Separação (Lacan, 1964 [1985]). Ao se deparar com os pequenos semelhantes e os educadores, que são pessoas fora da família, supomos que começou a se perguntar quem era o bebê da imagem e quem eram seus semelhantes. Lacan afirma que a saída do estágio do espelho lança o sujeito na dialética da identificação com o outro, às relações sociais e à constituição da realidade e do conhecimento. No momento em que se conclui o estágio do espelho, se inaugura a identificação com a imagem do semelhante e pelo drama do ciúme primordial. Portanto, "É esse momento que decisivamente faz bascular todo o saber humano na mediatização pelo desejo do Outro, constitui seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem [...]" (Lacan, 1964 [1985], p. 98). Isto tudo ocorreu no primeiro semestre de trabalho do B2. Desta forma, criaram-se intervenções estruturantes para ajudar Thiago.

- **As intervenções**

Durante outra visita mensal de pesquisa-intervenção, a educadora Zélia relata que com 18 meses ele está ótimo, falando, brincando, interagindo sem choros e comendo. Thiago percebe a presença da pesquisadora e se direciona à mesma, desenhando com sua caneta e papel. Demonstrava estar conectado, falava e a olhava nos olhos. Ao observar a empolgação do bebê, a pesquisadora solicita materiais de desenho, acarretando a vinda das outras crianças, porém, Thiago não recuou e continuou conectado à pesquisadora, mostrando-lhe seus desenhos e até mesmo verbalizou “Dósis⁹⁸”.

Com Thiago, foi trabalhado com a educadora para lhe supor como sujeito, lhe perguntar o que quer, brincar de se esconder para suportar a ausência da avó e por fim, brincadeiras de se esconder com os pequenos semelhantes, seus pares. A educadora Zélia observava e fazia pequenas aproximações nas atividades entre Thiago e Valentina. Eles brincavam juntos, se abraçavam e sentiam falta um do outro (Ilustração 24⁹⁹), quando havia ausência de algum na sala. Antes de desenvolver sua interação com Valentina, relembremos que Thiago se olhava, por um longo período, em um espelho, porém, com a presença e demanda da colega, de um brincar compartilhado, este já prefere brincar e conversar com ela. Sua educadora de referência acompanhou estes encontros e trabalhou com o Thiago pela palavra, não lhe dava colo em excesso, somente endereçava-se a ele pela palavra (Diário da Escola Quatro, Thiago com 23 meses, novembro, 2022).

Por fim, destaca-se a importância do par na escola de educação infantil para constituição psíquica dos pequenos semelhantes. Bernardino (2020) refere que, se nos tempos atuais, a criança está desde cedo em grupos extrafamiliares e de pares, na contemporaneidade esta criança terá o semelhante - o par -, um papel essencial em suas tramas e identificações.

8.7.2. O DEEB no primeiro semestre do B2 e a dificuldade de adaptação

Como já foi relatado, durante o primeiro semestre, Thiago manifestou dificuldades na operação de separar-se de seus avós, pedia pela mão da educadora Zélia, mostrando ter tido dificuldade na Terceira (PAB) e Quarta operação do Dispositivo (FPB), que são presença e ausência e na função paterna, na dificuldade de adaptação ao espaço educativo. Ele sofreu durante sua adaptação, tinha choros quando mudava de ambiente na escola e ficava doente

⁹⁸ Tentativa de verbalização, feita pelo bebê Thiago, do apelido da pesquisadora e autora desta tese, Doris (Dorisnei).

⁹⁹ A cena referida, que é a de Thiago se olhando no latão espelhado e sua explicação, encontra-se na p.154.

frequentemente. Depois da intervenção e conversa com a avó – que fazia tudo para ele e não lhe perguntava nada – começou a falar mais, pedia brincadeiras e se adaptou à rotina da escola. Ele passou a observar tudo ao seu redor e contava acontecimentos à sua avó. Começou a brincar com a colega Valentina e isto lhe ajudou a ter prazer nas brincadeiras e atividades pedagógicas.

8.7.3. O DEEB no segundo semestre e a amiga Valentina

No final do segundo semestre, as educadoras relatam que aos quase dois anos de Thiago, no preenchimento do DEEB, ele tem Valentina como amiga preferida, que são inseparáveis, vivem de mãos dadas e brincam juntos. Na Primeira Operação (SSB), sua educadora entende o que ele fala, pois fala claramente. Na segunda operação (EDB), Thiago faz pedidos e a educadora atende ou pede para que este aguarde um pouco para que o atendimento não seja imediato. Durante a Terceira Operação (PAB), o bebê demonstra sentir falta de sua mãe, às vezes chora, percebe a ausência de sua amiga – quando esta não vai para aula – e pergunta por ela. Está ambientado à escola, reage bem às interdições (FPB) e na Quinta Operação (QPB), ele elegeu *Valentina* para brincar, mas não se opõe aos colegas entrarem nas brincadeiras. Durante a última visita da pesquisadora, os amigos bebês brincam de telefonar e mostram que estão sem o uso de fraldas, demonstrando seus desenvolvimentos e crescimentos.

Segue a descrição da cena observada: Thiago, por meio de gestos, indica à pesquisadora que não está mais usando fraldas, e ela responde gestualmente que não sente mais o odor de xixi e cocô. A pesquisadora comenta que ele cresceu, ao que Thiago responde: "Xixi, não tem mais cocô aqui". Em seguida, a pesquisadora pergunta sobre Valentina, e Thiago responde que ela está "no xixi". Valentina se aproxima e mostra sua calcinha quando questionada sobre fraldas. Rapidamente, Thiago também exhibe sua cuequinha. A pesquisadora aplaude, chama a educadora Zélia e observa que eles cresceram: um está de cuequinha e o outro de calcinha, indicando que não são mais bebês. Destacamos aqui que a diferença entre eles se manifestou na formação de uma dupla de amigos¹⁰⁰. Agora, unidos por laços compartilhados de amizade, não havia mais a noção de duplo.

Em outra cena, Thiago abraça a colega Valira, chamando atenção de Valentina, o que desperta o interesse da pesquisadora. Será que a amiga – Valentina – ficou com ciúme do amigo? Valentina vem e puxa Thiago, mas este nem bola dá, sai correndo e vai ao escorregador.

¹⁰⁰ Esta situação será abordada detalhadamente no capítulo 9 (p.171), sobre o duplo potencializador como identificação e duplas.

Valentina vai atrás e descem juntos no escorregador. Ao observar essas cenas, destaca-se a importância do encontro de Thiago com os pequenos semelhantes, em especial a amiga Valentina, que lhe ajudou na operação de separação de sua família, ao apresentar para o amigo o brincar e o compartilhar uma vida coletiva com bons encontros.

Thiago teve a possibilidade de ter um pequeno semelhante – Valentina – que estava no mesmo percurso constitutivo e encontrar nesta o que não tinha em casa, pois é filho único e muito protegido pela família. A dupla de amigos propôs identificações e diversidades em suas brincadeiras de telefonar, brincar de carrinhos e de bonecas, escorregador e abraços. Quando um deles não comparecia à instituição, era difícil para sua educadora Zélia, pois ficavam demandando excesso de colo. Eles se acolheram e a escola passou a ser espaço de prazer compartilhado e brincadeiras potentes.

Kazahaya (2017) reforça este pensamento, dizendo que bebês e crianças compartilham o viver em e com semelhantes em espaços comuns e acrescenta que este pequeno semelhante apresenta características, que vai do nascimento à possibilidade do Complexo de Édipo. Assinala que é na etapa edípica que a criança teria condições de lidar com o outro, enquanto não mais representação de si, sendo nesta etapa que teria condições de assimilar a função do pai e suas identificações, para saída do Complexo de Édipo freudiano. Neste caminho, o pequeno semelhante não se restringe a uma cronologia, mas a um tempo lógico, pois não se trata de estágios de desenvolvimento, mas de características similares em termos de constituição psíquica. Segundo o autor, o coletivo e individual são inseparáveis, sendo que o pequeno semelhante pode ser familiar ou não. Esta encruzilhada estrutural dos pequeninos enquanto pequenos semelhantes é tão importante que, ao estarem em pares ou em coletivos com crianças, influencia diretamente ao ponto de incidir de modo particular em cada um, ao estes partilharem caminhos em seu caminho estrutural. Para tal, bebês, crianças ao estarem em grupos familiares com irmãos, berçários e escolas proporcionam interações coletivas diversas, em relações de confiança e espaços potenciais entre o pequeno sujeito, o ambiente e a formação de grupos. Em vista disto, o termo semelhante vem cunhado de vários autores.

Lacan (1998b) toma a participação do pequeno semelhante na constituição psíquica, a partir dos complexos familiares, apresentando a figura do irmão como intruso, enquanto uma identificação ao rival do amor dos pais ou os que realizam a função materna e paterna, inaugurando a constituição psíquica. Bernardino (2020) amplia esta questão, pontuando a referência do irmão ou do coleguinha, proporciona que a montagem psíquica de si, a partir da imagem do outro, que ele mesmo é, no espelho, tem consequências estruturais importantes. Sendo assim, a função do semelhante traz para as crianças em geral, uma possibilidade de saber

de si e de aprender comportamentos sociais a partir desta identificação com o pequeno semelhante.

Compartilha-se do mesmo pensamento que Kazahaya (2014), ao destacar que é no encontro com o pequeno semelhante que o sujeito tem a possibilidade de se reconhecer e de se distinguir do outro, e diz que é em grupo que o bebê poderá expressar e integrar o ódio genuíno e o amor de compartilhar a vida. Ao concordar com este autor, destaca-se que o pequeno semelhante também pode ser um indicador clínico da formação de um espaço potencial, em que o bebê pode se constituir numa base de espontaneidade, criatividade, confiança e até de disputas e rivalização entre os bebês na busca de atenção do cuidador ou de brinquedos. Essa relação de confiança pode ceder espaço para a cooperação, marcando uma abertura social.

8.8. ILHÉUS E SEUS ESTRANHAMENTOS, O *NEBENMENSCH*, SUA EDUCADORA COMO ADULTO SOCORREDOR

Ilustração 25: Ilhéus escondendo-se com balde e depois aparecendo sem o balde: Estranhou?



Fonte: Silva, 2022.

Ilustração 26: Educadora Rosa sempre socorrendo Ilhéus nos apertos e estranhamentos.



Fonte: Silva, 2024.

- **A história de Ilhéus e dificuldades quando alguém estranho se aproximava**

Ilhéus¹⁰¹ é um bebê de 14 meses e como o nome já diz, aquele que está na ilha. Ele caminhava e falava pouco, possuía um olhar desconfiado e brincava sozinho, não tendo interação com suas educadoras e seus colegas. No caso de Ilhéus, ao vir de uma pandemia, seus pais eram cheios de cuidados, sua mãe dizia que ele era diferente em casa, que brincava com o irmão e não estranhou ninguém da família. Na escola, após viver tanto tempo somente com sua família, depara-se com vários semelhantes - educadores e com pequenos semelhantes- pares e colegas de sua idade, fazendo menções de estranhar seus pares e colocar o balde para não visualizar estes estranhos.

Neste caso não houve entrevista com os pais, apenas com a professora Rosa¹⁰². Ela relata que Ilhéus é referido pela família como *Scooby* e que sua mãe diz que em casa ele é elétrico e apronta. Ele possui um irmão de 4 anos que está no Maternal Dois, da mesma escola. Ademais, a educadora referiu que a mãe de Ilhéus demorou para aceitar a gravidez e aos 6 meses teve Covid – durante a gestação –, porém, não tinha nenhuma informação sobre o pai de Ilhéus. Contudo, a maior preocupação de Rosa para com Ilhéus, era sua mania em se esconder de desconhecidos com um balde na cabeça, que este “trava” na presença destes. O bebê não tinha amigos, não interagia muito, pois preferia brincar sozinho, tendo a brincadeira de sumir com o balde como preferida.

- **As cenas das ilustrações**

Na ilustração 25 o bebê usava de esconderijo um balde em sua cabeça sempre que alguém estranho, para si, que entrava na sala. Ilhéus retirava o balde, apenas quando o indivíduo ia embora, porém, não chorava. Esta cena se repetiu até a idade de um ano e 10 meses.

Ainda sobre a ilustração 25, sua educadora – Rosa – logo captou o comportamento singular do bebê, que não retirava o balde de si, contudo, ela instiga algum colega para brincar de esconder com Ilhéus, deixando-o à vontade para dar pequenos sumiços nestes momentos. No final do ano, ele virava o rosto quando estranhava estes que vinham ao seu ambiente escolar, porém, não se retirava de cena e às vezes, ia para o lado de sua educadora, lhe pedia socorro ou colo e depois ia brincar com os colegas. Perdurou-se esses comportamentos de sumiço e socorreu-se por meio da educadora, que lhe traduzia os estranhos, lhe oferecia colo, bordas e sendo uma aproximação intermediária entre ele e os coleguinhas.

¹⁰¹ Nome inspirado em “Ilhéu”, sendo este um sinônimo de ilha, ilhota, ilhado entre os rochedos (Dicionário Online, 2023).

¹⁰² Rosa é a professora do B2, da escola Três. Nome fictício dado a Rosa, sendo esta como uma flor delicada, sempre dedicada à Ilhéus. Ela tem formação em andamento, de Pedagogia, e lidera a equipe do Berçário.

Já na ilustração 26, ao final de 2022, com 1 ano e 11 meses, foram observadas algumas evoluções do bebê. Aos poucos, ele já brincava sem o balde no pátio, brincava no escorregador e se lançava a desafios de subir a casinha, com sua educadora apenas dando uma mãozinha para ele subir a escada da casinha e ficar com dois colegas, sem a educadora estar junto na casinha. A educadora ficava embaixo da casinha, observando a cena, já não ia com ele no colo, nem ficava ao seu lado, como fez durante muito tempo. Ademais, a educadora passou a socorrê-lo apenas se ele chamasse por ela: - “Tia.” (Diário de campo da Escola Três; setembro, 2023).

Freud (1895 [1950]-1996), em sua obra, aborda o semelhante, enquanto aquele adulto socorredor, que intervêm e estrutura a criança, sendo o termo semelhante, discutido em Psicologia Científica, como *Nebenmensch* enquanto aquele semelhante que fornece ajuda e assistência alheia. Klautau e Faissol (2015-2016), referem-se que a noção de *Nebenmensch* (Freud, 1895 [1950]-1996) significa “outro ao lado” aquele que tem a função de atender às necessidades vitais do bebê, sendo que o atender a necessidade de alimentação do bebê gradualmente vai se convertendo em demanda de amor. O movimento desejante, nesta constituição inicial da subjetividade, faz a criança possuir somente a escolha de alienar-se em um significante-mestre obtido a partir do campo do Outro. A criança vai se identificando com o significante-mestre do adulto socorredor entrando na operação de separação. Neste rumo, o *Nebenmensch* passa, simultaneamente, a ser concebido como um objeto de satisfação ao qual o pequeno sujeito se aliena e faz do semelhante um objeto estrangeiro e hostil – *Unheimlich* (Freud, 1917 [1919]-1992) – do qual o sujeito precisa se separar. Nesse espaço de tempo, um elemento inquietante instala uma estranheza que funcionará como mola propulsora para a separação. Movimentos como este são importantes para que o sujeito conquiste a possibilidade de construir para si uma posição singular no mundo.

Ademais, segundo Freud (1917 [1919]-1992), no texto Estranho, pontua que a experiência de estranhamento é constitutiva e se refere ao que já foi familiar. No caso dos bebês pequenos, de 8 à 12 meses, Spitz (2004) remete a fase do estranhamento do oitavo mês, quando o bebê começa a estranhar e ver a diferenciação entre o eu e não eu, entre o familiar e o não familiar, entre ele e os outros pequenos semelhantes. Ele chora, quando vê alguém estranho, dando percepções de que não são o conhecido. Nesta mesma época, também há a função do objeto permanente (8 a 12 meses), que faz passagem entre a terceira fase (reação circular secundária/4 a 8 meses) e quarta fase do estágio sensório-motor, que Piaget (1975) refere como Coordenação dos esquemas secundários (8 a 12 meses) e o bebê nota que o que aparece, desaparece e retorna, a mãe vai e volta para buscá-lo na escola e toma as pistas como

assinaladores da sequência dos acontecimentos. Tendo como exemplo, quando a professora pega sua mochila, o bebê associa a hora de ir embora.

8.8.1. O DEEB de Ilhéus

Nas rodas de conversa sobre o preenchimento do dispositivo, as educadoras relatam que Ilhéus chegou bebê ao berçário, em 2021, com 14 meses, na época pós-pandêmica. Em 2022, com dois anos de idade, ele cresceu, mas ainda sempre estranhando os desconhecidos que entravam em sua sala ou que tentavam interagir com ele. Ele nasceu durante a pandemia e supõe-se que a mãe “estranhou” a gravidez em seu início, por já ter outro bebê pequeno – irmão de Ilhéus – e devido ao momento caótico em que o mundo se encontrava – pandemia –. As educadoras associam esse estranhamento da mãe com o comportamento de Ilhéus, onde ele estranha tudo e brinca de aparecer e sumir, era como se não tivesse nascido ainda. Em vista disto, cogitam agendar uma conversa com a mãe, pois o bebê logo irá ingressar ao maternal com 26 meses, e sua educadora de referência está preocupada com sua passagem para outra turma.

Na suposição de sujeito (SSB), a professora Rosa sempre oferecia colo a Ilhéus, traduzia o que ele parecia dizer e lhe acalmava quando um estranho chegava na sala de aula ou no pátio do berçário. Em vista destes relatos, a pesquisadora lembrou-se que em suas visitas anteriores, sempre tirava fotos para reflexão e relatos, porém Ilhéus sempre estava com o balde na cabeça. Contudo, apesar dos estranhamentos do bebê, a educadora aponta uma melhora, pois agora ele fala bem mais e está interagindo com alguns colegas. Durante uma de suas visitas, a pesquisadora presenciou tanto os comportamentos singulares, quanto a melhora relatada pelas educadoras: O bebê estava no pátio e ao presenciar a pesquisadora, este desviava o olhar e se escondia na casinha, porém, sempre ria. No escorregador pequeno, ele estava com uma colega, onde estes disputavam o lugar para brincar. Contudo, ao presenciar seu colega – Matheus – no escorregador maior, que havia uma casinha acoplada, foi até ele e, com auxílio da educadora – Rosa –, subiu no brinquedo e compartilhou espaço com seus colegas e educadora que subiu logo após. Tudo isto era feito com a educadora junto.

Pesquisadora: - “Nossa, não tem medo dos bebês caírem, pois este é um escorregador muito grande?”

Professora Rosa: - “Eles cresceram, eles conseguem.”

Enquanto a professora Rosa, brincava com os bebês ali presentes, a educadora Luana ficou logo abaixo, esperando, para quando os pequeninos resolvessem descer do brinquedo.

Na segunda operação (EDB), a professora Rosa relata que Ilhéus aceitava somente ela, mas continuava difícil entender todos os seus pedidos. Ademais, contrapôs que o bebê já sorria aos colegas, porém, sua maior dificuldade era na terceira operação (PAB), onde não reagia à ausência da educadora e de seus colegas. Ao final do ano, apresentava reações de birra e se atirava no chão, reagindo ao ter de se separar de sua mãe e ficar na escola. Ele já reagiu às separações maternas e da professora Na Função paterna (FPB) estava adequado à rotina, porém, possuía dificuldades em sair do colo da educadora, sendo este seu porto seguro, acarretando o distanciamento com seus colegas. No final do ano, a professora Rosa usava a palavra e muito pouco o colo, apresentando diferenças. Na quinta operação (QQB), ele passou a imitar os colegas, sorria, partilhava seu balde e o escorregador com eles para brincarem, respondia através do olhar ao ser chamado, se mirava no espelho e compreendia que ali era sua imagem espelhada, e reforçou suas interações com a educadora.

As impressões das educadoras sobre o Ilhéus:

Durante a roda de conversa sobre o dispositivo, em novembro de 2022, a educadora Rosa em conjunto com as demais, falam de Ilhéus quando bebê e que irão sentir falta dele.

Pesquisadora: - “Agora, vamos falar de Ilhéus.”

Educadora Luana¹⁰³: - “Vamos falar o quê?”

Coordenadora Márcia: - “Ele brinca?”

Professora Rosa: - “Sim, já foi pior.”

Pesquisadora: - “Pior?”

Educadora Luana: - “É, mas agora ele fala, brinca e bate nos outros.”

Professora Rosa: - “Há alguns dias, ele chamava o Heitor na grade do pátio e fez dois anos de idade ontem. Eu disse para ele não ir na grade e ele disse ‘não’.”

Coordenadora Márcia¹⁰⁴: - “Ele veio bem bebê, só ficava no nosso colo.”

Educadora Luana: - “É, mas agora chorou na capoeira, que é uma vez por mês, ele ainda se assusta com estranhos.”

Pesquisadora: - “Vocês conhecem a mãe?”

Educadora Fernanda¹⁰⁵: - “Mais ou menos. Ela é bem ‘avoadada’ e está sempre correndo. Esses dias, esqueceu a mochila de Ilhéus, que tem um irmão de 4 anos que está no

¹⁰³ A educadora Luana é educadora do B2 da Escola Três e faz algumas intervenções com Ilhéus. Ela tem curso de educador assistente. Não há diferenciação nas funções de cuidar e educar da professora Rosa, pois elas fazem planejamento conjunto. A diferença entre educadora e professora reside que Rosa fica com a responsabilidade de liderar a equipe do berçário, composta por Luana e Fernanda.

¹⁰⁴ Márcia é o nome fictício para coordenadora pedagógica da Escola Três.

¹⁰⁵ A educadora Fernanda faz parte da equipe do B2 da escola Quatro e relata suas impressões sobre a família de Ilhéus.

Maternal 2 aqui. O irmão de 4 anos é também bem ‘bebezão’. A mãe demorou para aceitar a gravidez do Ilhéus e lá pelos 6 meses, a sua própria mãe teve Covid, sua gestação foi ruim e tinha o irmão dele bem bebê.”

Pesquisadora: - “Bom, seria importante conversar com essa mãe, porque sim, Ilhéus nasceu na pandemia e parece haver um estranhamento, né? Foi estranho para mãe estar com o bebê e aparecer outro bebê, né? E esse estranhamento parece ser um sintoma de Ilhéus, no aparecer e desaparecer, tudo ele estranha, né? O que será que têm por aí? E essa passagem né? De onde o Heitor – irmão de Ilhéus – era o bebê e chegou o irmão Ilhéus para tomar o lugar de bebê.”

Professora Rosa: - “Gente, não são meus filhos, mas a gente aprende a lidar com eles.”

Pesquisadora: - “Por isso é bom escutar as mães, pois parece que vocês sabem pouco dos bebês em suas famílias e cuidadores. E têm as passagens, que são uma questão para se trabalhar com crianças e pais.”

Educadora Luana: - “É, mas Ilhéus está sempre ‘de boa’, né? Tenho saudade dele bebê. Quando eles foram – a turma de 2021 – para o Maternal, a gente os vê no corredor. Aí a gente dá um ‘cheirinho’ neles, né.”

Educadora Fernanda: - “Entrei no início do ano, vou trabalhando. Vamos trabalhando nosso emocional.”

Professora Rosa: - “Sentimos falta deles, por um bom tempo. Em 2021, ficamos com o Maternal, porém, não estavam todos ainda, por causa da Covid.”

Pesquisadora: - “Acabou a Covid?”

As educadoras relatam que não, pois ambas haviam sido acometidas pela covid, em fevereiro de 2022.

Educadora Fernanda: - “Mudando a questão, no parecer há somente coisas boas.”

Coordenadora Márcia: - “As coisas ruins, a gente fala com os pais, mas não coloca não aparecer.”

Pesquisadora: - “Coisas ruins? Ou trata-se do desenvolvimento da criança, de como estavam antes e como estão agora, pois sem essa trajetória, aparecem como crianças idealizadas e não as questões a serem trabalhadas, sem implicar os pais nisso, né? Está lindo, os pareceres de vocês que eu ouvi, mas acho que tem que dizer que no início do ano, Ilhéus, por exemplo, estava muito ‘grudado’ com vocês e que ele estranha algumas coisas. Aparece o retrato dele, seu desenvolvimento e a intervenção de vocês, mas claro, isto é só sugestão, vocês decidem sobre o que colocar nos pareceres.”

- **As educadoras e suas dificuldades de separação com a saída da chefe de equipe do B2; estranharam e ficaram sem potência?**

Com a escuta dos relatos, a pesquisadora reflete com o grupo o porquê das dificuldades de Ilhéus não serem citadas no seu parecer pedagógico. Importante esta questão onde o sintoma do estranhar de Ilhéus em um parecer desapareceria. A ideia das educadoras era só citarem as coisas boas e as evoluções no seu desenvolvimento. As educadoras não queriam colocar as estranhezas e diferenças dele perante alguns adultos e colegas/pequenos semelhantes. Questionei o que lhes era estranho em Ilhéus, porque elas demoraram para mostrar e aparecer os seus trabalhos, visto que falavam sempre de uma educadora anterior, que era muito admirada e saiu em 2020 de berçário. Ao perceber tal questão nas educadoras, a pesquisadora lhes perguntou o que elas associavam ao aparecer, desaparecer e estranhar de Ilhéus. As educadoras trouxeram associações referentes ao baque que foi para estas assumirem o berçário sem a coordenação de Pat- antiga educadora e coordenadora do berçário. Relataram que se sentiram abandonadas e sem reconhecimento para assumirem as atividades pedagógicas do berçário. Luana e a professora Rosa relataram que estranharam muito ter de fazer os pareceres, sem Pat, educadora antiga, que saiu de seu cargo no berçário em 2020.

Notou-se que em 2022, na pesquisa, apesar dos bebês aparentarem estar tranquilos e adaptados, as educadoras mostravam-se nostálgicas, apagadas em seus cargos e sem realizar brincadeiras estruturantes com os pequenos. Tal situação mudou quando a pesquisadora intermediou uma reunião entre as educadoras e a coordenação, onde elas relataram a falta de assessoria da instituição em prestarem materiais para que estas pudessem realizar suas funções e atividades com os bebês, remetendo-as ao sentimento de impotência na instituição. As educadoras do berçário conseguiram falar de sua estranheza em não serem atendidas em seus pedidos de materiais para coordenação e apontaram que as coordenadoras pedagógicas gerais não lhes valorizavam, como valorizavam a educadora anterior/Pat, que coordenava o berçário. Após esta conversa, as educadoras do berçário começaram a aparecer em suas intervenções, em posições mais ativas, e alegraram-se no berçário. Seus projetos começaram a ter mais vida e ludicidade. Ademais, a professora Rosa - como atual chefe da equipe do berçário -, passou a observar Ilhéus com maior atenção e lhe encorajar a falar e disputar os brinquedos, com colegas, evitando lhe dar colo em excesso para socorrê-lo das estranhezas.

Em vista disso, partilhamos do mesmo pensamento de Kupfer e Bernardino (2020), em que para ter boas relações das crianças com seus educadores e pequenos semelhantes é necessário um Outro desejante, quanto a existência da diferença e da diversidade, nas singularidades e estilos próprios de cuidar, educar, estranhar e não ser igual ao outro familiar.

Portanto, no início, a escola sempre remete uma estranheza, inaugurando a função paterna ao introduzir-se como terceiro, fora do ambiente familiar. Segundo Bernardino, Lavrador e Bechara (2020, p. 31),

Se a diferença é um ponto essencial para se chegar à identificação de quem se é, após a identificação em espelho ao outro para a construção arcaica do eu, nessa diferença que causa estranheza pode ocorrer de o diferente se tornar o estranho, isto é, aquele que não é reconhecido como semelhante. Mas, curiosamente, esse “estranho” provoca uma ressonância interna, sendo muito difícil ficar indiferente a esse elemento: ele compele o sujeito a reagir.

De acordo com Bernardino (2020) a possibilidade de uma relação com pequenos semelhantes é similar à relação fraterna – de irmãos –, e constrói-se a partir da noção de diferença, esta diferença se anuncia nas próprias leis da linguagem. A autora pontua a referência do irmão ou do coleguinha como o lugar do próprio sujeito, mas no espaço do não Eu e em uma realidade objetiva, na gravidez. Portanto, é necessário se ter em primeiro momento constituinte, a imagem especular enquanto imagem de um semelhante unificado e cita Lacan (1998b), na detenção em um momento específico do estágio do espelho, é quando a criança não faz a distinção entre seu corpo e sua existência real com a imagem refletida de si que vê no espelho. Ademais, a autora afirma (2020, p. 98),

“É logo ultrapassado na maioria dos casos, porque há a presença de um adulto de referência que chama a criança pelo nome, que a retira da fascinação da imagem para lembrá-la de sua existência simbólica, adulto que ratifica ao mesmo tempo que ali está, sim, a imagem da criança, o que permite que a criança passe a se identificar com essa imagem.”

Pode-se inferir, no caso de Ilhéus, a importância da escola infantil e de sua educadora apresentarem a função paterna- terceira entre educadora e crianças, mãe e criança-, é mostrar a distinção clara entre a criança e o outro, pois isto parecia não ter se constituído até então, entre Ilhéus e sua família. Se o bebê possuía dúvidas entre o que é o seu Eu e o que é dos colegas, precisava de um balde enquanto anteparo, para se separar dos estranhos. Bernardino (2020) aponta que se a função paterna introduz o mundo além da mãe à criança, está autorizado a criança uma circulação pelo meio social, sendo a presença do cumprimento da função paterna, condição para a criança ficar bem com seus pequenos semelhantes. A função paterna, representada pela escola, tem um papel de organizador na adaptação da criança ao berçário e ao estranhar o ambiente e seus componentes.

Em vista disso, afirma-se que a Alienação Pontual Simbólica, pois prevê já o espaço extrafamiliar, que as educadoras – como professora Rosa – podem oferecer-se como adulto

socorredor¹⁰⁶ (APS Socorredora) de um bebê que esteja com dificuldades na função paterna e na adaptação ao espaço educativo. Como Ilhéus, a professora Rosa e sua equipe também estavam com dificuldade de se ver crescendo. Elas tinham dificuldade em se diferenciar da educadora maravilhosa – que se desligou em 2020 –, estavam apagadas em suas diferenças e sem reconhecimento da coordenadora pedagógica geral da escola, que considerava a educadora anterior como se fosse de sua família. O berçário e sua equipe estavam apagados ou em um lugar de estranhamento, igual a Ilhéus.

Portanto, educadoras também necessitam ser cuidadas e amparadas, no sentido de terem reconhecimento de suas funções de cuidar e educar, precisa-se oferecer um espaço seguro para que estas consigam se comunicar e relatar seus problemas educativos e conquistas. Estas educadoras implicadas, que emprestam seus significantes e seus afetos, ao participarem da subjetividade de seus bebês - com uma Alienação e Separação diferenciada da mítica familiar- participam da encruzilhada estrutural de seus bebês. Estas operações constituintes e simbólicas, realizadas pelas educadoras em forma extrafamiliar, são tão importantes quanto as contribuições pedagógicas, para intervenção e auxílio quando um bebê apresenta um entrave na sua constituição psíquica.

¹⁰⁶ Denominamos esta forma de APS de Socorredora, que será trabalhada no capítulo 9 e 10.

9. LEITURA DOS CASOS: UM OLHAR CONSTRUÍDO NA INTERVENÇÃO A TEMPO, APS E DUPLOS POTENCIALIZADORES

Neste capítulo, será fornecida uma leitura-resumo dos casos dos bebês analisados na tese, por meio de um quadro apresentado abaixo, o qual sintetiza os dados obtidos durante a pesquisa.

Quadro 3: Síntese dos dados dos bebês analisados durante a pesquisa.

NOME DO BEBÊ	IDADE inicial e final	FORMAS DE APS	EDS ESCOLA	SITUAÇÃO INICIAL DEEB	DUPLOS POTENCIAIS	SITUAÇÃO FINAL DEEB	SEMELHANTES DUPLAS E IDENTIFICAÇÕES
LUIS	09 meses/ 1 ano 4 meses	Proximal	B1(E1) Ed. René	Fraturas na Alienação Simbólica. DEEB: Dific em PAB; FPB e QQB	Ed. René	Superação do Risco psíquico DEEB OK	Peq. Semelhantes Mia e Carlinhos
ROLO	1 ano 8 meses/ 2 anos 4 meses	Socorredora	B2 (E4)	Recusa inicial a APS DEEB: Dif. em SSP; PAB; EDB; FPB e QQB	Ed. Vali	Superação do Risco psíquico DEEB: Em construção QQB	Peq. Semelhantes Thales e Mário
ANA	1 ano 4 meses/ 2 anos 4 meses	Socorredora	B1(E1) Prof Sara B2(E1) Prof Ari	Fraturas na Alienação Simbólica. DEEB: Dif em PAB; FPB e QQB	Prof. Sara e Prof. Ari	Superação do Risco psíquico DEEB OK	Peq. Semelhantes Benhur, José, Talya e Maria Identificação com a professora Ari
MILTON	1 ano/ 1 ano e 8 meses	Proximal	B2(E1) Prof. Ari	Recusa inicial a APS DEEB: Dif. em SSP; PAB; FPB e QQB	Prof. Ari e colega Vivi	Superação do Risco psíquico DEEB OK	Dupla com a colega Vivi Peq. Semelhantes Vivi, Mariana e Flávio
MÁRIO	10 meses/ 1 ano 7 meses	Recusa da APS	B2(E4) Ed. Noemi	Recusa a APS DEEB: Dif. em SSP; PAB; EDB; FPB e QQB	Ed. Noemi	Entraves na Constituição DEEB: Dif em EDB; FPB; QQB	Peq. Semelhantes Rolo e Vivi
SÔNIA	1 ano 4 meses/ 2 anos	Recusa da APS	B2A (E4) Profs Dani, Déia e Clá	Recusa a APS DEEB: Dific EDB; PAB; FPB e QQB	Profs Dani, Déia e Clá	Entraves na constituição DEEB: Dif em EDB:	Peq. Semelhantes Davi, Sara e Lorenzo

						PAB; FPB e QQB	
THIAGO	1 ano 4 meses/ 2 anos	Proximal	B2(E4) Ed. Zélia	Fraturas na Alienação Simbólica DEEB: Dif. em PAB; FPB e QQB	Ed. Zélia e colega Valentina	Superação do Risco psíquico DEEB OK	Dupla com Valentina
ILHÉUS	1 ano 2 meses/ 1 ano 11 meses	Socorredora	B2(E3) Prof. Rosa	Fraturas na Alienação Simbólica DEEB: Dif. em PAB; FPB e QQB	Prof. Rosa	Superação do Risco psíquico DEEB: Em construção QQB	P. Semelhante Matheus

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

9.1. FORMAS DE APS

Neste cotidiano educativo do berçário, nos deparamos com algumas formas de Alienação Pontual Simbólica, conforme estilos do educador e do protagonismo de bebê em aceitar ou não a alienação. Também, notamos que este tipo de Alienação, por ser pontual, em tempo de um ano, em muitos casos precisa de reedição ou continuação com outros educadores. Portanto, o encanto e apaixonamento pelo bebê que necessita de maior intervenção na estruturação, depende também do espaço fornecido pela escola.

A fim de seguirmos uma leitura, tecemos algumas considerações e maneiras de produção da operação de Alienação Pontual Simbólica das educadoras com os bebês que aceitaram esta operação. Durante análises, as seguintes formas de APS se destacaram:

- **Forma Proximal:** Educadoras acompanhando os bebês, sem invadir seu espaço, mas enlaçadas com estes (Educadoras René, Ari e Zélia com os bebês Luis, Milton e Thiago)
- **Forma Socorredora:** Educadoras intervieram de maneira enfática, supondo-os como sujeitos e alienando-os ao seu desejo não-anônimo (Educadoras Vali, Ari e Rosa com os bebês Rolo, Ana e Ilhéus).

- **A APS Proximal**

Observamos que as crianças Luis, Milton e Thiago foram acolhidas pelas educadoras René, Ari e Zélia como pessoas próximas (Deligny, 2013b). Cunhamos este termo “pessoa próxima” pensando no trabalho de Deligny (2013b) em acompanhar crianças autistas em suas trajetórias sem demandas e imposições educativas. Assim, este termo parece elucidar como as educadoras ofertavam APS proximal. Elas realizavam as intervenções ao ficarem próximas dos bebês, mas sem uma demanda excessiva de desejo não-anônimo. Portanto, acompanhavam os bebês em suas trajetórias espaciais, os supunham como sujeitos, mas esperavam seus pedidos e demandas. Elas se posicionavam perto, observando suas fragilidades, dificuldades de separação familiar e se colocam aos poucos enquanto suplência simbólica. Usavam muito a palavra, a imitação e esperavam o tempo destes bebês compartilharem as atividades educativas e compartilhamentos no brincar com elas e com os pares, mesmo que isto lhe causasse angústia e um não saber o que fazer.

Com Luis, René ficava na porta da sofrência, conversando sobre sua dificuldade de separação do pai. Brincavam de bola e de se esconder a fim de deslocar a angústia de separação. Ela falava significantes de vai e volta para a bola, apareceu e sumiu, pega que é tua Taffarel, enquanto significantes de um brincar estruturante com Luis. Também lhe dava colo, quando este pedia, mas esperava seus pedidos. Luis estava sempre desconfiado e arredio. Em relação ao bebê Milton, a professora Ari era paciente, sempre o observando. Milton se afastava do grupo B2 e gostava de ficar sozinho. Aos poucos começou a observar os colegas. a professora falava com este. A professora colocou, aos poucos, a coleguinha Vivi para ajudar Milton a andar e brincar de roda. Milton respondeu a convocação da Vivi e também começou a interagir com a educadora. Isto foi feito aos poucos, observando suas trajetórias, lhe proporcionando que tivesse modelos e imitações presentes: a professora oferecia-se como espelho das posturas nos circuitos e ele começou a responder, imitar, caminhar e brincar com Vivi. Ademais, com Thiago, a educadora Zélia dava-lhe colo, mas apresentava a palavra, ninava ele sem o toque, somente falando com este em tons melódiosos e acompanhando suas birras e entradas no B2, após se despedir da avó materna. Ela intervinha quando este parava em frente ao latão e espelho da sala, lhe reconhecendo como um menino que cresce. A educadora Zélia teve a sensibilidade de acolher e respeitar a dupla de amigos - Valentina e Thiago - lhes endereçando e proporcionando atividades em duplas, sem invasões e demandas excessivas. Essas educadoras ofereceram APS Proximal e trouxeram construções, onde disseram que o importante é acolher cada bebê no seu tempo. Lembro-lhes que o tempo de cada um e o da educadora, de sua

transferência com o bebê, seu estilo, preferência, transferência e desdobramento das funções de educar e cuidar, também devem ser considerados.

- **A APS Socorredora**

A APS em forma de um adulto Socorredor para um bebê que esteja em dificuldades na função paterna, recusas ao Outro e outros, fragilização psíquica e ou com algum entrave em seu desenvolvimento, sendo um socorro a este. Cunhamos o termo “socorredor”, ao Freud (1895 [1950]-1996) abordar em sua obra o semelhante, enquanto adulto que socorre, deseja, intervém e estrutura a criança. O termo *Nebenmensch* enquanto semelhante que ajuda e fornece assistência e nos remetemos a Lacan (1964 [1985]) um pequeno sujeito - o bebê se constitui no Desejo do Outro Primordial, que lhe banha de significantes e lhe introduz no campo da linguagem, da cultura e das interdições. Geralmente é este Outro primordial, o cuidador que cuida, deseja, educa e transmite a filiação, enquanto operador das funções constituintes de Alienação e Separação no curso da subjetividade de um bebê.

O adulto socorredor e subjetivante, em sua função de educar um bebê, se oferece para ajudar, se debruça a intervir, a partir de sua função subjetivante e Desejo não-anônimo. Consideramos Desejo não-anônimo, não só o que Lacan aponta na fundação de um sujeito para se alienar ao Desejo do Outro primordial, mas também pelo encantamento que enlaça a educadora em ter seu bebê preferido. Ela elege o bebê que necessita de maior intervenção como seu bebê em que terá um grande investimento

"Quando uma professora elege um bebê em meio a uma turma de 15, por exemplo, para ser seu Predileto, coloca sobre ele uma imagem que, de fato, não corresponde à realidade objetiva, mas por outro lado, determina suas intervenções sobre o bebê. Ou seja, a imagem projetada sobre o bebê, estrutura de alguma maneira, o laço com sua professora. Esse olhar, atravessado pela posição subjetiva da professora, transcende o real da criança afundando ali uma nova objetividade." (Brandão, 2019, p. 98).

No nosso caso, neste tecer caminhos e laços com os bebês, observamos educadoras subjetivantes e demandantes para socorrer e intervir no curso constituinte dos bebês que não iam bem em algo de seu desenvolvimento ou constituição psíquica. Rolo, Ana e Ilhéus foram escolhidos e prediletos, demandados a interagirem com as educadoras Vali, Sara, Ari e Rosa consecutivamente.

Rolo estava em uma posição estrangeira mítica familiar e a partir do Encanto e do oferecimento de significantes de Vali a ele: “que ele era seu loirinho preferido”, ela foi lhe oferecendo uma tradução do mundo, lhe parando com o corpo e lhe dando colo. Ela foi lhe supondo como sujeito, lhe demandando coisas e falando de sua agressividade. Aos poucos foi se constituindo um laço entre ambos. Rolo começa a interagir e aceitar alienar-se ao desejo

deste outro subjetivante: a professora Vali. Ao mesmo tempo, a professora oferece o espaço simbólico da linguagem e das interdições: “Que este não poderia lhe bater, nem quebrar seus óculos”. É oferecido uma função simbólica e Educativa na sua delimitação da especificidade de um educador de bebês. Por fim, Rolo parece ter entrado no terceiro tempo pulsional. Se oferece à educadora, olha para ela quando faz macaquices e espera seu reconhecimento, carinho e afago.

Com Ana, do B1 e B2 da escola Um, tivemos duas educadoras socorredoras e experientes para intervenção e oferecimento de APS. Professora Sara foi continente à angústia de separação de Ana para frequentar o Berçário. Utilizava seu colo, supunha ela como sujeito, conversava sobre sua mãe vir buscá-la, brincava de se esconder, usava duplos potencializadores e celular. Trabalhou muito na terceira operação do DEE (PAB) e fez escuta sensível (Ribeiro, 2021) à mãe de Ana, junto à pesquisadora. Estava sempre disponível e sustentava para Ana, seu Desejo não-anônimo de que ela estivesse no B1, junto a ela e colegas. Com a professora Ari, do B2, esta continuava a APS, encantada com o desenvolvimento da Ana, dizia que ela era a mascote e monitora da turma do B2. Ana recebia os colegas e estava feliz. A professora Ari conversava muito com Ana e se preocupava que ela era um ‘grudinho’ com esta. Ana mostra brincadeiras em que se identifica com a professora Ari: Ana faz de conta que é a professora, manda os colegas pararem de bagunçar e bater. Aqui, apareceu a identificação e uma boa saída da APS.

Com Ilhéus, do B2, da escola Quatro, a professora Rosa foi incansável em lhe dar colo, lhe atender pedidos de colo e acolher que Ilhéus só queria ficar junto a esta, com situações de angústia e estranhamento, quando alguém novo chegava à sala do Berçário. A educadora brincou de se esconder. Começou oferecer mais a palavra e menos o colo e, no final, só lhe atendia se este a chamasse verbalmente de Tisa. Ofereceu uma alienação simbólica e proporcionou um terceiro, vindo pela palavra e linguagem.

Visto estas APS, observamos educadoras subjetivantes e demandantes. Rolo, Ana e Ilhéus foram demandados a interagirem com as educadoras Vali, Sara, Ari e Rosa consecutivamente. Ari está ciente do seu papel. Nesta concepção, os educadores podem ser reconhecidos na aposta de lançar seu Desejo não-anônimo, no ajudar e intervir com o bebê que está em sofrimento, fragilidade ou recusa a operação de Alienação e os pais em continuar a filiação e receber seu filho nestas aberturas constituintes.

No caso das educadoras, ao promoverem o encontro com o bebê na operação de Alienação Pontual Simbólica, temos também de considerar que há bebês que não fazem esse encontro, conforme veremos no capítulo a seguir. Retomando Lacan (1964 [1985]), Alienação

e Separação são operações próprias da estrutura neurótica. Se, no autismo, como aponta Maleval - que há uma recusa à alienação -, podemos supor que há crianças que ficam fora ou congeladas, sem passar por esta operação. Nas nossas conclusões observamos que crianças como Mário e a Sônia (casos anteriormente transcritos) - que estão na porta da alienação e parecem se recusar a alienação ao Desejo do Outro - através do convívio à intervenção educativa, começaram a fazer pequenos laços e pequenas interações com os chamados semelhantes. Segundo Lacan (1938 [2003]), os semelhantes são os cuidadores primordiais que oferecem o seu ideal e posição fálica para a criança se alienar ao Desejo do Outro primordial e constituir linguagem e subjetividade. Ademais, pontua que neste primeiro momento mítico o semelhante também é o rival, irmão. Relembrando, Kazahaya (2017) diz que o rival, os pares e o irmão são os pequenos semelhantes, sendo que estes estão na mesma encruzilhada estrutural e momentos parecidos do estádio do espelho.

Por fim, o semelhante - educador e o pequeno semelhante - bebês e crianças nos indicam que a escola infantil é um espaço de pares, de estar juntos, em possibilidades de armarem-se de encontro uns com os outros. Portanto, se a educadora não foi bem recebida na oferta de seu Desejo não anônimo, na APS, consideramos que ao estar no cotidiano educativo, podem ter-se abertos alguns espaços de laços e encontros entre os pequenos semelhantes, no qual consideramos menos invasivo do que a intervenção do adulto. Se há recusa de algumas crianças ao desejo da educadora enquanto APS podemos supor que alguns bebês não fazem esse encontro da alienação que é próprio da neurose. Ainda nesse caminho, se houve essa oferta de APS (Alienação Pontual Simbólica) pelas educadoras com seu encantamento e o bebê recusou, há a suposição de que mesmo assim estas deixaram marcas de transmissão onde essas crianças puderam se movimentar estruturalmente e ficar na porta da alienação. Estas marcas de transmissão seriam aquelas que funcionaram como aberturas e formas de pequenos laços sociais com pequenos semelhantes, pais e educadores e nas pequenas brincadeiras com os pares.

9.2. SITUAÇÃO INICIAL E FINAL DOS BEBÊS NO DEEB: TIPOS DE BEBÊS

Neste subcapítulo, iremos percorrer o caminho do processo de constituição subjetiva dos bebês partindo da sua situação, por ocasião do seu ingresso na escola e posterior posição subjetiva, após a intervenção de APS das educadoras e Preenchimento do DEEB (Anexo B, p. 234-238). Durante a análise dos resultados da pesquisa, identificamos dois grupos distintos de bebês:

I) O primeiro grupo, composto por seis bebês (Luis, Rolo, Ana, Milton, Thiago e Ilhéus), aparentavam ter superado o risco psíquico. Observamos que esses bebês demonstraram aceitação da Alienação Pontual Simbólica promovida pelos educadores e estabeleceram laços significativos no ambiente educacional. Eles adaptaram-se bem ao ambiente do berçário, desenvolvendo relações positivas com os educadores, tendo identificações e brincando tanto com os educadores quanto com seus pequenos semelhantes. Ao final da pesquisa de campo, realizada em 2022¹⁰⁷, demonstraram evidente prazer e contentamento em frequentar o berçário.

II) O segundo grupo, constituído por dois bebês (Sônia e Mário), revelou-se muito pouco envolvido em interações com seus pares e não demonstrava interesse em brincar com seus educadores de referência, embora os utilizassem como duplos potencializadores. Apesar dos esforços dos educadores em promover a APS, esses bebês mantiveram uma postura defensiva e recusaram-se a participar ativamente das atividades propostas. Além disso, apresentaram atrasos no desenvolvimento, manifestando uma linguagem verbosa (falavam vocábulos e palavras soltas para si, sem se dirigirem a uma comunicação com os outros) e limitando sua comunicação ao gesto e ao contato físico com as educadoras.

Apresentaremos, inicialmente, a nossa leitura e análise nos casos de 4 bebês que evidenciaram fraturas na alienação e dificuldades na alienação simbólica¹⁰⁸ (Lacan, 1964 [1985]; Laznik, 2004-2013), com os pais ou cuidadores primordiais, mas nos deram pistas de saída do risco psíquico. São eles: Luis, Ana, Thiago e Ilhéus.

- **Fraturas na Alienação Simbólica parental e dificuldades na separação**

Relembrando o caso do Luis - o pai ficava grudado no filho, pois achava que ninguém iria cuidar dele - conseqüentemente não conseguia autorizar que o filho ficasse no berçário e fosse cuidado pelas educadoras. O pai de Luis parece ter tido dificuldades em apresentar a operação de alienação de forma simbólica, não conseguia passar o filho para os braços da educadora. Luis teve dificuldade em elaborar a ausência do pai (PAB), se integrar às rotinas (FPB) e interagir com os pequenos semelhantes/pares (QQB). No final do ano já estava

¹⁰⁷ Isto já é uma consideração dos efeitos da APS nas crianças, observado no final do ano de 2022.

¹⁰⁸ Alienação Simbólica está melhor descrita na p. 78, capítulo 7.2. Retoma-se Laznik (2004), onde a alienação imaginária é mítica familiar e da ordem do desejo do Outro Primordial, pois trata-se de um engodo necessário, fundador do eu (*moi*) como instância psíquica. A alienação Real tem a ver em ter um personagem Real - Outro petrificado - que desempenhe a função materna, o manê e banhe de significantes o bebê, pois aqui não cabe sanear somente as necessidades orgânicas, mas sim que seja um adulto socorredor. É quando o bebê se faz pulsão do Outro no real. A Alienação Simbólica seria a protoconversaço, falar pelo bebê, já apontado a linguagem simbólica, a cultura e a operação de separação e função paterna. Neste percurso essa operação constituinte - a alienação-, descrita por Lacan, somente estará completa com a instalação do terceiro tempo pulsional, - onde o bebê faz macaquices, se exhibe e se oferece ao Outro -, pois neste fechamento haverá instauração da alienação em sua real dimensão.

integrado, feliz e brincando com seus pares - Mia e Carlinhos -, demonstrando superação em suas dificuldades e rumo constitutivo elaborando as 5 operações do DEEB.

No caso de Ana, sua mãe ficava com ela em casa num período de separação com seu próprio marido e parecia não conversar, nem se separar corporalmente de Ana, havia dificuldade nessa possibilidade da linguagem (Alienação Simbólica) - de ir para escola -, sem ficar com o celular. Isto foi trabalhado na escola com as suas educadoras e com a mãe. Apresentava dificuldade inicial em elaborar a ausência materna (PAB), se integrar aos intervalos e rotina (FPB), e também não interagia com pares, no B1. No B2, ao final do ano de 2022, apresentou-se integrada e identificada com sua professora Ari, demonstrando superação de suas dificuldades. Ela parecia bem em elaborar as cinco operações do DEEB e principalmente, estava desenvolta, fazia brincadeiras de faz de conta com seus pares: Benhur, José, Talya e Maria.

No caso do Thiago, que ficava grudado à avó, esta parecia ter dificuldades em lhe apresentar a linguagem e alienação simbólica, porque simplesmente fazia tudo que ele queria, imediatamente supria as necessidades e vontades do bebê, sem dar tempo para ele realizar demandas e ser inscrito na linguagem e na função paterna (DEEB com dificuldades em PAB e FPB). A partir da conversa com a avó, a escola foi tomada como uma boa espécie de separação. Foi trabalhado com a educadora sua função educativa, onde esta pode apresentar o mundo da cultura, da linguagem e da Separação. Thiago foi ajudado a atravessar o estádio do espelho, onde a educadora lhe reconhecia, lhe convocava, esperava suas respostas. Destas intervenções singulares, Thiago conseguiu ficar na escola e ter uma confiança na Educadora e no ambiente do berçário e começou a fazer laços identificatórios com a coleguinha Valentina (DEEB/QQB). A educadora não foi invasiva, acompanhou Thiago, lhe ofereceu colo e palavras, depois lhe ofereceu o brincar compartilhado com sua coleguinha Valentina. Desta forma, Thiago elaborou uma Dupla com Valentina, identificando-se com a amiga e ao mesmo tempo se diferenciando desta (eu e não-eu), mostrando estar muito bem na operação QQB e superando suas dificuldades.

Já no caso de Ilhéus, tivemos a Educadora Rosa como adulta socorredora. Ela apostou em uma Alienação Pontual Simbólica com ele, no sentido que ele não conseguia ficar na escola sem estar no colo ou com um balde na cabeça, ao apresentar a sala do berçário como ambiente de confiança, foi lhe socorrendo e introduzindo a linguagem e a rotina escolar (DEEB com dificuldades em PAB; FPB e QQB). Aos poucos, ele foi diminuindo o seu estranhamento em relação a qualquer pessoa que não fosse familiar. Ou que não fosse da escola e entrasse no seu

berçário. Aos poucos, Ilhéus ia construindo interações e brincadeiras com o colega Matheus, enriquecendo suas trocas interativas (QQB).

Neste rumo, essa é a nossa primeira hipótese, a saber, se houve uma alienação parental simbólica fraturada, ou fraca ao se alienar ao campo da linguagem, no desejo do cuidador primordial, a criança vai ter dificuldade na entrada da escola, na cultura e na convivência com os semelhantes. Nesse tecer caminhos, as educadoras apresentaram a Alienação Pontual Simbólica para essas quatro crianças que estavam em sofrimento psíquico, como estratégias de cotidiano, sem invasões. As educadoras apresentaram o cotidiano, o colo, o afeto, o brincar e o pequeno semelhante nessa proporção da operação de separação.

- **Recusa inicial ou final a APS**

A segunda hipótese é onde as crianças que tiveram uma recusa na alienação ao cuidador primordial, podem ter saído da posição autística - usualmente em um gozo fechado (Laznik, 2013) - pela oferta da Alienação Pontual Simbólica e encantamento de seu educador. Na nossa pesquisa, descrevemos os casos de Rolo e Milton. No caso de Rolo ele estava em recusa e defesa na posição de ser alienado ao Desejo do Outro primordial com seus pais, por um desencontro entre eles, por questões que a gente não sabe. O que sabemos é que quem cuidava do Rolo era o meio irmão paterno e que isso não produziu um grande efeito subjetivo. O Rolo entrou na escola numa posição de rodar objetos, de não escutar o outro, de não parar com o corpo. Temos a hipótese de que Rolo estava em uma certa posição autística, estrangeiro à mítica filiatória, pois seus pais não identificaram semelhanças dele com os pais e irmãos, por exemplo. A partir do encanto da educadora Vali e oferecimento de seus significantes e a linguagem, lhe dizendo que ele era o seu loirinho preferido, ofereceu uma alienação simbólica no cuidar e educar. Fazer Rolo dormir, com cantigas e prosódias, lembrava o manhês de uma mãe. Embora a educadora estivesse advertida de sua função, em apresentar a operação de separação, pois ele voltava para sua casa todos os dias, sempre ficava com o coração na mão. Relembrando, isto é a Alienação Pontual Simbólica e vem muito do inconsciente do educador e de sua transferência e escolha para ajudar aquele bebê. Isto fica evidente no momento em que ela se vê empurrada a trabalhar na operação de separação, ao Rolo ir para a turma do maternal em 2023. A educadora intermediou, com mais ênfase, a relação dele com os pares e com os outros educadores. Neste sentido, podemos pensar que o que observamos foi uma Alienação Pontual Simbólica bem-sucedida, pois Rolo pareceu sair dessa posição autística, de recusa a interação com as pessoas. No maternal, apareceram sintomas de agressividade e inquietação corporal, mas interage com educadores e pares.

Em relação a Milton, temos a hipótese que a recusa que ele teve de alienação com o cuidador primordial ou com o educador, fez com que a Educadora o acompanhasse como uma pessoa próxima. Ou seja, a Educadora Ari apresentou Alienação Pontual Simbólica sem ser invasiva nem imperativa. A educadora Ari acompanhou Milton em seus momentos de solidão e colocou um amiguinho a brincar, para que ele não ficasse sozinho em seu isolamento. Acreditamos que esta educadora apresentou uma Alienação Pontual Simbólica de forma proximal, sem ser invasiva. Esta forma de aproximação nos pareceu muito importante porque o bebê, ao entender que não estava sozinho, começou a dar respostas. No final do ano falava palavras, chamava educadores e brincava com os colegas. Este percurso constitutivo estrutural parece que sua posição está em movimento de estruturação ainda.

- **Os bebês em recusa final a APS**

No caso da Sônia parece que ela estava numa posição autística, em recusa ao cuidador primordial - a sua mãe - e apresentava essa mesma recusa com os colegas e as educadoras Diana e Deia. Depois de vermos que havia um certo encantamento da educadora Diana com Sônia, trabalhamos a relação dela com a mãe de Sônia e a esta ofereceu a Sônia a possibilidade da escola ser um bom lugar para ela desenvolver e não ficar mais tão desevoluída -significante dado pela mãe ao falar das diferenças e pouca evolução de Sônia. As educadoras Diana, Déia e Clá, empenhadas e enlaçadas por Sônia, apresentaram a operação de Alienação Pontual Simbólica delas para a bebê. Sônia parecia estar numa recusa ao outro ou numa defesa, ela demorou muito tempo para dar pequenos sinais de laço com essas educadoras. A Alienação Pontual Simbólica neste caso foi uma demanda solidária das três educadoras, que pareciam ter um certo apaixonamento e queriam ajudar Sônia. Elas pediam respostas a Sônia. Nesse caminho, Sônia respondeu aos poucos e começou a olhar a educadora Diana e responder seu pedido, de que ela comesse na escola. Após, começou a responder a educadora Déia e fazer as atividades com a mãozinha com tinta. Com a educadora Clá, ela respondeu em iniciar a interagir com os colegas, em um brincar com os pequenos semelhantes, no Maternal Um, em 2023. Desta forma, não sabemos se Sônia ainda continua numa posição autística, mas sabemos que as educadoras ofereceram Alienação Pontual Simbólica e ela ficou na porta, pois respondia pequenas coisas dessas educadoras, pequenos olhares. Supõe-se que isto pode ter aberto uma porta para que ela saísse da recusa da interação com os outros. Enfim, o que sabemos é que as três educadoras ofereceram Alienação Pontual Simbólica e enlaçaram-se com Sônia. Notamos que Sônia se movimentou da posição da recusa à alienação para ficar na porta da alienação, iniciando a fazer pequenas interações com educadoras e colegas.

Já, Mário, o bebê que ficou muito tempo em um “Cuida-se” e lá ele era colocado numa posição de apagamento para não incomodar, pois ficava na frente da televisão o tempo todo e quando entrou no B2 ficava muito isolado. Ele desenvolveu uma posição de recusa ao outro cuidador e ao pequeno semelhante. A escola teve a sorte de contar com o encantamento da Noemi e ela ofereceu bordas, colo, palavras e aconchego. O bebê começou a dar mostras de uma certa relação com o outro. Neste caso, Mário conseguiu se relacionar com as educadoras, que são adultas, enquanto duplos potencializadores. Então, neste caso, podemos supor que embora esteja em recusa ao pequeno semelhante, talvez esteja rumo à porta da alienação.

Por fim, a pesquisa nos deu considerações de que a aposta no laço afetivo e no desejo não-anônimo que uma Educadora oferece a uma criança que está em recusa ou com fraturas na alienação¹⁰⁹ é muito importante para uma criança retomar ou abrir novos caminhos em seu rumo constitutivo. Melhor ter tido uma APS de uma educadora, do que ficar só em posição de frequentador de berçário. A pesquisa nos mostrou que os casos que ficaram mais evidentes foram os de Rolo e Milton, que parecem ter saído da posição de risco psíquico de um autismo, pela APS de suas educadoras. A pesquisa também nos deu pistas que, no caso da Sônia e do Mário, eles já estão na porta da alienação, precisando ainda de trabalho, encontro e aceitação dos bebês para edição da Alienação Pontual Simbólica. Também não esqueçamos dos cuidadores primordiais, que estão sendo convocados e podem ser abertos caminhos novos e possibilidades de encontros, interações e formas de alienação, enquanto bebês que estão em construção psíquica em sua estrutura. Para tal, é importante o trabalho em rede, bem como considerar as educadoras, terapeutas em EP e cuidadores primordiais como pessoas importantes para a criança ter mudanças ou ser considerada na sua singularidade e estilo próprio. Se isto não acontecer sabemos que essas crianças já dão respostas de algum tipo de laço social com os adultos e isso já nos traz uma boa ideia de que os educadores, essas educadoras implicadas, deixaram marcas de transmissão nessas crianças.

Por outra via, no caso das outras crianças, - citadas no grupo de fraturas na Alienação Simbólica - que estavam com dificuldade na operação de separação, supomos que houve um caminho consistente, mas houve a necessidade da reedição de uma Alienação Pontual Simbólica por mais de uma educadora. Nos casos de Ana, Luis, Ilhéus e Thiago, entendemos que eles conseguiram ter uma saída, com a oferta da APS e realizaram a operação de separação, bem como posterior construção de vínculo com seus semelhantes.

¹⁰⁹ As educadoras identificam as fraturas na alienação no período de adaptação quando recebem os bebês no início do ano, fazem entrevistas com os familiares e também são afetadas pelas dificuldades de separação dos bebês com seus cuidadores.

Por fim, considera-se que essas educadoras implicadas produziram uma inclusão dessas crianças nas suas APS e conseguiram ofertar a operação de separação aos referidos bebês. Ana, Luis, Ilhéus e Thiago passaram a ter um laço com os pequenos semelhantes e provavelmente uma abertura com os seus próprios pais e famílias. Notamos que estas crianças iniciaram a fazer vínculos e laços um com o outro. Os bebês e crianças pequenas precisam ser considerados como sujeitos, - nesta primeira operação do DEEB - e a partir deste momento de encantamento, podem ser abertos caminhos estruturantes no convívio educativo diário. Isto configura-se enquanto uma aposta para que o bebê receba este laço e se pronuncie um encontro, com aceitação da linguagem, da cultura e da interação com o semelhante educador. Após estes encontros podem se ampliar também com os pequenos semelhantes.

9.3. OS PEQUENOS SEMELHANTES EM CONSTRUÇÃO DE LAÇOS E OS DUPLOS POTENCIALIZADORES

Segundo Bastos (2020), o maior desafio de um educador é propiciar que sua criança com fragilidade psíquica ou entraves estruturais possa construir algum laço com seus colegas. É um desafio ainda maior para um educador de bebês, pois retirar-se de um lugar de saber pedagógico e ocupar um lugar secundário na cena educativa, propõe formas de intervenção a tempo diversificadas e singulares.

Apostar na potência dos pequenos semelhantes e de educadores implicados a se proporem a um saber não sabido, tecido a partir do encontro e da comunicação com o bebê com recusa à alienação e fragilidades psíquicas, requer uma aposta no Desejo não-anônimo do educador. Balizar e mediar uma construção protagonista dos pequenos semelhantes que estão neste cotidiano, acompanhar os movimentos próprios do bebê com recusas é poder oferecer-se como mediador e duplo potencializador inicialmente. O educador terá de se valer de seu saber inconsciente (Bastos, 2020, p. 61).

9.3.1. Os duplos potencializadores enquanto recursos para um estofado imaginário

Os duplos potencializadores, enquanto laços iniciais ou encontros possíveis de uma criança com seu educador de referência, ou entre as próprias crianças, ou mesmo como formas de continuação de si mesmo, abarcam a apresentação de posições entre o bebê e o outro. Trabalhamos as duplas, já em diferenciação entre eu e o Outro com alteridade e rumo à identificação. Pensamos que os duplos não servem somente como um estofado imaginário para

um sujeito autista sair da solidão, mas que ele serve como uma estratégia efetiva e afetiva para uma criança que se encontra com uma fragilidade no seu percurso constitutivo.

Na nossa pesquisa apareceram formas de duplos potencializadores:

- O duplo potencializador, enquanto personagem da educadora, para crianças com sinais de autismo usarem em sua comunicação (Sônia e Mário);
- O duplo potencializador, como primeiro recurso para sair da solidão e chegar a aceitar o encontro da APS, com suas educadoras (Rolo, Ana e Ilhéus);
- O duplo potencializador, enquanto recurso de par no grupo (Milton);
- O duplo potencializador, que virou identificação ao colega, se transformou em uma dupla (Thiago e Valentina);
- O duplo potencializador possibilitou a APS e se tornou uma forma de identificação com sua educadora. (Ana identificada e imitando a educadora Ari).

Quadro 4: Duplos Potencializadores.

DUPLOS POTENCIALIZADORES								
TIPOS DE DUPLO	LUIS	ROLO	ANA	MILTON	MÁRIO	SONIA	THIAGO	ILHÉUS
DP NA EDUCADORA, PARA BEBÊS COM SINAIS DE AUTISMO USAREM EM SUA COMUNICAÇÃO					X Ed. Noemi	X Ed. Diana, Profs Déia e Clá		
DP NA EDUCADORA P/ BEBE SAIR DO ISOLAMENTO E ACEITAR A APS.	X Ed. Rene	X Ed. Vali	X Profs. Sara e Ari				X Ed. Zélia	X Prof. Rosa
DP ENQUANTO RECURSO NO PAR/ PEQUENO SEMELHANTE E NO GRUPO				X c/ grupo Carlinhos Flávia Mari e Vivi				
DP NO PEQUENO SEMELHANTE QUE VIROU DUPLA							X Colega Valentina	

DP QUE VIROU APS E VIROU IDENTIFICAÇÃO C/ EDUCADOR			X Prof. Ari					
---	--	--	-------------------	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

9.3.2. O duplo potencializador, enquanto personagem da educadora, para crianças com sinais de autismo usarem em sua comunicação (Sônia e Mário)

Sônia usou as educadoras como duplos potencializadores de construção de laços, parecendo que a educadora Diana ofertou a APS e Sônia a utilizou como duplo em sua relação, pois parecia que ainda continuava solitária. Já a professora Déa ofereceu seu Desejo nas atividades pedagógicas com tintas e ela foi respondendo a demanda pedagógica. Clá, a educadora do maternal ofereceu seu Desejo não-anônimo ao colocar ela com alguns colegas e intermediar o brincar. Consideramos que mesmo que Sônia não tenha se aberto totalmente à interação com as educadoras e pares, já apresentava sinais e respostas de ver seus pares, ao se esconder, se meter entre Déia e seus colegas para ver o que faziam, dar beijos e chorar para ter colo. Ela também via o colega Davi e olhava para ele quando este lhe oferecia cimento.

No caso de Sônia, houve pequenos encontros com seus semelhantes, mesmo ainda não constituindo interações genuínas, ela parece ter constituído um duplo potencializador com as três educadoras, pois não chegou a produzir uma APS, mas isso foi importante para ela formar alguns tipos de laço social. No caso de Mário ele fez a educadora Noemi de duplo, ela era sua borda e sua colagem. Isto proporcionou constituir algum laço com as outras educadoras do berçário, mas não teve um encontro com um pequeno semelhante de um brincar compartilhado, isto estava, talvez, se constituindo.

9.3.3. O duplo potencializador, como primeiro recurso para sair da solidão e aceitar o encontro da APS, com suas educadoras (Rolo, Ana e Ilhéus)

O duplo potencializador veio como primeiro recurso afetivo para Rolo sair da solidão e aceitar o Encontro da APS com sua educadora Vali. Rolo primeiro se grudou em Vali como seu duplo, lhe pegava pela mão e quebrou seus óculos, sem ainda demonstrar interação, afeto ou responder a sua proposta de APS. Depois foi se enlaçando ao Desejo Não-anônimo desta e dando respostas, até formar ou responder a uma Alienação Pontual Simbólica de Vali, que

depois se estendeu às outras educadoras, já sendo trabalhado o espaço de separação. Após, Rolo interagiu com os colegas, brincava de bonecos e fazia as atividades de pintura e blocos, no acompanhamento do educador.

Consideramos um duplo, o que Rolo fazia, ao se colar no corpo da educadora, sem procurar interação. Esta estratégia da educadora em responder como duplo potencializador de uma relação, foi respondida estrategicamente, a fim de utilizar o grude corporal como caminho para ele se enlaçar ao seu desejo não anônimo de afeto. O loirinho igual a Educadora - como ela o chamava- era o seu preferido e aos poucos ela foi enlaçando-o com carinho, colando nele. Ela ia mostrando que ele tinha potencial para brincar e ser compreendido no que ele falava. Portanto, o duplo potencializador aparecia, quando Rolo pegava a Educadora sem nem considerar que ela era uma pessoa. A educadora, ao trazer palavras para as ações e sofrimentos de Rolo, ao seu não parar dele, e o bater depois, foi dando um certo intervalo entre ela estar sempre grudada nele como um duplo potencializador e apresentou a brincadeira de esconde-esconde. Esta brincadeira estruturante proporcionou com que ele começasse a fazer uma diferença entre ela e ele.

No caso de Ana, contou com um duplo potencializador na primeira educadora – Sara – que virou em aceitação da APS da educadora, estendida para a educadora Ari, que a aceitava e a tinha como preferida, no qual resultou em Ana imitar e se identificar a educadora Ari. Ilhéus aceitou a APS da educadora Rosa, que potencializou a sua brincadeira de se esconder no balde e passou a brincar compartilhando de se esconder com um coleguinha.

9.3.4. O duplo potencializador do grupo

Milton foi acolhido pelo grupo de berçário Dois, aceitando a demanda e presença dos pequenos semelhantes, com rápidos encontros e acompanhados pela educadora, como pessoa próxima. Bialer (2015) remete que o duplo tem função de suplência, pois está no Real e pode fazer a separação com o Outro, pois podem ser utilizados para remediar a divisão do sujeito, pois falta alienação. Relembrando, Pimenta (2021) diz que é muito comum as crianças se valerem de outro colega como duplo, sendo que isto os impulsionam a fazer e imitarem como eles e assim avançarem um laço social mínimo, imprescindível em alguns aprendizados pedagógicos formais. Nesta perspectiva, este fenômeno do duplo pode ser pensado também como potencializador no estatuto do pequeno semelhante. No nosso caso, houve justamente uma referência a uma pequena percepção entre Milton e o grupo, sendo que ele ficou muito tempo sozinho e aos poucos foi registrando a presença do seu grupo. As crianças do berçário

Dois convocavam Milton para brincar, o puxavam, e ele os imitava, parecendo, às vezes, que entrava em uma posição especular - imitando os colegas a chutar a bola por exemplo. O processo de estar no grupo, e a educadora Ari colocar uma criança junto com ele, propôs o surgimento de uma pequena diferença estruturante. Bernardino (2020) diz que essa pequena diferença estruturante em que os duplos seriam tomados como exemplos de um modo de ser na linguagem, mesmo que não haja uma inscrição psíquica, ele pode ser um elemento simbólico e organizador da Cultura. O grupo potencializou o registro do semelhante e do pequeno semelhante para Milton, pois antes ficava sozinho e não respondia às convocações.

O semelhante, - enquanto educador e seu grupo -, nessa função de duplo potencializador da própria criança pode ser uma referência acessível a esse campo educativo. Sua mãe trabalhava muito e levava o Milton na escola, porque sabia que o grupo e os coleguinhas gostavam muito dele. Foi somente através do laço com semelhante e pequenos semelhantes que Milton pôde se ver e se nomear como criança no grupo.

Revah (2020) aponta que em todo grupo de crianças, há certas formas de relação enquanto identificações horizontais, sendo estas formas de relação que constituem possibilidades de enriquecimento subjetivo. Isto quer dizer que o encontro entre as crianças representa também verticalidade, tendo uma abertura para a diferença e alteridade. O autor ainda exemplifica que às vezes a fala de uma criança dirigida a outras produz muito mais efeitos que a fala de um adulto educador produz nelas. São lugares de enunciação diferentes, mas de efeitos importantes. É enigmático pensar a função subjetiva que uma criança tem para outra no grupo, ou o que uma criança pode fazer pela outra, pois isso opera no laço entre eles e nas identificações que operam entre estas, já como formas de afetividades.

No entanto, pensando na verticalidade e nas diferenças entre as crianças, Bernardino aponta que, no que se refere às com entraves estruturais, "é que a função do semelhante só opera sustentada pelo lugar terceiro de alteridade que serve de referência e não está em nenhuma das crianças, mas na estrutura do grupo, no papel do Coordenador desse grupo ou do professor na sala de aula na referência a função paterna" (Bernardino, 2020, p. 100). A autora ainda aponta que nesses grupos heterogêneos, que podem ser montados na instituição, dão a oportunidade de a criança encontrar um colega que cumpra para ela a função do semelhante.

9.3.5. A dimensão do duplo potencializador: O duplo que se tornou identificação ao coleguinha, tornou-se uma dupla (Thiago e Valentina)

Retoma-se o caso de Thiago que era fixado na sua imagem num latão que refletia a sua imagem no refeitório, a fim de elucidarmos estes momentos do estádio do espelho. Thiago estava com dificuldade de separação de sua família e não parecia se adaptar ao grupo do berçário na escola Quatro.

- **A cena de Thiago se olhando no latão: Quem aparece ali?**

Ele ficava muitos momentos, com olhar fixado ao latão, olhando sua imagem no espelho refletido e embevecido com sua imagem. Isto parece elucidar os três tempos, na constituição psíquica dos bebês no estádio do espelho (Lacan, 1998b):

1. Aquele que eu vejo me olhando no espelho é um outro;
2. Aquele que eu vejo me olhando no espelho não é um outro, mas uma imagem;
3. Aquele que eu vejo me olhando no espelho é a minha imagem. Agora posso brincar com ela.

O terceiro momento encerra a dialetização das três etapas, de modo que o sujeito é e não é ao mesmo tempo o outro, mas elevado, transformado, metaforizado na seguinte formulação: “A minha imagem me representa” (D’agord, *et. al.* 2013, p. 479).

Com o objetivo de recordar este momento Thiago no espelho, depois desta passagem do estádio do espelho, a educadora Zélia começou a utilizar mais a palavra com ele, lhe supondo como sujeito e lhe perguntando o que ele queria. Neste rumo, a quinta operação do DEEB: “que quer o bebê e seus pares - foi uma pergunta que a educadora Zélia se fez sobre o caso de Thiago e foi aproximando Valentina de Thiago e esta virou um par para ele ou um duplo potencializador para suportar a separação com a avó e acolher o grupo e educadores.

- **Thiago e sua dupla – Valentina -, rumo a identificação**

No início dos laços entre os dois coleguinhos, Valentina era continuação de Thiago, parecia prolongamento um do outro, Valentina era, inicialmente, como um duplo potencializador para Thiago, ela não o deixava se desconectar. Quando Valentina não ia à escola, ele se isolava e ficava muito inquieto, retornando ao colo de sua educadora Zoe, que era sua referência. Depois, o tempo se passou e cresceram, viraram uma dupla inseparável.

Quando Valentina estava no berçário, eles brincavam no escorregador juntos, se telefonavam e no final do ano andavam de mãos dadas e me mostraram - em visita da pesquisa, novembro de 2022 - que os dois estavam sem fraldas. Thiago, aos dois anos, estava de cuequinha e Valentina de calcinha. Fizemos uma leitura, que os duplos neste caso, ao estarem

juntos, isto constituiu um certo estofo imaginário para que Thiago suportasse o não familiar da escola. Neste caminho, após essa passagem eles viraram uma dupla, no sentido de haver uma diferenciação entre eu e o outro. Apareciam as diferenças entre Valentina que usava calcinha e ele que usava cuequinha, já havia alteridade e afetividade entre eles. Foi algo bem sucedido no sentido de parecer que o percurso no estádio do espelho, vinha também pelo encontro com amiga Valentina, em um certo encontro, onde um era o espelho do outro, para depois se constituir em uma dupla, viraram amigos com identificação e diferenças: – “Ela usava calcinha e ele cuequinha”. Neste caso vemos uma inserção bem clara do tema da identificação, onde Freud (1914 [1915]-1996) já relacionava ao tema da identificação o mecanismo da afetividade.

A identificação ocorre a partir da incorporação de traços de outros numa dinâmica afetiva e Lacan coloca que a identificação propõe o lugar de alteridade e de referência no tratamento com o outro. Nesse sentido, o sujeito pode se identificar com outra pessoa, mas essa imagem do outro já produz uma diferenciação, então aqui nós não temos mais o fenômeno do duplo para Thiago, mas temos sim o fenômeno da identificação. Valentina e Thiago se identificaram, viraram os melhores amigos e depois houve a produção da diferença do gênero, enquanto uma construção importante para eles saberem que usa calcinha e o outro usa cuequinha, são diferentes no grupo e na Dupla. Eis a importância de estar em pares, a afetividade e a diferença sendo construída entre os pequenos semelhantes.

10. PARES, EDUCADORES E O PEQUENO SEMELHANTE: O PAPEL DOS INTRUSOS E DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DOS BEBÊS

“É esse semelhante em sua pequena diferença que permite o sujeito saber mais sobre si mesmo, pelo que ele mostra de estranho familiar; o irmão o colega, este que está em uma relação no mesmo plano, convoca o sujeito encontrar uma posição, enquanto diferente dele para aí sim supor uma Fraternidade com ele - não ameaçadora do narcisismo. Assim, a união torna-se possível pela diferença, pela autoridade que aí comparece e permite a cada qual ocupar um lugar próprio.” (Bernardino, 2020, p. 95).

Ilustração 27: Os pequenos semelhantes e suas diferenças.



Fonte: Silva, 2024.

A Ilustração 27 representa um momento ocorrido no final de 2022, onde os bebês já interagiram de forma compartilhada e estavam conscientes de suas diferenças. Destaca-se o papel estruturante do berçário, onde as educadoras desempenhavam um papel fundamental, promovendo trocas e brincadeiras interativas entre os bebês.

No início da pesquisa, observou-se uma baixa interação entre a maioria dos bebês nos berçários. Ao voltar à linha do tempo, a primeira pergunta feita aos educadores foi se os bebês brincam entre si. Uma educadora da Escola Um - Sara - relatou que os bebês que brincavam geralmente tinham irmãos, sugerindo que estavam mais acostumados à interação social mesmo durante a pandemia. Ela também observou que os filhos únicos, que passavam a maior parte do tempo em casa apenas com os pais, encontram dificuldades para interagir e se adaptar ao ambiente do berçário. A educadora suspeitava que muitos pais recorrem aos celulares como forma de entretenimento para os bebês, o que poderia limitar as interações sociais. Ela relatou que os bebês do Berçário Um, que não eram filhos únicos, interagem entre si. A hipótese é de que o celular era utilizado como entretenimento aos bebês, ou estes eram colocados na exposição da televisão e programas infantis, como o desenho da *Peppa Pig*. Um exemplo disto

é o caso de Ana (Ilustração 14, item 8.3, p.115), que inicialmente usava o celular com desenhos da *Peppa Pig* para se sentir confortável no berçário, mas posteriormente substituiu o dispositivo pela interação com sua educadora e seu coleguinha Benhur.

Após a observação da professora Sara, foi possível associar as dificuldades de brincar e compartilhar dos bebês à leitura do DEEB (quadro-resumo, p. 171), onde se torna evidente que os oito bebês da pesquisa enfrentaram desafios na adaptação e no início do ano escolar. Eles demonstraram dificuldades na quinta operação do dispositivo/QQB, indicando que o ambiente coletivo do berçário inicialmente representava um espaço de difícil promoção da separação familiar. No entanto, ao longo do tempo, o berçário e seus participantes foram configurados como um espaço simbólico, contínuo e promotor das operações psíquicas de alienação e separação (Lacan, 1964 [1985]), bem como de estímulo ao brincar compartilhado entre os pares. Esses novos encontros foram trabalhados e estruturados em direções que ultrapassaram os limites da família. Além disso, é importante ressaltar que os bebês do B1 e B2 estavam em fases constituintes diferentes. Apesar das variações em seus desenvolvimentos cognitivo, psicomotor e linguístico, todos compartilharam a experiência de estar com os pequenos semelhantes - seus colegas - no ambiente do berçário. Portanto, é possível reiterar que o tempo passado em casa assistindo televisão não é estruturante, nem substitui a presença do semelhante ou a interação com cuidadores, pais e mães, e nem o pequeno semelhante enquanto par de um brincar com os e no estar com os pares.

Nesse contexto, destaca-se a importância do par e/ou colega de um bebê ao participar de um grupo, conforme enfatizado por diversos pensadores que abordam as formações subjetivas e pré-verbais relacionadas às interações afetivas que ocorrem no cotidiano de um berçário. Nas abordagens psicanalíticas, o pequeno semelhante aparece em conceitos de “estar com”, em intersubjetividades compartilhadas. Um grande contribuidor foi Stern (1992-1997), que explorou as formações subjetivas e pré-verbais da criança. O autor propôs que o desenvolvimento humano e seu consequente efeito sobre a organização da subjetividade têm incidência sob os períodos de desenvolvimento pré-verbais e sob os modos de relação afetivos, os quais são desenvolvidos anteriormente à atualização da competência linguística.

Brazão e Rauter (2014) ressaltam a intersubjetividade como uma expressão fundamental da condição humana, referindo-se às noções de percepção amodal e sintonia afetiva discutidas por Stern (1992), que são formas de perceber a realidade em seu aspecto global e perceptual como um sentimento de unidade da experiência. Essas formas permitem o engajamento em uma sintonia afetiva para alcançar a intersubjetividade, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos estágios iniciais do desenvolvimento infantil, que não devem ser

vistos como etapas lineares, mas como processos complexos e interativos. Segundo Stern (1992, p. 27),

“A vida social subjetiva do bebê tem capacidades observáveis que amadurecem e que são transformadas em perspectivas subjetivas organizadas em relação ao senso do eu e outro, que não são fases de desenvolvimento e sim formas de experiência sociais que permanecem intactas durante toda a vida.”

Os bebês necessitam da interação para se envolverem em experiências interpessoais em que as ações, afetos, percepções e imagens emergem como este “esquema-de-estar-com” (Stern, 1997). As experiências cotidianas (comer, dormir, brincar) têm uma importância física e psíquica, visto que iniciam com os pais e depois, gradualmente, vão constituindo estratégias de ser/estar. Estes momentos emergentes dos “esquemas-de-estar-com” são unidades que abrangem qualquer forma de experiência interpessoal e são experiências, sejam elas padronizadas ou não, de repetição, de ensaio-erro ou de abalos, produzindo acontecimentos no mundo dos bebês. Aos afetos estarem vinculados às ações, percepções ou pensamentos e recordações, o bebê experiencia ações como, por exemplo, afetos, agressividade e esperar que o alimentem, e isto cria esquemas sensório-motores-perceptivos e conceituais. Desta forma, existe um mundo interpessoal no e para o bebê.

Stern (1992) pontua como “estar com” neste encontro melodioso, enquanto afeto de vitalidade e experiências intersubjetivas entre o adulto cuidador e os bebês, ao conhecer e fazer da experiência uma vivência compartilhada. Neste rumo, intersubjetividade implica em “estar com” e fazer parte do universo do outro, agregar-se a ele e criar junto uma espécie de melodia comum. Ademais, os autores Peixoto e Arán (2011) pontuam que essa interatividade pode ser considerada como um compartilhamento de experiências afetivas. Se cedo na vida o bebê começou a compartilhar ações e intenções com relação a objetos e a trocar proposições de forma pré-linguística, a troca afetiva ainda é o modo e a substância predominante das comunicações com a mãe. Ainda, para Stern (1992), a maioria destas trocas proto-linguísticas envolve intenções e objetos no mundo interpessoal do bebê e são, ao mesmo tempo, trocas afetivas. As duas coisas acontecem simultaneamente, o bebê que está aprendendo o modo discursivo parece compartilhar dos humores e estados afetivos fora da díade. Desta forma, é evidente que o compartilhar dos estados afetivos é imprescindível durante a primeira infância.

Relacionar-se intersubjetivamente, nestes pressupostos teóricos, propõe afirmarmos que as trocas entre os pares constituem psiquicamente os bebês. Ao estarem no cotidiano dos berçários, convivendo diariamente entre os pares e com seus cuidadores, um participa da subjetividade do outro enquanto constituição psíquica.

Ao trilhar uma ampliação deste caminho, retornamos a Kazahaya (2017) que ressalta que essa discussão sobre o par e sua participação na constituição psíquica urge na sociedade ocidental, visto que as famílias contemporâneas procuram as creches, berçários, escolas e orfanatos para seus bebês, em idades cada vez menores. Mencionado nos tópicos anteriores, o autor traz a importância de a criança pequena estar em grupo e cita Winnicott e Vasconcelos, Praia e Almeida. Adota uma visão de interação que diz respeito a um “potencial de regulação entre os componentes do grupo, do sistema” (Vasconcelos; Praia; Almeida, 2003, p. 247), de modo que bebês num mesmo ambiente configuram um campo interacional. Isto tudo envolve uma convivência precoce com pares e grupos nas escolas infantis.

Ao pensarmos nestes diversos tipos de encontros e interações afetivas que ocorrem entre os bebês nas escolas, mesmo não sendo tomados como encontros de formas intencionais (Piaget, 1975), há de se considerar que estes produzem formas coletivas de ser e estar em grupo. Os comportamentos em escolas infantis e as interações provocam modificações motoras, cognitivas, no brincar e na linguística entre bebês. Há quem não ouviu os pais dizerem que põem os bebês nos berçários para ficarem mais inteligentes e aprendem o que eles não conseguem ensinar em casa. Esta afirmação apareceu na nossa pesquisa online, em 2021 (p. 50), onde os pais relataram que seus filhos precisavam da escola de educação infantil enquanto promotores do desenvolvimento de seus filhos.

Se é no grupo e no encontro com o pequeno semelhante que o sujeito tem a possibilidade de se reconhecer e de se distinguir do outro, citamos Winnicott, que reforça esta posição e salienta que é no grupo que o bebê poderá expressar e integrar o ódio genuíno e o amor de compartilhar a vida. Portanto, destaca-se que o pequeno semelhante também pode ser um indicador clínico da formação de um espaço potencial, em que o bebê pode se constituir numa base de espontaneidade, criatividade, confiança e até de disputas e rivalidades entre os bebês na busca de atenção do cuidador ou de brinquedos. Essa relação de confiança pode ceder espaço para a cooperação, marcando uma abertura social.

Neste coletivo de se dar destaque ao grupal é muito importante que os bebês sejam incluídos nos programas de formação de professores(as), rompendo com questões conteudistas das etapas do desenvolvimento, por isto apresentamos o DEEB, enquanto dispositivo psicanalítico a disposição do educador ser afetado pelos enigmas do percurso de cada criança que apresentava fragilização em seu desenvolvimento e constituição psíquica. Tão importante é apresentar o bebê como um pequeno semelhante que se desenvolve na interação com os demais bebês e pequenas crianças, objetos e meio, parecendo ser um sujeito diversificado e

singular. Wallon (2007) já dizia, que o ser humano é geneticamente social, ou seja, que as dimensões biológica, psíquica, cognitiva e social são indissociáveis no percurso de ser bebê.

Continuando este percurso, concluímos que os pequenos semelhantes da pesquisa, - não-irmãos -, que participam do berçário da escola de educação infantil-, podem também ocupar determinada posição de duplo potencializador e de intrusos afetivos em relação ao pequeno sujeito que se encontra com algum entrave ao desenvolvimento. Eles, Flor, Vivi, Carlinhos, Mia, Flavia, Benhur, Davi, Vivi, Mari e Valentina puderam contribuir e participar como possibilitadores da Constituição subjetiva de Luis, Milton, Ilhéus, Ana, Rolo e Thiago. Portanto, o Intruso, que antes pertencia somente ao irmão e à fratria familiar, no Complexo familiar de Lacan (1938 [2003]), pode ser considerado a partir dos pequenos semelhantes do cotidiano de um berçário. O pequeno semelhante pode reconhecer o outro, enquanto intruso e rival no primeiro momento, ao disputar Educadora, por exemplo, mas “ao reconhecer que o outro/colega/par ocupa um lugar diferente do seu próprio, tem a possibilidade de se distinguir dele” (Kazahaya, 2014, p. 48). Lembrando que este fenômeno está associado aos fenômenos do transitivismo infantil. A criança transita pelos outros e seu espaço se confunde com o do outro. Ex: a criança chora ao ver o outro que cai como se fosse ele mesmo. Nesta continuidade, ao haver a dialética das identificações a imagem do outro oferece em uma similitude objetiva, pois neste período do berçário eles estão ligados um a imagem do outro.

Ademais, Kazahaya (2017) considera que o ciúme humano e a rivalidade constituem o arquétipo dos Sentimentos sociais. Ele é o que permite ao pequeno sujeito encontrar, ao mesmo tempo, o outro e o objeto socializado. Esta identificação é geralmente encarnada no irmão mais novo - quando está em amamentação, por exemplo- e retira a criança no lugar de neném único e preferido de seus pais. Na escola de educação infantil -nos berçários- é o pequeno semelhante que disputa o colo e olhar da educadora e fazem uma disputa amigável. Discorrendo sobre essa questão da fratria, Kazahaya (2014) releva o pequeno semelhante na figura *do não irmão*, do colega e do par que participa da mesma encruzilhada estrutural da criança pequena.

Acrescentamos que, na nossa pesquisa, este pequeno semelhante referiu-se às pequenas crianças e bebês que participaram dos berçários e que estão juntos por idades de 4 meses a 2 anos e meio, com desenvolvimentos similares. Os pequenos semelhantes são destacados como possibilitadores de laços ou de uma identificação, em forma de rivalidade e de desdobramento de elementos constitutivos para as relações triangulares na formação do eu de uma criança pequena. Concordamos com este autor que trabalha o pequeno semelhante numa perspectiva social e familiar contemporânea. Também é importante sua contribuição, ao analisar a possibilidade do fenômeno de inclusão, no qual denomina complexo de intrusão associado a

outros pequenos semelhantes extrafamiliares, além dos irmãos, componentes da fratria familiar. Ainda neste rumo, na pesquisa pudemos dar diversificação entre o papel da família - enquanto os pais e os irmãos -, o papel da educadora e o papel do pequeno semelhante, nas várias possibilidades de interação que se apresentam no convívio no cotidiano educativo. Neste contexto, concordamos que nesta perspectiva social e familiar contemporânea, o fenômeno da intrusão está associado a outros pequenos semelhantes que não somente o irmão familiar. Este fenômeno condensa os pares e colegas na escola infantil que não são os irmãos, mas são também pequenos semelhantes que ocupam determinada posição de afeto em relação ao sujeito.

Observamos nos encontros, muitos bebês disputarem um lugar de preferência com as educadoras. Lembremos do caso de Ana, que se identifica com a Educadora Ari e em outra cena, faz jogo de faz de conta, bota os amiguinhos de castigo, aponta o dedo imitando sua professora, dizendo que sua professora só pode falar com ela - Ana - que eles não podem incomodá-la e fazer artes. Portanto, temos esse complexo de intrusão (Lacan, 1938 [2003]) não mais só relacionado a uma forma arcaica de relação com o outro enquanto irmão, mas ao pequeno semelhante com um papel de transmissão na Cultura. Relembrando que no estádio do espelho Lacan diz que o conhecimento do eu só é possível através do outro ou semelhante, pois é na medida em que ele é visto, que se reconhece enquanto diferente. Isto fica evidente (ilustração 29), a figura de dois bebês da escola Quatro - Valentina e Thiago - brincando de lupa, olhando as diferenças de cada um. Eles já estavam construindo que tiraram as fraldas, que estavam de cueca e calcinha e agora olhavam seus rostos pela lupa.

Nessa jornada, fica-nos claro que a escola de educação infantil, em particular, os berçários, formam e participam da encruzilhada estrutural e instrumental de um bebê em desenvolvimento, em especial aos bebês que estão com fragilidades psíquicas e recusas a operação de Alienação. A escola e o berçário fizeram muita falta na pandemia, pois além de apresentarem função paterna, marcam um campo de diferença e do convívio com outros. No nosso caso, no espaço educativo e escolar mostrou a riqueza dos enlaces e ofertas da APS e dos duplos potencializadores, dos pares e dos semelhantes no encaminhamento da saída do risco psíquico ou de melhor convivência.

Nesta compreensão, o pequeno semelhante não surge somente nas condições ideais da figura do irmão, mas sim no contato com os colegas na escola. Ao trilharmos este caminho, destacamos que os fatores ambientais e os processos de desenvolvimento integral do bebê e suas continuidades para constituição fazem diferença para uma criança concretizar seu potencial, pois aprende-se com o outro. Releva-se o papel dos berçários de escola de educação infantil, enquanto potencializadores da saída de risco psíquico de um bebê. Isto nos propõe sair

do discurso familiar e pensar que o bebê contemporâneo também é composto por outros extrafamiliares.

Nós acrescentamos que o papel dos pais é essencial para um bebê exercer a sua criatividade no brincar e no resolver as situações de disputa, imitação, criatividade, autonomia e atividades no cotidiano de um grupo, seja ele familiar ou escolar. Porém, se o berçário for um ambiente intrusivo e imperativo para o bebê, como muitas escolas conteudistas e repressoras de comportamentos dos bebês, estes não conseguirão desfrutar da sua continuidade e brincar de forma criativa, ficarão limitados ao papel do adulto educador.

Winnicott (1996) é categórico ao afirmar que os pais e posteriormente os educadores podem produzir um bebê como um artista ou como aquele que faz só um pote cerâmico para estoque. Fochi e Stock (2022) apontam que os pais e educadores são vozes importantes para a construção de um olhar ampliado para cuidado e educação de bebês, em uma abordagem criativa, devem estar em interlocução, a partir de uma ética de cuidado. Os autores dizem que a construção de pedagogia na creche é permeada pelos papéis do adulto, do ambiente e do brincar em pares.

Portanto, é no contato com os pais, que as crianças aprendem a gerir os desafios das relações humanas, se socializam e desafiam o contexto educativo em que estão na presença de adultos, fazem reinvenções, sintomas, aprendizagens e interações entre pais e produzem o social. Os bebês e as crianças pequenas não se subjetivam somente pela diferença entre eles e educadores, mas também pela afetividade tecida na semelhança no cotidiano de um berçário. Estes arranjos entre os pais, enquanto duplos potencializadores ou a aposta de alienação pontual simbólica dos educadores, promovem um trabalho em grupo e no grupo. Tal trabalho exige artesanaria no cuidar e educar um bebê e as crianças pequenas. Pensar o pequeno semelhante no grupo exige um olhar atento e potencializador de afetividade, interação, promoção de aprendizagens e de subjetivação psíquica dos bebês que frequentam o berçário. O encantamento, o Desejo não-anônimo, na aposta da criação de uma APS entre educador e bebês com entraves estruturais, sofrimento ou recusa a alienação primordial, coloca estes educadores maravilhosos na implicação e coparticipação na subjetividade de um bebê.

Debbio (2020) traz que a educação infantil é uma terapêutica possível na clínica com bebês, bem como é um direito de todas as crianças. O autor considera a educação infantil como possibilitadora em permitir ao sujeito protagonizar sua convivência com outro grupo social, para além do Círculo familiar. Releva que o momento de participação de um bebê e criança pequena na educação infantil, é único e decisivo na Constituição subjetiva de um bebê. A educação infantil passou a ocupar um espaço de sustentação para as crianças, estendendo

aqueles que faziam a função materna e paterna familiar, apresentando um Outro social. A educação infantil e seus educadores é um espaço de pequenos semelhantes, pois articula a função que incide em como cada criança se articula ao laço social. Concluimos com a seguinte citação,

“A inclusão do bebê é primária, primordial assim como lugar do Outro em sua Constituição. A inclusão do bebê é ética e só pode vir a se realizar a partir do instante em que o Outro, tendo como seu alicerce um Desejo que faz borda ao objeto, este para sempre faltoso, o enlace num circuito de afetos. Um desejo não anônimo a-normal, que suporte as diferenças.” (Debbio, 2020, p.77).

Acrescentamos a epígrafe:

“Um bebê e criança pequena com entraves psíquicos também se constitui no estar com o pequeno semelhante, no encontro educativo e extrafamiliar, no conhecido familiar e no estranho inovador; no espaço da escola de educação infantil.” (Rosa, 2023).

11. EDUCADORAS IMPLICADAS E O DESEJO NÃO-ANÔNIMO EM CENA

Pensar a educação infantil enquanto potencializadora de uma Alienação diferenciada, operada por educadores que tenham encantamento e laço afetivo com os bebês, - que estão em recusa à operação de alienação ou apresentando entraves estruturais -, coloca estes atores da escola infantil em cena como mobilizadores e partícipes da constituição psíquica dos bebês. É colocar em prática o desejo não-anônimo das educadoras implicadas em uma intervenção constituinte e pedagógica ampliada. Nessa tessitura, a escola infantil e seus atores compartilham da estruturação psíquica, cognitiva, social, psicomotora e de linguagem de um bebê, conjuntamente com seus cuidadores familiares. A escola amplia aqui seu papel pedagógico, evidenciando que o encantamento e a interação com o semelhante/educador e com os pequenos semelhantes/colegas é uma das saídas para o risco psíquico, caso um bebê se encontre com fraturas na operação de alienação. Sônia Motta (2002), psicanalista, já nos apontava¹¹⁰ que se não há encantamento, não há sujeito. Portanto, foi muito rico ouvir das educadoras sobre seus apaixonamentos, suas transferências, suas afetividades, demandas e construções de brincadeiras com aquele bebê que necessitava de maior auxílio ou intervenção. A demanda cuidadosa e educacional das educadoras em seus giros discursivos, funcionou como um signo do amor a fim de que os bebês respondessem ou fizessem algum tipo de laço com os educadores ou os pequenos semelhantes.

Neste percurso sabemos que a alienação e separação, segundo Lacan, são operações fundantes em cada sujeito, conforme abordamos no capítulo oito. A Alienação segundo Vieira (2010) é um tempo em que a criança é dependente dos cuidados do outro para sobreviver, sendo que se encontra totalmente submetida ao Desejo do Outro primordial, enquanto um agente materno. Este agente estabelece uma relação de júbilo com a criança, como se ela fosse sua extensão, uma parte perdida e agora supostamente recuperada para que a função materna opere aí. Ao bebê ser envolvido no domínio da linguagem e da palavra, torna-se imprescindível que ele se submeta ao espaço psíquico materno e se identifique com o falo materno. Isso permite que o cuidador atribua significado às necessidades infantis, reconhecendo-a como sujeito e proporcionando-lhe um ambiente externo. Desse modo, a subjetividade é construída. A autora também destaca a alienação como o surgimento do sujeito, derivado dessa interação entre o bebê e a figura materna, cuja imagem transmitida ao bebê representa o mundo, tornando-se um espaço de identificação.

¹¹⁰ A autora fala em primeira pessoa do singular para expor suas conclusões dos casos abordados anteriormente.

Ao seguir este rumo, a nossa hipótese é que, atualmente, temos um bebê que desde muito cedo também é criado por avós, por irmãos, babás e fica muito tempo na creche, há de termos estes outros personagens também compondo uma certa alienação para o bebê. Consideramos que um dos caminhos - para bebês que apresentem fraturas, recusas ou fragilidades nesta operação - é ampliar a operação de alienação familiar e mítica para uma Alienação Pontual Simbólica, operada pelos educadores, na escola. Compõem a Alienação Pontual Simbólica, os outros fora do grupo familiar, sendo aqueles outros que apresentem um desejo não-anônimo e possam estabelecer um laço afetivo de interação para com este bebê que ainda necessita entrar na alienação.

No caso de um bebê que apresenta dificuldade de interação com o outro ou uma recusa na interação com seu cuidador primordial, temos a hipótese do aparecimento de sinais de estrutura autista. Segundo Maleval (2017) e Bialer (2015), a estrutura autista seria uma quarta estrutura diferente da neurose, da psicose e da perversão. A estrutura autista seria uma recusa à operação de alienação e a formas de interação com outros. Então, quando se observa bebês com uma recusa ao educador e com falta de interação com os colegas, quando elegem objetos e não brincam, nem compartilham espaços e brincadeiras com seus semelhantes, pensa-se em uma *posição autista*. O que nos põe em alerta é que, segundo Merletti (2017), trata-se de uma *posição* em bebês e não em uma estrutura autista definida. Compactuamos deste paradigma, ao lançarmos mão do que apareceu na pesquisa - uma boa saída potencializadora da posição autista ou do sofrimento psíquico em bebês, que frequentam os berçários, é a oferta da operação da Alienação Pontual Simbólica dos educadores a estes bebês-.

Esta não é qualquer operação, porque ela tem a ver com espaço simbólico que é a escola. Isto já faz uma diferenciação, por não ser da ordem do familiar, mas é um espaço que faz uma continuação das funções de cuidar e educar familiares. Acrescenta-se aí, que num berçário pedagógico, os discursos são um jogo de formas e constantes giros para as educadoras nestas funções de educar e cuidar de um bebê. A Educadora tem que se encantar por aquele bebê que precisa de mais ajuda, significa que isto é da operação da alienação e do manhês. Se pensarmos no canto das sereias, que cantavam e encantavam os marinheiros, e eles não ouviam mais nada, ficavam enfeitiçados e alienados ao canto das sereias, nos lembra a operação mítica da filiação e alienação ao cuidador primordial. Nesses escritos da Odisseia de Homero, este relata, que Ulisses amarrou-se ao mastro do navio para não sucumbir ao canto das sereias e se atirar ao mar, colocou cera nos ouvidos e se separou desta alienação ensurdecadora do canto das sereias. É um pouco disto, a educadora se encanta, se oferece, oferece significantes e se esta aposta vingar em um bom encontro entre a educadora e a resposta do bebê, ela oferece as duas

operações de Alienação e Separação. Não se trata da educadora ter um laço afetivo totalizante, mas uma transferência afetiva com aquele bebê que não está bem. Algo da sua própria transferência, “do seu desejo não-anônimo” e do desdobramento da sua função materna proposta no ato de cuidar com afeto, para se transformar em Alienação Pontual Simbólica. Então além desta forma de alienação que não é igual à mítica familiar, mas tem a ver com o espaço real da oferta de um Outro em presença, que educa o bebê por 8 horas. Neste caminho, a educadora também tem que lembrar que o bebê volta para casa e continua na sua linhagem mítica e familiar.

Então, relembro, tivemos o caso do bebê Luis que mostrou a dificuldade no período de adaptação, ao entrar no B1, da escola Um, com um ano e quatro meses. Ele sempre me mostrava a foto de seu pai e a sua Educadora René (B1), dizia que ela ficava o tempo todo na porta da sala - que era a porta da sofrência. A educadora René dizia sofre junto com o bebê Luis, pois sentia o sofrimento dele em ficar sem seu pai

Neste caso, trata-se de uma criança que parecia ter alienação ao seu pai. Ela tem uma dificuldade na operação de separação, mas para a educadora conquistá-la precisa também dar um espaço de uma alienação simbólica, tem que haver uma certa substituição familiar e oferecer depois a operação de separação. A educadora René se comove com Luis e se senta na porta da sofrência¹¹¹ junto e diz: “Luis, eu gosto de você, eu estou aqui com você e você, ao final do dia, verá seu papai e eu poderei lhe contar que você parou de sofrer, que você está bem. Você pode vir ao meu colo, pode chorar e falar, que eu vou aguentar. Eu quero que você fique bem. Podemos brincar de bola que vai e volta.” Dessa porta, o bebê ia e voltava, então passava brincando de jogar futebol e ser o gol do Taffarel¹¹² com a educadora. Luis aos poucos, foi apresentado para ela o coleguinha Carlos e Mia, e estes ficaram mais juntos brincando. Pensamos que Alienação Pontual Simbólica se dá enquanto possibilidade tanto para uma criança que está com a recusa na operação da alienação e com sinais de autismo, quanto também para uma criança que está com uma fratura na operação de alienação, ou com uma alienação parental por se estabelecer e necessita substituir o seu objeto de amor familiar por uma certa aliança, carinho, confiança e amor com a educadora.

¹¹¹ A porta da sofrência é a porta para saída dos bebês da sala do Berçário. Abrindo a porta desemboca no corredor paralelo do espaço escolar, onde se vê a quadra esportiva e um dos portões de saída para a rua da escola. a educadora René apelidou este local, como porta da sofrência, pois dá pistas que por ali eles podem ir para suas casas e ver seus familiares. Quando é o período de adaptação, muitos bebês choram e apontam para a porta da sofrência. Metáfora criada por René para indicar o sofrimento dela e dos bebês no período de adaptação escolar.

¹¹² Cláudio Taffarel, antigo jogador do time de futebol Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense, que o pai de Luís gostava.

Para isso acontecer, as educadoras também têm que ser fortes, tem que saber que o lugar delas é de uma suplência simbólica. Isto não é algo da ordem familiar, mas sim, são do desdobramento da função de cuidar e educar. Nesta situação do Luis apareceu bastante a dificuldade da educadora Renè na operação de separação¹¹³. Relembrando, neste mesmo dia houve também a situação em que a professora Ari, ela fugia das crianças do B2 e passou pelo B1, onde estava Luis na porta da sofrência. Eu pergunto à professora Ari: porque estás passando pelo B1, se tu és do B2. Ela respondeu que há muitos bebês em adaptação no B2 e que estão chorando por qualquer coisa. Então ela fugiu do B2, atravessando o portão do banheiro que separa os dois berçários. Ela não conseguiu dizer aos bebês que precisava ir ao banheiro. A professora Ari¹¹⁴ se escondeu e passou ao berçário Um sem avisar os bebês que iria sair da sala por um tempo. Portanto, essa é uma questão interessante, porque no DEEB (Dispositivo de Educador Estruturante de Bebês, ANEXO B, p. 234-238), temos a terceira operação, que é presença ausência, e ela, enquanto educadora, no preenchimento do dispositivo, associou sua dificuldade de oferecer presença e ausência a os bebês ao período de adaptação¹¹⁵, aos pais deixarem seus filhos no berçário. Educadoras Ari (B1) e René (B2) relatam que isto tem de ser feito pela palavra, pela linguagem e no oferecimento de brincadeiras aos bebês. Também explanam que isto não é fácil de realizar, em momentos de angústia e adaptação de bebês ao novo espaço escolar.

Importante retomar, que este período ocorre na abertura do ano letivo das escolas e é realizado uma adaptação de horários graduais para cada bebê ir ficando no berçário. Geralmente ficam uma hora no primeiro dia, com acompanhamento dos pais- dentro ou fora da sala do berçário- conforme os estilos dos bebês, dos pais e educadores. Há casos que os pais ficam na sala do berçário junto, outros se marcam horários para isto e há bebês que logo se acostumam ao educador e rotina e integram o período integral (das 7 às 19 horas). Há bebês que demoram de um a dois meses para entrarem no horário integral, outros demoram bem mais. Na escola, que agora é lei oferecer este horário, das 7 às 19 horas, as famílias podem ainda optar e levar seus filhos até às 8 horas e buscá-los a partir das 17 horas.

Neste trabalho educativo, notamos que as educadoras também podem ser afetadas pela dificuldade de adaptação de alguns bebês. Para tal, conhecer os bebês, fazer entrevistas com as

¹¹³ Esta situação da porta da sofrência não aparece na íntegra no caso do Luis (p. 96). Cabe falar que René também sentava com outras crianças na porta da sofrência no período de adaptação de Mia, Carlinho e Luis.

¹¹⁴ Esta situação da dificuldade de separação dos bebês, aparece no caso da Ana (p. 122-125). A bebê estava no B2 e Ari passou pelo B1, quando René e Luis estavam na porta da sofrência.

¹¹⁵ Período de adaptação é o período em que os bebês ingressam no trabalho educativo (geralmente em fevereiro de cada ano) e seus familiares ou cuidadores responsáveis acompanham.

famílias é fundamental para se dar a entrada escolar e conhecer as crianças, pelos olhos de seus cuidadores primordiais. Parece muito importante poder escutar e trabalhar estas questões com educadores, pais e crianças. A esses personagens reconhecerem quando há entraves, nos quais venham como enigmas, podem ser abertas e criadas possibilidades de leituras. A proposta é deslocar a angústia de separação do bebê e destes com o bebê, para o brincar, para a palavra e para o planejamento para brincadeiras estruturantes

Esses momentos, em que os pais entregam o bebê a educadoras, ou da presença e saída do educador em intervalos de café, de banheiro, atestados etc., são importantes de serem trabalhados, anunciados e compartilhados com os bebês, para efetivação de uma Alienação Pontual Simbólica. Retomando, mesmo que seja a mãe ou cuidador primordial que ofereça uma alienação para a criança, já apresentando a operação de separação, esta também apresenta a presença e ausência para que seu filho simbolize sua ausência e aceite a presença da educadora na escola. A mãe ou cuidador primordial dá suporte a entrada de alteridade da educadora do berçário e posterior simbolização de sua ausência. Neste caminho, todo bebê tem, como nos aponta Winnicott (1975), sua própria experiência favorável ou desfavorável. Na nossa atualidade, isto nos põe em alerta para a importância do espaço potencial e continente criado nestes ambientes, visto que os bebês estão ainda no período de constituição psíquica.

O psicanalista francês Jacques Lacan (1964 [1985]) traz a importância desta operação constituinte em um bebê, pois trata-se do pequeno sujeito não somente se alienar ao gozo do Outro, mas se deixar marcar com significantes primordiais e culturais a ele oferecidos. Neste sentido, a dependência do bebê é grande, ele precisa de um Outro que lhe cuide, encarnando desdobramentos da função materna, que lhe demande um brincar, um interagir com o outro. A educadora, ao ser referendada e autorizada a ocupar as funções de cuidar e educar, faz uma continuidade destas operações e apresenta a operação de separação, na oferta da palavra, dos projetos, do brincar e da rotina na escola infantil. Se a educadora não estiver confiante na sua função de educar, alienando simbolicamente e educacionalmente, poderá repetir a sintomatologia familiar e produzir sintomas junto ao bebê. Desta maneira é muito importante *O Desejo não-anônimo* na função de uma educadora cuidar e educar um bebê. Relembrando, Lacan (1938 [2003]) diz que a constituição do desejo está relacionada a um desejo que não seja anônimo. Este desejo está relacionado ao par parental no que diz respeito à mãe (quem faz a função materna), seus cuidados devem trazer a marca de um interesse particularizado e o pai (ou representante da função paterna) deve portar a função da lei.

No nosso caso, chamamos de *Desejo não-anônimo* o desejo do educador de forma preferencial e não-anônima no seu laço de intervenção com os bebês que lhe proporcionaram

um encontro de encantamento e demanda, a fim de ajudá-los na construção psíquica. Brandão (2019), fala que as diferenças dos laços entre professoras e bebês denominados de prediletos e preteridos podem ser observadas em diversas situações do cotidiano. Quanto aos prediletos, as educadoras falam em tom melodioso como os bebês, em visível manhês, ficam em seus colos e endereçam os lugares que os antecipam como sujeito. Já os preteridos, são aqueles que permanecem muito tempo sem que a voz e o olhar sejam a eles dirigidos. Também temos de considerar a importância da escola de educação infantil ocupar e acolher a coexistência das contratransferências, desejo não-anônimos dos educadores implicados em oferecer a APS aos bebês que encontram-se em risco psíquico. Nota-se que as crianças se beneficiaram de uma função continente institucional, a seus educadores se reunirem em deciframento dos enigmas dos bebês, como foi proposto na pesquisa, no acompanhamento da pesquisadora proximal aos seus dilemas.

Pierre Delion, em entrevista com Kupfer e Voltolini (2017), ressaltou a importância do trabalho institucional em rede, pois há a necessidade de ter o apoio de uma rede de pessoas envolvidas com o bebê e crianças com fragilidade psíquica ou no espectro autista, a partir da constelação transferencial. Delion utiliza o conceito de constelação transferencial a partir de conceitos psicanalíticos, ao pontuar que deve haver o apoio a estas crianças nas suas questões de simbolização e constituição psíquica, por uma constelação de pessoas. A palavra constelação foi escolhida pelo autor para metaforizar um instrumento de trabalho que mostra a interdependência intrínseca dos envolvidos no lidar diariamente com a criança, sendo amparado pelos recursos da semiótica onde reflete que os efeitos de um diagnóstico ou suspeitas devem ser compreendidas sobre o sujeito diagnosticado e nos envolvidos com a criança.

A abordagem não deve restringir-se a medicamentos e terapia, deve-se também ser educativa e pedagógica. Portanto, o autor pontua que a instituição escolar não deve ser uma instituição complementar ao trabalho da medicina, pois ambos devem estabelecer os justos lugares de cada um e portanto, educar deve ser feito sempre, ensinar se possível e tratar se necessário. Nesta fórmula, o autor propõe um lugar de primazia e de destaque a intervenção educativa escolar para crianças com fragilidade psíquica. Torna-se essencial pensar na articulação entre as várias funções e as respectivas instituições, resultando no enigma e aposta a ser potencializada pela rede de trabalho com todos os envolvidos no trato com a criança. Se a criança tem uma fragilidade psíquica, como nos casos da pesquisa, com sofrimento psíquico ou suspeita de um diagnóstico de autismo, e a instituição educativa estiver em estado de cegueira psíquica ou não acolhimento à criança, esta terá de guardar os sinais para si. O autor

ressalta que estes sinais de sofrimento ou recusas, mesmo que mínimos e que a criança não saiba como reagir a eles, só se tornam sinais, de fato, se há a leitura de alguém para os sinais. Ademais, para que uma leitura aconteça é preciso que isso se inscreva na transferência, pois assim a criança com sinais de autismo ou sofrimento psíquico não encontrará sozinha um sentido na sua repetição.

Os sinais clínicos podem ser enigmas a serem refletidos pelas pessoas da chamada constelação transferencial. O sentido dos sinais, emergem pelo fato de que, os objetos parciais que recebem na transferência multirreferencial, resultam dessa leitura, que é também da instituição. Sendo assim, o trabalho da constelação transferencial só tem sentido se estiver ligado aos pais das crianças. O compartilhamento da experiência familiar e institucional relacionada à vida cotidiana das crianças, pressupõe interligação dos tratamentos e estes laços devem ser tecidos com os profissionais que se ocupam delas nos planos educativo, pedagógico e terapêutico. O autor pontua a importância de que todos os envolvidos trabalhem juntos nessa constelação transferencial.

No nosso caso, concordamos com Delion que todos os envolvidos com a criança que apresenta uma recusa de alienação ou uma fragilidade na alienação precisam ser escutados e trabalhados em rede nessa constelação transferencial. Isto adverte-nos que se as pessoas que lidam com essa criança, estiverem neste estado de cegueira psíquica com a criança, esta pode vir a ficar cada vez mais isolada e estigmatizada em seu mundo, ao recusar cada vez mais as interações ou laços com os outros. Aceitar a diferença e trabalhar com o que vem do bebê como produção também são modalidades de trabalho educativo e terapêutico.

Portanto, o papel mítico e simbólico que os pais possuem na vida dos bebês e das crianças pequenas é primordial e essencial, sendo assim, imprescindível a presença destes no acompanhamento escolar, necessitando de escuta e acompanhamento, retomando a importância dos tratamentos em EP. Consideramos que a Estimulação Precoce é um tratamento que destaca as construções instrumentais do bebê e faz uma escuta aos cuidadores primordiais em seus laços, interações, desencontros e produções na aprendizagem e nos seus encontros. Reiteramos isso devido ao papel da Educadora ser secundário, porém muito importante. A educadora ocupa um lugar também de transmissão de marcas significantes num determinado tempo da vida da criança, em vista do longo período que estas ficam em convívio com as educadoras e pares, porém retornam às suas famílias no final do dia. Cada um possui seu lugar e importância nessa rede e nessa constelação transferencial. Portanto, os pais necessitam de um espaço de escuta num tratamento de Estimulação Precoce ou análise de bebês e os educadores precisam de assessoria ou um pesquisador proximal que os escute e os acompanhe. Ademais, é importante

a interlocução com o médico pediatra ou neurologista, com o objetivo de trabalhar em transdisciplinaridade ou interlocução intersetorial. Os pontos citados acima demonstram o que seria, de fato, uma rede de constelação transferencial.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se o período Pandêmico: A escola e seus duplos potentes.

“É isto que o sujeito preenche pela via de seu duplo, ou seja, que mesmo, sem separação, pois falta de início a Alienação. Veremos que o duplo pode fazer função de suplência muito mais eficaz, do que aquela que o psicótico pode vir a encontrar, pois uma dependência sujeita a seu outro e ao objeto que lhe deve no real. O duplo está no Real, mas pode fazer separação do Outro.” (Lefort, 2017, p. 61).

Destacamos que associamos essa epígrafe dos autores aos recursos e dispositivos utilizados com os bebês e as crianças da pesquisa - com fragilidade psíquica, sofrimentos, entraves estruturais e as que apresentaram uma posição autística - naquele momento de ser bebê e criança pequena. No início da pesquisa (p. 50) em 2021, observamos alguns casos que os bebês de B2 já são crianças de dois anos e apresentam algumas formas de duplos. Em 2021, é um momento de conversa com coordenações das quatro escolas e observações das crianças. Observamos crianças que apresentam uma certa posição de recusa ao Outro naquele momento de pandemia de covid-19. Nunca é demais ressaltar que os bebês e as crianças pequenas estão com a sua estrutura psíquica em construção e o berçário vem apresentando importantes formas inovadoras de construir intervenções a tempo. O “a tempo” significa o tempo de cada bebê, dentro do coletivo do berçário.

Portanto, consideramos muito importante essas estratégias com a APS e os duplos potencializadores para que a criança saia da sua solidão e realize laços com seus pares e possa retomar o seu percurso constitutivo ou diversidade na sua posição psíquica. Bastos (2020) nos lembra que ao educador receber crianças com dificuldades no cotidiano escolar e que ficam muito dependentes destes como comer e ir ao banheiro, fraldas, propõem muito investimento físico e psíquico destes. Ainda que o berçário seja um trabalho nas atividades de vida diária, a autonomia é um fator preponderante. Se o educador for bem posicionado - não todo em seu saber - poderá construir um posicionamento ético e uma ponte para suas crianças, lhes apresentando outros educadores estruturantes (Rosa, 2019), na extensão das funções de cuidado e interação na escola. Neste rumo, o educador de berçários tem de contar com seus colegas da equipe.

Balizado pelo princípio que o aluno é da escola e que o educador pode sustentar o lugar de adulto confiável na interação da criança com a escola. Isso é muito importante que aconteça, principalmente quando os bebês crescem e vão para o maternal que é dos dois aos quatro anos, pois marca a possibilidade de não ser mais bebê e sim uma criança pequena que está crescendo e que precisa ter uma certa autonomia. A mesma coisa é propiciar que essa criança enlace com

algum coleguinha da turma e o educador só acompanhe a atividade, que saiba retirar-se deixando só os encontros entre as crianças. Um exemplo observado foi a professora Rosa com Ilhéus, onde houve a disputa de um carrinho e este veio puxar seu vestido para ela socorrê-lo e interceder ao seu favor. A educadora disse-lhe para resolver a disputa com o colega, que ele podia fazer isto, estava grandinho. Ilhéus chorou e depois foi no colega, puxou o brinquedo e lhe disse para parar.

Este recurso parte da potência da função desse educador para o aprendizado daquela criança que está com entrave na função paterna ou na operação de separação em vez de ele ser repreendido, ele é convidado a interagir e aprender com o próprio coleguinha. Um exemplo é a construção de recursos pedagógicos no qual nem todos estão incluídos e adaptados, não é raro que algumas crianças chorem muito e não consigam ficar todo tempo no berçário

Relembramos que Rodolfo (2013) traz os espaços subjetivantes do sujeito, entre eles destaca-se a escola, enquanto instância de subjetivação que atravessa toda a vida psíquica da criança, como o desejo de ser grande e o sentido das experiências. A escola amplia seu papel de promotora de aprendizagens, pois é também instância de subjetivação entre ela e os outros.

Podemos pensar que algumas crianças passam por uma certa posição autística, no sentido que a pandemia de covid-19 trouxe muita solidão para as crianças e seus pais. Muitos bebês ficaram em vulnerabilidade e atrelados ao entretenimento da televisão do tablet em casa para seus pais poderem fazer os outros afazeres. Houveram casos de crianças que ficaram dois anos em casa, nasceram na pandemia e depois foram para escola infantil. Destacamos que este período da ausência da escola infantil - na pandemia de covid-19 - produziu efeitos psíquicos e constitutivos nas crianças. Salientamos a importância da escola infantil e a falta que ela fez a nível de laço social e interação entre pares e aprendizagens. A escola infantil, o berçário, os educadores e os pares produziram uma intervenção a tempo para muitas crianças e bebês retomarem ou abrirem caminhos em um rumo constitutivo. As educadoras dos berçários, acompanhadas pela pesquisadora, tiveram a sensibilidade de se tomarem pelo DEEB e as cinco operações na Constituição de um sujeito e utilizaram como um dispositivo de olhar para a constituição e desenvolvimento das crianças. Também trabalharam com os duplos potencializadores em alguns momentos para retomada do percurso constitutivo das crianças. Aqui nos parece que a psicanálise teve efeito de uma transmissão, no sentido que as educadoras se apropriaram do DEEB (Anexo B, p. 234-238) enquanto um dispositivo de formação. A psicanálise em extensão e a educação infantil mostram aqui a importância de estarem em interlocução e interdisciplinaridade, ao se tratar de bebês em constituição psíquica.

Consideramos, por fim, que os duplos de Maleval (2017), - considerados duplos autísticos - e os duplos de Lacan e Freud, para nós na pesquisa com bebês e crianças pequenas, emergiram como duplos potencializadores na constituição psíquica destes. Isto nos sugere que a escola, o grupo do berçário e as educadoras funcionaram como o quarto e quinto elemento (FPA, QQB) do DEEB (Anexo B, p. 234-238), enquanto uma função do semelhante no processo de inclusão das crianças e bebês com fragilidade psíquica. As educadoras tornaram mais fácil o reconhecimento do semelhante e do pequeno semelhante, na função simbólica da escola. Elas, educadoras implicadas e apaixonadas em sua função de educar e cuidar, oferecem e acompanham os bebês para sair de uma posição especular, com suas ofertas de APS, no surgimento de uma pequena diferença estruturante, aceitando o modo de ser deles, mas já em tentativa de oferecer outros esboços no campo do imaginário. Em brincadeiras de esconde-esconde, nota-se que os educadores utilizam também muito a terceira operação do DEEB - presença e ausência- tomando como uma brincadeira estruturante para trabalhar a separação das crianças com a família e também para apresentar objetos novos num brincar compartilhado

Bernardino nos aponta que o pequeno semelhante, tomado na função de duplo da própria criança, pode ser uma referência acessível a esse campo, pois ao encontrar um par na escola pode se sustentar nesse par para ocupar o lugar escolar que ele cabe (Bernardino, 2020, p. 99). Concordamos com Bernardino, pois achamos que é somente num laço com um pequeno semelhante que crianças com fragilidade psíquica podem se nomear como crianças e enfrentar o campo social e educativo da escola. Foi muito importante a intervenção das educadoras oferecendo a alteridade e a estrutura de grupo aos bebês do berçário. A escola de educação infantil pode prover estratégias, desejo e possibilidades no brincar com os duplos potencializadores, através do exercício da função dos pequenos semelhantes e da afetividade entre estes e do apego com seus objetos. Retirar os duplos não é a solução, mas trabalhar com estes para virar outra coisa e isso será algo potencializador no desenvolvimento de uma criança que passa por uma fragilidade psíquica é muito inovador. Nestes casos, temos de ter ao lado do bebê que necessita de maior intervenção, uma educadora implicada, com aberturas e possibilidades de oferecer APS e duplos potencializadores¹¹⁶. Essa é uma aposta que exige Desejo no ofício de educar e cuidar bebês, na crença que todos podem aprender pois,

“Educar implica também a necessidade de deixar-se educar, topar fazer parte de um jogo novo e desconhecido, que tem início no encontro não apenas daquele que ensina

¹¹⁶ Os apontamentos citados ao longo deste parágrafo se encontram, de forma sintetizada, no quadro desenvolvido anteriormente (cap. 9, p. 171), com o objetivo de otimizar a leitura e proporcionar maior entendimento dos entraves e evoluções de todos analisados durante a pesquisa, sejam bebês, educadores e instituições de ensino.

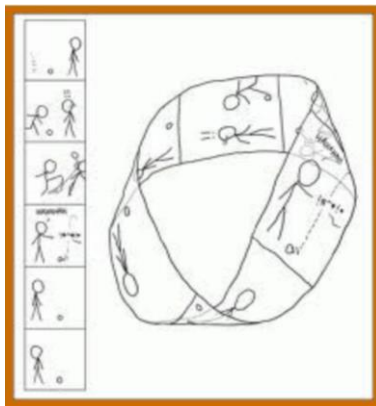
com aquele que aprende, mas entre o que ambos sabem e o que ambos precisam saber” (Kupfer; Castro, 2020, p.38).

Acrescentamos:

“A APS é a educadora propondo sinfonia, oferecendo com seu Desejo-não-anônimo um caminho. Este trajeto pode ir do duplo potencializador ao afeto compartilhado e se não o for, pelo menos servirá de registro de que os pequenos semelhantes e seus educadores lá estão” (Rosa, Explicação e formação da escola Um, dezembro, 2022).

13. PALAVRAS FINAIS: O INCONSCIENTE DA PESQUISADORA E O ENCANTAMENTO, NA SINFONIA DOS ENCONTROS E DESENCONTROS

Ilustração 28: Os giros moebianos da pesquisadora.



Fonte: Silva, 2018.

Diniz (2017) pontua que o inconsciente do pesquisador sempre está em cena em uma pesquisa, sendo que nós fazemos parte da condução desta e do próprio encontro com algo que nós deixamos para trás. Encontramos nesta epígrafe um caminho, ao sair da posição de assessora de escolas infantis para chegarmos a pesquisadoras nos berçários. Esta foi uma rica aprendizagem.

Nesta pesquisa-intervenção, permeada pela psicanálise em extensão, faz-se uma jornada pelos conceitos de alienação, separação, alienação pontual simbólica, duplo potencializador, pequenos semelhantes, dispositivo do Educador estruturante para bebês, intervenção a tempo, escola de educação infantil para todos. Os conceitos e paradigmas são bordados e tecidos a partir da leitura da pesquisadora proximal junto ao acompanhamento dos laços entre os bebês, entre os bebês e educadoras, entre os educadores, a coordenação, famílias e dos próprios bebês - com recusa a alienação e ou fragilidades psíquicas - na relação com os semelhantes.

Na medida em que a pesquisa avança, nós nos lançamos a muitas interações com os bebês, seus educadores e coordenação. Quando nós chegamos nas escolas, a coordenação já nos espera com cafezinho e com notícias do berçário. Alguns restos da posição de assessora nos seguem, mas nós estamos advertidas que nosso campo de pesquisa são os bebês e não a escola infantil e suas outras turmas. Mas nós vamos chegando nas salas do berçário, os bebês crescem, já nos conhecem, nos abraçam, Rolo nos chama de tia e Thiago de Dosis. O encantamento, bordado pela transferência e atenção flutuante nos advertem do nosso lugar simbólico. Mas, os bebês choram, pedem colo, mexem no nosso celular, pedem nossa caneta e

alguns sentam no nosso colo para chorar (Ana e Thiago), para que nós “escutemos” eles chamando suas mães. Ali, nós falamos com eles, incluímos suas educadoras na conversa e se arma um diálogo ou um encontro. No supor um sujeito, esperar sua demanda e trabalhar a operação de separação, educadora e nós pensamos em atividades e brincadeiras estruturantes. É em ato, brincamos de “ovo-podre”, “vivo-morto”, “faz-de-conta”, “esconde-esconde” e banhamos os bebês de palavras. A escuta é para educador, bebê, coordenação e pais se necessário. Sempre no cuidado de endereçar a escuta como algo compartilhado, por exemplo, a entrevista aos pais dos bebês é sempre com as educadoras, junto, pois nós somos apenas mediadoras. Esta proximidade propõe também uma leitura sobre o potencial dos encontros entre um bebê que está bem e aquele bebê que está com uma recusa ao outro ou com entraves no desenvolvimento. A escola infantil é um espaço muito rico de pulsão de vida e promotora de laços e enlacs, encontros, produções e encantamentos. Lembramo-nos de uma cena da escola infantil, onde a educadora Clá no B2 estava com todas as crianças do B2A e B2B em volta dela. A educadora em um tom melodioso, canta uma canção de ninar,

“Nana neném, nana pequenininho. Nana nenezinho, que ninguém vai te pegar. Aqui tá tudo bem, pode fazer um soninho, que estamos aqui. Teus amiguinhos vão te ajudar, pode fazer soneca e sonhar. Nana pequenininho. Nana neném. Que aqui tá tudo bem.” (Educadora Clá, B2A da escola Dois, novembro, 2023).

Havia Sônia que estava no colo da educadora e ela estava embalando-a. Os outros, que eram maiorzinhos, deitaram um ao lado do outro em volta da professora e enquanto ela estava com uma mão em outro que não estava no colo, tocava fazendo palma em suas costas embalando-o e cantando. Sonia que estava ao seu colo, já estava dormindo, o outro que ela dava batidinhas nas costas, fazia o mesmo com outro bebê ao seu lado e outros foram imitando a cena e nanado uns aos outros. Os de dois anos faziam sons e pareciam cantar o “nana nenê “junto. Parecia uma cadeia onde um nanava o outro. De repente a professora Clá para de cantar e fica em silêncio, pois ouviu um som de um tapa. Sara rompeu a melodia e deu um tapa em Sônia. A Professora imediatamente foi até Sara - que lançou o tapa em Sônia e lhe disse que ela não precisava bater, pois agora era hora de ninar e sonhar. Os outros fecharam os olhos e a outra Educadora começou a botar mantinhas nele desordenadamente. Eles ali mesmo tiram uma sonequinha.

Nesta cena, nos aparece a função de cuidar, educar, juntamente ao cenário cotidiano, que um Educadora tem que se deparar: Entre dar borda e ajudar aquele que necessita de maior intervenção e ao coletivo do grupo. Aqui a Educadora contava com sua voz melodiosa e seu encantamento de uma canção de ninar. Lembrando que por um tempo os bebês pareciam encantados, mas em seguida o júbilo e o encantamento do embalo do gesto vocálico que

embalava o som da melodia harmoniosa, marcou uma certa segmentação na surpresa do ato do colega bater em outro bebê. Isto interrompeu o tempo, pois não se sabia o que viria depois, se seria choro ou desorganização. Eis aí um educador implicado que tem que contar com a surpresa a singularidade do não todo do coletivo dos bebês e dar lugar a linguagem e a criatividade com seus bebês.

Este encontro mostra que o encanto e a sinfonia estão também na riqueza da suspensão da música, pois aí se deparam com a separação, agressividade e a civilização. Podemos pensar que qualquer aprendizado pode produzir subjetivação, sejam em bebês que se recusam a alienação e a ser encantados pelo outro, ou alienados ao desejo do Outro Primordial. Se Alienação se refere à linguagem do Outro, neste campo do Desejo e da falta, todos são falados e tomados na linguagem. Desta forma, neste grupo todos pareciam iguais e similares, todos afetados pela prosódia da educadora. Os que se negam a APS, podem ser afetados por marcas de transmissão ou registros dos pequenos semelhantes, enquanto ver seus pares ou duplos potencializadores, constituindo-se aí um elemento potencializador e ou constituinte nos encontros trilhados na escola infantil e seus berçários.

Para tal, finalizamos tecendo alguns caminhos para as perguntas suscitadas no início da pesquisa:

- SIM, os educadores podem realizar e propor um tipo de Alienação diferenciada aos bebês que estão em risco psíquico. Eles propõem a APS, mas não é qualquer educador, é aquele encantado, apaixonado e permeado pelo espaço simbólico da escola, nas funções de educar e cuidar o bebê que trilhará laços constituintes;
- SIM, os pares enquanto intrusos, substitutos de uma fratria familiar, denominados pequenos semelhantes, se enroscam e podem se constituir elementos operadores de saída de risco psíquico entre os bebês e seus educadores, em encontros dotados de afeto ou apenas de encontros que registrem a presença do outro;
- SIM, os duplos potencializadores são mobilizadores de uma APS, de encontros entre pares, de se achar um lugar no grupo, e de se diferenciarem do outro, enquanto par, pela chamada identificação. A identificação já nos mostra a saída do risco psíquico e posterior formação de uma subjetividade singular.

Por fim, a Escola de educação infantil mostrou-se um espaço de intervenção a tempo e de singularidades, em enlaces e laços construídos no tempo de cada bebê. Um bebê com sofrimento psíquico, recusas a alienação aos cuidadores e que apresenta fragilidade psíquica na operação de alienação simbólica e separação, pode encontrar no grupo, no par, no pequeno

semelhante uma saída do risco psíquico, aliado ao trabalho em rede com pais, pesquisador, neurologistas e terapeutas. Se o bebê não sair do risco psíquico e não passar pela APS, certamente terá outros caminhos de abertura ao outro e não será mais o mesmo. Supomos que a escola de educação infantil inclusiva e implicada em seu trabalho subjetivante e educativo para todos, poderá produzir algo de efeito em ato e no a posteriori destes bebês. Algo poderá se modificar em sua comunicação com os outros. Portanto, a escola de educação infantil pode ser tecida como um espaço constituinte e estruturante para um bebê, além de seus cuidadores primordiais. Ela torna-se um rico espaço de intervenção a tempo, do tempo de cada um na sua construção psíquica e em suas aprendizagens com os outros. Encerramos com Lacan (1955 [1985], p. 31), que já naquele tempo, nos apontava os muitos outros semelhantes que constituem um sujeito:

“As falas fundadoras que envolvem o sujeito são tudo aquilo que o constituiu, os pais, os vizinhos, a estrutura inteira da comunidade, e que não só o constituiu como símbolo, mas o constituiu em seu ser”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. P. B.; GONÇALVES, F. M.; LUNA, M. G.; SILVA, M. Q. Programa de estimulação em contexto da creche: um olhar psicanalítico. *In*: BARBOSA, D. C.; OLIVEIRA, E. P. (orgs.), **Psicanálise e clínica com bebês: sintoma, tratamento e interdisciplina na primeira infância**. São Paulo: Instituto Langage, 2003.
- ANGELUCCI, C. B. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. *In*: **37ª Reunião nacional ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, [n.p.]. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- ANGELUCCI, C. B. Patologização e medicalização das vidas: reconhecimento e enfrentamento - parte 2. **Cadernos Temáticos CRP SP nº 34**, São Paulo: n. 34. p. 81-86, set. 2019. Disponível em: <https://www.crpssp.org/uploads/impresso/3172/UMgylxdbQfz9nDZaTUaS2mxPapXMLoI9.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019
- ANJOS, I. O; KOZONOI, N. B. **Projeto conexão local: creches comunitárias**. 2009. Relatório Final – Fundação Getulio Vargas e Projeto conexão local, Porto Alegre, 2009. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/conexao-local/1_-_creches_comunitarias.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.
- APA. Associação americana de psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et. al.* Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et. ed.* 5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AZEVEDO, M. M. P.; NICOLAU, R. F. N. Autismo: um modo de apresentação do sujeito na estrutura de linguagem. **Estilos da Clínica** – PePsic, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 12-28, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BAPTISTA, C. R. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Paulo: Marquezine & Manzini Editora. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa** – SciELO, São Paulo, v. 45, n. 1, e217423, maio, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. **Zero-A-Seis** – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81274/47579>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

BASTOS, M. C. O saber fazer do professor sujeito como condição da aprendizagem terapêutica. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Editora Escuta, 2020.

BATISTA, C. A. M. Uma clínica para bebês e a primeira infância: inventa um cais. *In*: HACHEM, S. P. G.; MOTA, C. A. Estudos e pesquisa: construindo um saber sobre a clínica de bebês. **Revista Cais – Passagem**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 19-40, 2021.

BERNARDINO, L. M. F. A creche, o professor e o desejo. *In*: **Anais do 10º Colóquio Internacional do LEPSI**. São Paulo, 2014.

BERNARDINO, L. M. F. Os psicanalistas e as psicopatologias da infância. *In*: KAMERS, M.; MARIOTTO R. M.; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e adolescência**. 1 ed. São Paulo: Editora Escuta, 2015.

BERNARDINO, L. M. F. A função do semelhante na escola inclusiva. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Editora Escuta, 2020.

BERNARDINO, L. M. F.; LAVRADOR, M. B.; BECHARA, L. C. Quem são as crianças com entraves estruturais na constituição psíquica. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Editora Escuta, 2020.

BIALER, M. O apoio no duplo autístico na construção do imaginário no autismo. **Estilos da Clínica – PePsic**, São Paulo, v.20, n.1, p. 92-105, abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000100007&lng%20=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2023.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, D. B. S. R.; KUPFER, M. C. M. A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia IRDI. **Psicologia Usp – SciELO**, [s.l.], v. 25, n. 3, p. 276-283, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psp/a/FcRCwG9GTDgfvYswXv87SZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRANDÃO, D. B. S. R. **A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites**. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-20092016-161908/publico/brandao_corrigida.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRANDÃO, D. B. S. R. **O bebê na creche: possibilidades educativas a partir do desejo**. São Paulo: Editora Escuta, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988/2022. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei n. 13.438, de 26 de abril de 2017**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113438.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996/2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão. **Revista da Educação Especial** – Secretaria de Educação Especial, MEC. Brasília, v. 4, n. 1, [n.p.], jan. – jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 17. 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRAUER, J. F.; BRUDER, M. C. R. A constituição do sujeito na psicanálise Lacaniana: impasses na separação. **Psicologia em Estudo** – SciELO, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 513-521, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/qxm6x3kxz5f7JnPrzh5X4pz/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRAZÃO, J. C. C.; RAUTER, C. M. B. Sintonia afetiva e intersubjetividade na obra de Daniel Stern. **Ayvu: Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 03-21, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/22168/13067>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CAMPANÁRIO, I. S. **Tratamento psicanalítico do bebê com risco de autismo**. Uma clínica ao avesso?. Tese (Doutorado em psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CECCIM, R. B.; MULLER, G. S.; MAIA, L. P.; CATALUÑA, R. V. Círculos em redes: da construção metodológica à investigação em saúde como pesquisa-formação. **Fórum sociológico**, Lisboa, n. 24, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologico/1111>. Acesso em: 11 out. 2023.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade** – SciELO, [s.l.], v. 40, n. 4, p. 1079-1102, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Hm54ZmPqwdPSvbpdjBsXbgS/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2017.

CLÍNICA EM TEMPO. *et.al*: Projeto de pesquisa: “Dispositivo Clínico e Educacional/DEE: Educação Estruturante é possível?”. **Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP SMSPA)** – CAEE/58165622.2.0000.5338, [n.p], Porto Alegre, 2021-2022.

COLLE, L.; WALTER, J. Intervir para pre-venir o Autismo. **Ed. Famaqui** – Porto Alegre, [s.l.], 2023 [submetido].

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 17, de 08 de Dezembro de 2016**. Fixa normas para credenciamento, autorização e supervisão de funcionamento das instituições que ofertam as diferentes etapas da Educação Básica e suas modalidades. Regula procedimentos correlatos de correntes das funções do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. CME/POA. Porto Alegre. 2016.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Indicação Nº 13/2018**. Dispõe sobre a expedição de Documento de Acompanhamento de Percurso Educacional da etapa de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. CME/POA. Porto Alegre. 2018.

COUTINHO, A.M. S. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Reunião [...]**. Goiânia, 2013, [n.p.].

COUTINHO, A. M. S.; CARDOSO, C. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 175-194, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/79001/45380>. Acesso em: 05 mai. 2022.

DEBBIO, G. M. D. Os bebês e a instituição: o instante do laço e o desejo não anônimo como prerrogativas éticas para a inclusão. *In*: REZENDE, A. O. *et.al*. Passagem a clínica de bebês: como prevenir sem predizer o sujeito?. **Revista Cais – Passagem**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-77, 2020.

DEBIEUX ROSA, M. Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clinicopolítica. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, n. 41-42, p. 29-40, maio 2013. Disponível em: <https://www.apboa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista41.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

DELIGNY, F. **Cartes et lignes d’erre/Maps and Wander Lines**. Paris: Éditions L’Arachnéen, 2013a.

DELIGNY, F. Jangada. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 89-90. 2013b. Disponível em: <https://silo.tips/download/cadernos-de-subjetividade-5>. Acesso em: 31 mai. 2022.

DELIGNY, F. **O Aracniano e outros textos**. Tradução de Lara de Malimpensa. 2nd ed. São Paulo: N-1 Edições. 2015.

DINIZ, M.; PEREIRA, M. R. (org.), **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”?**. Belo Horizonte: Sciptum Livros, 2017.

DOLTO, F. **As etapas decisivas da Infância**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2nd ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERRARI, A. G.; CARDOSO, J. L.; SILVA, M. R. **A Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida**. Projeto de pesquisa – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, T.; VORCARO, A. **Tratamento de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências**. 1 ed.3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

FOCHI, P.S.; STOCK, B.S. Contribuições de Elinor Goldschmied e Donald Winnicott para os cuidados e educação de bebês. *In: MARIN, I. K.; CARVALHO, M. T. V.; ARAGÃO, R. O. (Org) Quem é o bebê hoje: A construção do humano na contemporaneidade*. São Paulo: Blucher, 2022.

FORSTER, O. H.; JERUSALINSKY, A. N. Bases neurofisiológicas da estimulação precoce. *In: JERUSALINSKY, A. N. (Org.). Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FÓRUM PELA INCLUSÃO ESCOLAR. **Manifesto sobre processo de matrículas e transição dos alunos público-alvo da educação especial em atendimento de educação precoce e psicopedagogia inicial na RME**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sucursal Municipal da ANEI Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/forumpelainclusao/wp-content/uploads/2021/10/MANISFESTO.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política** – Ditos & Escritos, 5. Tradução de Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 2nd ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FREITAS, C. R. “Normalidade”: revisitando o conceito. *In: Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, Seminário [...]*. Caxias do Sul, 2012. p. 01-15. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/903/647>. Acesso em: 29 maio 2022.

FREUD, S. "Lo ominoso". *In: Obras completas* – de la historia de una neurosis infantil (caso del "hombre de los lobos") y otras obras (1917-1919). 3rd ed. Buenos Aires: Amorrortu editores, (1917 [1919]-1992).

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Projeto para uma psicologia científica, v. 1. 1996. *In: Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889)*. Tradução de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, (1895 [1950]-1996).

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – A dinâmica da transferência, v. 12. 1996. *In: O caso Schreber artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Tradução de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, (1912-1996a).

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise, v. 12. 1996. *In: O caso Schreber artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Tradução de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, (1912-1996b).

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Observações sobre o amor transferencial (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III), v. 12. 1996. *In: O caso Schreber artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Tradução de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, (1914 [1915]-1996).

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos, v. 18. Tradução de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, (1920-1996).

GIARETTA, V.; SILVA, M. R. Os indicadores de intersubjetividade e sua potência na Clínica de crianças. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 127-146, 4 jun. 2019. Doi: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43010>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/43010/29721>. Acesso em: 31 maio 2022.

GONÇALVES, M. R. Infância em Risco! Debate sobre a Lei 13.438 de detecção de risco psíquico em bebês (mesa de abertura). *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Patologização e medicalização das vidas: reconhecimento e enfrentamento - parte 2*. 2019, São Paulo, **Cadernos Temáticos CRP SP nº 34** [...]. São Paulo: CRP SP, 2019. p. 78-79. Disponível em: <https://www.crpsp.org/uploads/impresso/3172/UMgylxdbQfz9nDZaTUaS2mxPapXMLoI9.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

GUERRA, V. Indicadores de intersubjetividade (0-2 años) em el desarrollo de la autonomia del bebê. *In: MARA, S. (Org.). Aportes para la elaboración de propuestas educativas primera infancia: la etapa educativa de mayor relevancia*. Montevideo: Ministério de Educación y Cultura, 2009.

HADDAD, L. Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na dinamarca. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-16, set. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.11/60747660>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ILHÉUS. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. 7Graus, [s.l.], 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ilheu/>. Acesso em: 15 set. 2024.

JACINTHO, A. F. L. **Psicanálise e instituições para a primeira infância: a experiência de um espaço de acolhimento**. São Paulo: Editora Escuta, 2019.

JERUSALINSKY, A. N. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JERUSALINSKY, J.; BERLINCK, M. T. Leitura de Bebês. **Estilos da Clínica – PePsic**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 122-131, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100009&lng%20=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2022.

JERUSALINSKY, A. N. Tornar-se sujeito é possível ou impossível para um autista? quando e quem decide isto? *In*: JERUSALINSKY, A. N. (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

JERUSALINSKY, J. Detecção precoce de sofrimento psíquico versus patologização da Primeira Infância: face a Lei Nº. 13438, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente. **Estilos da Clínica – PePsic**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 83-99, abr. 2018. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i1p83-99>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2022.

JERUSALINSKY, A. N.; MELO, M. S. **Quando algo não vai bem com o bebê - detecção e intervenções estruturantes em estimulação precoce**. Salvador: Ágalma, 2020.

KAZAHAYA, D. **Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva**. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Pulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112014-114935/publico/kazahaya_corrigida.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022

KAZAHAYA, D. O pequeno semelhante em questão: o que bebês e crianças pequenas podem fazer pelos seus pares semelhantes na constituição psíquica e no desenvolvimento. **Estilos da Clínica – PePsic**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 83-99, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000100005. Acesso em: 06 mar. 2022.

KLAUTAU, P.; FAISSOL, K. Do Nebenmensch ao Unheimlich: a presença da alteridade no processo de construção da subjetividade. **aSEPHallus de Orientação Lacaniana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 66-76, nov. 2015/ abr. 2016. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_21/pdf/6-do_nebenmensch_ao_unheimlich.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

KUPFER, M. C. M.; PESARO, M. E.; DEGENSZAJN, R. D. O desenvolvimento psíquico da criança: a abordagem da psicanálise. *In*: ESCOBAR, A. M. U.; VALENTE, M. H.; GRISI, S. J. F. E. (Org.). **A Promoção da saúde na infância**. São Paulo: Editora Manole, 2007.

KUPFER, M. C. M.; JERUSALINSKY, A. N.; INFANTE, D. P.; BERNARDINO, L. M. F. Roteiro para a avaliação psicanalítica de três anos - AP3. *In*: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (orgs.), **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Editora Escuta, 2008.

KUPFER, M. C. M. *et al.* Predictive value of clinical risk indicators in child development: final results of a study based on psychoanalytic theory. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 31-52, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/Gstnw7NLC5KWJSj5b96GP6Q/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 06 mar. 2022.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F.S. C. N.; O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. *In*: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F.S. C. N.; **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Editora Escuta, 2010.

KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Editora Escuta, 2017.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R. Tratar e educar o autismo: cenário político atual – entrevista com Pierre Delion. **Educação e Pesquisa** – SciELO, [s.l.], v. 43, n. 3, p. 915-930, set. 2017. Doi: 10.1590/s1517-97022017430300201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/w7YGjt9MtpwgPJmqZbY5LCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; PESARO, M. E. Validação do instrumento “acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições” (APEGI): primeiros resultados. **Estilos da Clínica** – PePsic, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 558-573, set. dez. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i3p558-573>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000300006. Acesso em: 08 mar. 2022.

KUPFER, M. C. M.; CASTRO, M. P. Pressupostos e condições preliminares para uma aprendizagem terapêutica. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Editora Escuta, 2020.

LACAN, J. **O seminário, livro XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Tradução de Magno Machado Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1964 [1985]).

LACAN, J. Agressividade em psicanálise. *In*: **Escritos Jacques Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. *In*: **Escritos Jacques Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo. *In*: **Outros Escritos Jacques Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1938 [2003]).

LAURENT, E. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Tradução de Claudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LAZNIK, M. C. 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 – Coleção psicanálise da criança, v. 1, n. 6, Salvador: Ágalma, 1991.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia**. Tradução de Cláudia Fernandes Rohenkol *et. al.* Salvador: Ágalma, 2004.

LAZNIK, M. C. **A hora e a vez do bebê**. Tradução de Erika Maria Parlato de Oliveira. São Paulo: Instituto Langage, 2013.

LAZNIK, M. C. Podemos pensar uma clínica do nó borromeu que diferencie psicose e autismo na criança? *In*: LAZNIK, M. C.; TOUATI, B.; BURSTEIJN, C. (orgs.), **Distinção clínica entre autismo e psicose na infância**. Tradução de Erika Maria Parlato de Oliveira *et. al.* São Paulo: Instituto Langage, 2016.

LAZNIK, M. C. **Clínica de bebês: litoral entre psicanálises e neurociências**. Tradução de Andréa Filipini Rodrigues Lauermann. São Paulo: Instituto Langage, 2021.

LEFORT, R.; LEFORT, R. **A distinção do autismo**. Tradução de Ana Lydia Santiago e Cristina Vidigal. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.

LOPES, M. C. FABRIS, E. H. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, 27., 2005, Caxambu, **Anais** [...]. Caxambu, 2005. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

LUCCA, J. L.; SILVEIRA, A. **O olhar da psicanálise francesa sobre o autismo: uma pesquisa teórica em psicanálise 1**. Artigo (Graduação em psicologia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2020.

MACHADO A. M. Uma nova criança exige uma nova escola: a criação do novo na luta micropolítica. *In*: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MALEVAL, J. C. **O autista e sua voz**. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2017.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Editora Escuta, 2009.

MARTINS, V. A. C. Espaço escolar como herdeiro das funções parentais. **Estilos da Clínica** – PePsic, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 27-32, nov. 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MEIRA, A. M. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. *In*: MEIRA, A. M. **Escritos da criança n. 6**, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 2001.

MENDES, M. L.; CASTRO, E. D. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental de crianças e adolescentes. **Cadernos Brasileiros de**

Terapia Ocupacional – SciELO, São Carlos, v. 28, n. 1, p. 343-355, mar. de 2020. Doi: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1754>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbt/a/vkV5hwWmSf78Yw6Fv8KQR7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai.2022.

MERLETTI, C. K. I. **Formação por meio dos IRDI com pais e professores: uma parceria possível na educação infantil**. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Pulo, 2017. Doi: 10.11606/T.47.2018.tde-22122017-093259. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22122017-093259/publico/merletti_corrigida.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

MOTTA, S. Prevenção em saúde mental - por que não? *In*: BERNARDINO, L. M. F.; ROHENKOHL, C. M. F (orgs.), **O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MURATORI, F. **O diagnóstico precoce no autismo: guia prático para pediatras**. Tradução de Camilla Carmelo de Siervi e Daniele de Brito Wanderley. Salvador, Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Precoce da Bahia, 2014.

NESTROVSKI, S. Desenvolvimento. **NEXO JORNAL**, São Paulo, 08 abr. 2018. Léxico. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/lexico/2018/04/08/A-palavra-que-d%C3%A1-um-passo-para-dentro-um-para-fora-e-sai-rolando>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NEU, D. H. T.; ROSA, D. J. O impacto da alienação pontual no contexto educativo em um menino com sofrimento psíquico. Porto Alegre. **Ed. Famaqui** – Porto Alegre, [s.l.], 2024 [submetido].

OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional** – SciELO, São Paulo, v. 24, e213679, mar. 2020 Doi: 10.1590/2175-35392020213679. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dD9SFJKWFqd9sZVc4pyT7vb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 de novembro de 2023.

OPA. Organização pan-americana da saúde. Organização mundial da saúde. **Folha Informativa, COVID-19**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 10 jul. 2020.

PASTORE, M. D. N. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de moçambique**. 2020. Tese (Doutorado em terapia ocupacional) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12307/Vers%C3%A3o%20final%20da%2>

Otese%20MARINA%20PASTORE%2010.03.2020.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 10 jul. 2020.

PEIXOTO, C. A.; ARÁN, M. O lugar da experiência afetiva na gênese dos processos de subjetivação. **Psicologia Usp.** São Paulo – SciELO, v. 22, n. 4, p. 725-746, 29, dez. 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000032>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/ybCvGdyZ4YJY4VqZZny5wwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

PEREIRA, M. E. C.; LAZNIK, M. C. Discussão sobre a articulação entre psicanálise e pesquisa. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (orgs.), **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Editora Escuta, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1975.

PIMENTA, P. R. Especificidades diagnósticas do transtorno do espectro autista (TEA). In: REZENDE, A. O. *et.al*: **Passagem: diálogos na clínica com bebês**. **Revista Cais – Passagem**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p.121-135, 2021.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

REVAH, D. Registros da função do semelhante na escola: função subjetivante e função política. In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Editora Escuta, 2020.

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. Recuperado de: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_voltkf.pdf. Sommerhalder.

RIBEIRO, B. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção dos saberes praxiológicos de uma pedagogia de escuta**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-26112021-120649/publico/BRUNA_RIBEIRO_rev.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

RODULFO, R. **Padres e hijos: en tiempos de la retirada de las oposiciones**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

RODULFO, R. **Andamios del psicoanálisis: lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

ROSA, D. J. **O educador e a assessoria EP/PI: uma intervenção psicanalítica com crianças pequenas com sinais de autismo**. Paraná: Editora Appris, 2019.

ROSA, D. J. *et al*. O dispositivo clínico e educacional para o educador: educação estruturante é possível? In: SANTOS, M. P. (org.) **Educação especial, inclusão e diversidade: contextos, saberes e práticas**. 1 ed. (livro eletrônico). Curitiba: Editora Bagai, 2021.

ROSA, D. J. Dispositivo clínico e educacional para bebês adaptado do dispositivo da clínica em tempo, ainda em experimentação, na pesquisa de doutorado *In: ROSA, D. J. **Escola infantil**: uma intervenção a tempo para bebês com algum indicativo de sofrimento psíquico.* 2023. Pesquisa (Doutorado em educação especial, saúde e processos inclusivos) – nº CAAE: 68582023.8.0000.5347 Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

ROSA, D. J.; BRAUNER, M. F. Espaços de (re)encontros virtuais: pais, crianças e ed. infantil em tempos de covid-19. **Revista Crianças** – uma abordagem transdisciplinar, São Paulo, p. 34-35, out. 2020. Disponível em: <https://revistacrianças.com.br/espacos-de-reencontros-virtuais-pais-criancas-e-educacao-infantil-em-tempo-de-covid-19/>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ROSA, D. J.; CECCIM, R. B. Bebês na pandemia: distanciamento social e efeitos na educação infantil. **Revista Foco** – Interdisciplinary Studies, Curitiba, v. 16, n. 11, e3568, nov. 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3568/2429>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ROSA, D. J.; CECCIM, R. B. Bebês e a nova insurgência do autismo: Educação infantil na pós-pandemia. Resumo estendido na jornada: litoral entre psicanálise e neurociências. **Clinica Horizontes** – Porto Alegre, 2023. [submetido].

ROSA, D. J.; FERRARI, A. G. A metodologia do entre, o educador e a assessoria na prevenção do autismo. **Educação**, [s. l.], v. 43, n. 3, e32459, set. dez. 2020. Doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.32459>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32459>. Acesso em: 26 nov. 2023.

ROSA, D. J.; FERRARI, A. G. Alienação pontual em bebês e crianças pequenas com sinais de autismo na escola infantil. *In: ROCHA, G. S. P.; MATOS, H. C. (Orgs.). **Cultura, educomunicação e educação inclusiva**: cenários e tendências.* 1 ed. (livro eletrônico). Curitiba: Editora Bagai, 2021.

ROSA, D. J.; FERRARI, A. G; ARROSI, K. E. A potência da educação infantil e do pequeno semelhante para a não fixação de sinais de risco de autismo nas crianças. **Estilos da Clínica** – Portal de Revistas da USP, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 494-508, dez. 2021. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i3p494-508>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/173128/178502>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal Estar e Subjetividade** – PePsic, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v4n2/08.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTANA, J. P.; LORDELO, L. R.; FÉRRIZ, A. F. P. Quanto tempo o tempo tem? o cotidiano das crianças durante a pandemia da COVID-19. **Cadernos Cedes** – SciELO, São Paulo, v. 42, n. 118, p.335-346, dez. 2022. Doi: 10.1590/cc252948. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mYyDVMRGPtHrWgPFBPHKsCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SANTOS, J.; MACHADO, L. V.; DOMINGUES, E. Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica. **Estilos clínica** – PePsic, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 322-338, ago. 2020. Doi: 10.11606/issn.1981-1624.v25i2.p322-338. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v25n2/a11v25n2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SASE. **Serviço de Assistência Social e Educacional**. Novo Estatuto Social, de 14 de dezembro de 2001. Disponível em: <https://sase.org.br/institucional/estatuto.html>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Porto Alegre. **Documento orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre. 2016. Disponível em: [Iproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/00000000001documentoorientador.pdf](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/00000000001documentoorientador.pdf). Acesso em: 02 Mar. 2022.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Infância e educação infantil: aspectos inconscientes das relações educativas. **Paidéia** – SciELO, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 241-250, ago. 2012. Doi:10.1590/S0103-863X2012000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/wMz3YZ84rG9gYyF6rhmvMhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SILVA, D. Q. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. **Estudos de Psicanálise** – PePsic, Belo Horizonte, n. 39, p. 37-46, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n39/n39a04.pdf>. Acesso em: 06 mar 2022.

SILVA, E., X. L. **Quem conta um conto, acrescenta um ponto**: contação de histórias e suplementaridade do processo de subjetivação de crianças. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236146/001138552.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:

SPITZ, R.A. **O primeiro ano de vida**. Tradução de Erothides Millan Barros da Rocha. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STARNINO, A. Sobre identidade e identificação em psicanálise: um estudo a partir do seminário ix de Jacques Lacan. **dois pontos**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 231-249, dez. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/dp.v13i3.46901>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doisPontos/article/view/46901/30071>. Acesso em: 13 ago. 2023.

STERN, D. N. **O mundo interpessoal do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STERN, D. N. **A constelação da maternidade**: o panorama da psicoterapia pais/bebês. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em

Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2307/5206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2023

TIKTOK. *In: Dicionário inFormal*. [s.l.], 2023. Disponível em:
<https://www.dicionarioinformal.com.br/tik%20tok/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. **Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências**: da instrução à aprendizagem. psicologia escolar e educacional – SciELO, São Paulo, 2003, v. 7, n. 1, p. 11-19. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/knPKhBMSPJD4ZVP7LP9vWqN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023

VIEIRA, M. C. S.; **Reflexos possíveis**: o olhar de winnicott e lacan para constituição subjetiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Doi:10.11606/D.47.2010.tde-09022011-104300. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-09022011-104300/publico/vieira_me.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

VOLTOLINI, R. A inclusão é não toda. *In: COLI, F.; KUPFER, M. (org.). Travessias inclusão escolar*: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJNTAL, M. Reflexões sobre a clínica do autismo. **Estilos da Clínica** – PePsic, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 532-542, dez. 2013. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n3/v18n3a7.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

WANDERLEY, D. B. **Aventuras psicanalíticas com crianças autistas e seus pais**. Salvador: Ágalma, 2013.

WHATSAPP. *In: Dicionário inFormal*. [s.l.], 2023. Disponível em:
[https://www.dicionarioinformal.com.br/whatsapp/#:~:text=Whatsapp%20%C3%A9%20um%20aplicativo%20de,abreviatura%20de%20aplicativo%20\(app\)](https://www.dicionarioinformal.com.br/whatsapp/#:~:text=Whatsapp%20%C3%A9%20um%20aplicativo%20de,abreviatura%20de%20aplicativo%20(app)). Acesso em: 15 set. 2024.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YOUTUBE. *In: Dicionário inFormal*. [s.l.], 2023. Disponível em:
<https://www.dicionarioinformal.com.br/youtube/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ANEXO A – Ficha De Acompanhamento Com A Metodologia IRDI

CRECHE:		EDUCADOR 1 (E1):
CRIANÇA:	DN: / /	EDUCADOR 2 (E2):
PESQUISADOR:		MONITOR (M):

P: Presente A: Ausente NO: Não Observado NA: Não se aplica

	Indicadores	Dt: Id: Ed:	Dt: Id: Ed:	Dt: Id: Ed:	Dt: Id: Ed:	Dt: Id: Ed:
0 a 4 m	1. Quando a criança chora ou grita, a educadora sabe o que ela quer.					
	2. A educadora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).					
	3. A criança reage ao manhês.					
	4. A educadora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.					
	5. Há trocas de olhares entre a criança e a educadora.					
4 a 8 m	6. A criança começa a adaptar-se à rotina da creche.					
	7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.					
	8. A criança solicita a educadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.					
	9. A educadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.					
	10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a educadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.					
	11. A criança procura ativamente o olhar da educadora.					
	12. A educadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.					
	13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.					
8 a	14. A educadora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.					

1 2 m	15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a educadora.					
	16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.					
	17. Educadora e criança compartilham uma linguagem particular.					
	18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.					
	19.a A criança possui objetos prediletos em casa.					
	19.b A criança possui objetos prediletos na creche.					
	20. A criança faz gracinhas.					
	21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.					
	22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.					
1 2 a 1 8 m	23. A educadora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.					
	24. A criança suporta bem as breves ausências da educadora e reage às ausências prolongadas.					
	25.a A criança interessa-se pelo corpo da educadora.					
	25.b A educadora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.					
	26. A educadora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.					
	27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à educadora.					
	28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela educadora.					
	29. A educadora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.					
	30. O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança.					
31. A criança diferencia objetos próprios dos da educadora						

ANEXO B - Dispositivo Educador Estruturante adaptado para bebês

Nome da criança:	Data nasc:
Instituição:	Turma:
Educadora:	Data:

DESCREVA O BEBÊ NO INÍCIO DO ANO, SEUS ESTRANHAMENTOS, DIFICULDADES DE INTERAÇÃO OU NÃO, SEPARAÇÃO COM A FAMÍLIA E INTERAÇÃO COM OS COLEGAS

Operações de um educador estruturante/ DEEB

OPERAÇÕES DO VIR A SER DE UM SUJEITO BEBÊ NO LAÇO COM SEU EDUCADOR DE REFERÊNCIA	REFLEXÕES		
	SIM	NÃO	OUTRO
A. SUPOSIÇÃO DE UM VIR A SER SUJEITO NO BEBÊ/SVB			
1. O educador se retira da cena frente a um Bebê que se exclui da interação?			
2. Há trocas de olhares com o educador e este interpreta a ação do bebê?			
3. O educador, ao ver que o bebê se exclui da cena, propõe algo e aguarda a sua reação?			
4. O educador solicita algo ao bebê e faz um intervalo, aguardando sua resposta?			
5. O educador fala com o Bebê dirigindo-lhe pequenas frases?			
6. O educador sabe do que o bebê gosta?			

7. O educador supõe que o Bebê saiba algo ou que tenha algo a lhe dizer?			
8. O educador propõe-se a traduzir o que o bebê deseja (enunciado através de sons e gestos)?			
9. O educador fala com o bebê num estilo prosódico particularmente dirigido a ele, conforme sua idade?			
10. O bebê reage a esse estilo particular de convocação do educador?			
B. ESTABELECIMENTO DA DEMANDA NO BERÇÁRIO/EDB			
11. O Bebê faz algum pedido ao educador? De que forma (gritos, palavras, choro, gestos)?			
12. O bebê utiliza sinais diferentes para expressar diferentes necessidades (alimentação, higiene, lazer)?			
13. O bebê reage (sorri, vocaliza) quando o educador está dirigindo-se a ele?			
14. O bebê solicita ao educador e faz um intervalo aguardando sua resposta?			
C. PRESENÇA/AUSÊNCIA DO EDUCADOR E DOS OBJETOS DE BRINCAR/ PAB			
15. Quando o educador se ausenta da sala, o Bebê reage?			
16. Quando o educador esconde o objeto da preferência do bebê, como ele reage?			
17. O bebê registra a presença ou a ausência da mamãe na escola?			
18. O bebê registra a presença ou a ausência dos coleguinhas na escola?			
19. O Bebê tem preferência de interação com algum colega?			

20. O Bebê acusa a falta de algum objeto familiar na escola?			
21. O Bebê apresenta fixação em algum objeto? Explique.			
22. Há diferenças na reação do Bebê frente a familiares ou educadores? Cite			
D. ALTERIDADE E FUNÇÃO PATERNA NO BERÇÁRIO/FPB			
23. Como o bebê reage frente às interdições do educador?			
24. O bebê sente ciúmes ou rivaliza o educador com os colegas?			
25. Na entrada ou saída da escola, como o bebê reage aos momentos de separação (da família e do educador)?			
26. O bebê está integrado às rotinas do berçário? Explique.			
27. O bebê aceita diferenças na alimentação oferecida pela escola/ Come sozinho?			
28. O bebê demonstra estranhamento (a alguém ou a alguma situação)?			
29. O educador dá suporte às iniciativas e protagonismo do bebê sem invadir seu espaço?			
30. O educador relaciona a criação de projetos de acordo com a suposição do que o bebê goste mais de brincar?			

O que quer o bebê?

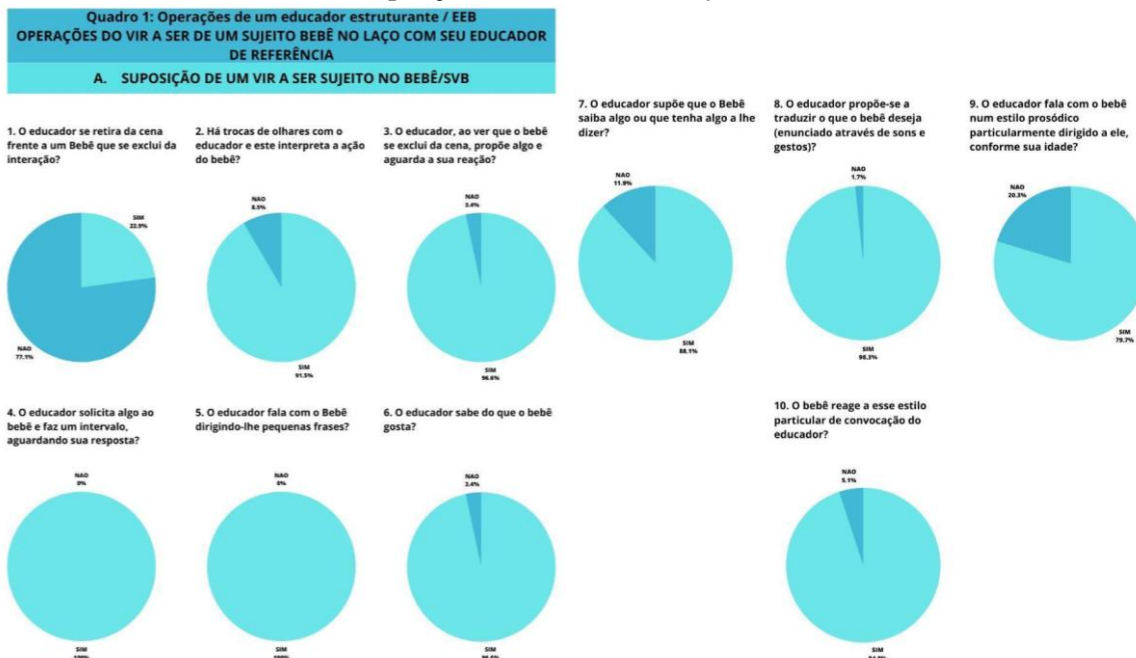
E. QUEM É E O QUE QUER ESSE BEBÊ/ QQB/ O BEBÊ E OS PEQUENOS SEMELHANTES/COLEGAS/PARES	REFLEXÕES		
	SIM	NÃO	OUTRO
1. O bebê observa outro bebê?			
2. O bebê sorri a outro bebê?			
3. O bebê deixa os colegas ou outras pessoas entrarem na brincadeira? Ele oferece alguns brinquedos a algum colega?			
4. O Bebê imita algum colega? Ele tem colegas prediletas na escola?			
5. Quando algum bebê grita, ele presta atenção?			
6. O bebê se opõe quando lhe tiram o brinquedo?			
7. Como o bebê é tratado pelos colegas? E pelos pais ou pelos seus cuidadores familiares (bebê, criança grande)? E pelo educador? Como ele gosta de ser chamado?			
8. Ele tem preferência por algum colega? E brinca de que com este colega?			
9. O bebê rivaliza o amor de seu educador de referência com algum colega?			
10. O bebê busca o olhar de aprovação do colega, do adulto ou só atende os cuidadores familiares, e quem especialmente?			
11. O bebê tem alguém que o ajude nas disputas ou lhe ofereça a mão: irmão, colega?			
12. Quando o bebê chora os outros bebês choram ou colega lhe dá o bico, ou imita, ou lhe diz algo?			
13. Os bebês compartilham espaços juntos (carros, caixas, bacias, cantos, barracas, etc.) e sabem que o outro par está ali?			

14. Se o colega fala mais alto com o bebê e ele busca o som?			
15. O bebê se esconde do colega?			
16. O bebê chama o colega com gestos, palavras, balbucios, cochichos etc. Descreva a cena.			
17. O bebê responde, ao chamarem seu nome? Com olhar, gesto, corpo ou palavra?			
18. O bebê se exclui dos espaços que estão os colegas?			
19. O bebê brinca de que? Descreva			
20. O bebê se olha no espelho e responde ao ser chamado olhando para a imagem do espelho ou para quem lhe chamou?			
21. O bebê come comida da escola sozinho ou com sua mão?			
22. O bebê é seletivo na alimentação? Ele tem algum problema de mastigação ou amassamento de alimentos, baba?			
23. Na troca de fraldas o bebê olha para o cuidador e na retirada de fraldas, imita o colega ao fazer xixi ou cocô no vaso?			
24. O bebê cochicha ou fala com seu colega?			
25. Há duplas, trios ou grupos entre os bebês? Ele tem preferências?			
26. O bebê sente estranhamento ao ter pessoas diferentes na sala?			
27. O bebê sente falta do colega que faltou, ao ser feita a chamadinha ou no decorrer do dia?			

ANEXO C – Gráficos e Interpretação dos DEEB

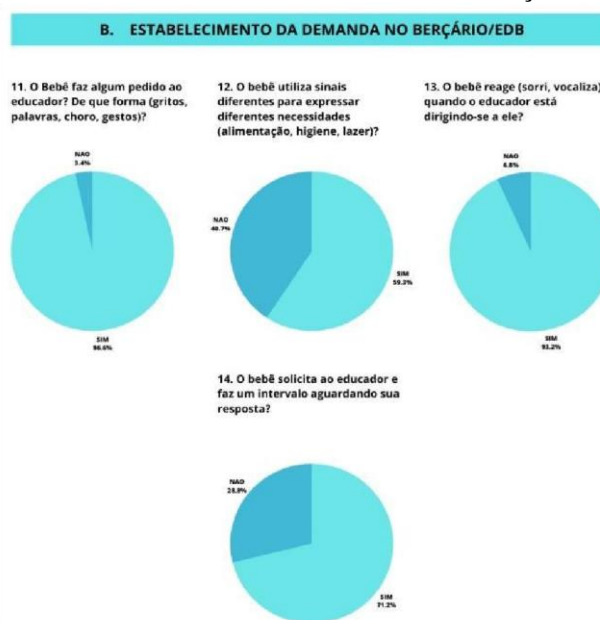
Informações obtidas através do Dispositivo Estruturante do Educador de Bebês (DEEB), 2022.

Gráfico 1: Suposição de Um Vir A Ser Sujeito no Bebê/SVB



Fonte: Elaborado por Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese.

Gráfico 2: Estabelecimento da Demanda no Berçário/EDB

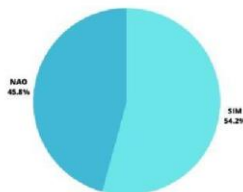


Fonte: Elaborado por Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese.

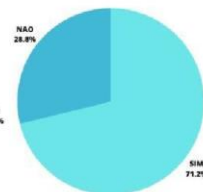
Gráfico 3: Presença/Ausência do Educador e dos Objetos de Brincar/PAB

C. PRESENÇA/AUSÊNCIA DO EDUCADOR E DOS OBJETOS DE BRINCAR/ PAB

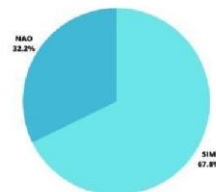
15. Quando o educador se ausenta da sala, o Bebê reage?



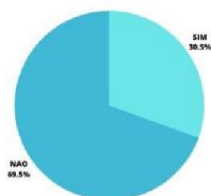
16. Quando o educador esconde o objeto da preferência do bebê, como ele reage?



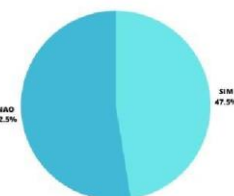
17. O bebê registra a presença ou a ausência da mamãe na escola?



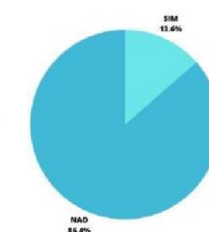
18. O bebê registra a presença ou a ausência dos coleguinhas na escola?



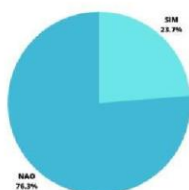
19. O Bebê tem preferência de interação com algum colega?



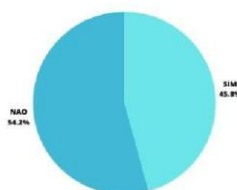
20. O Bebê acusa a falta de algum objeto familiar na escola?



21. O Bebê apresenta fixação em algum objeto? Explique.

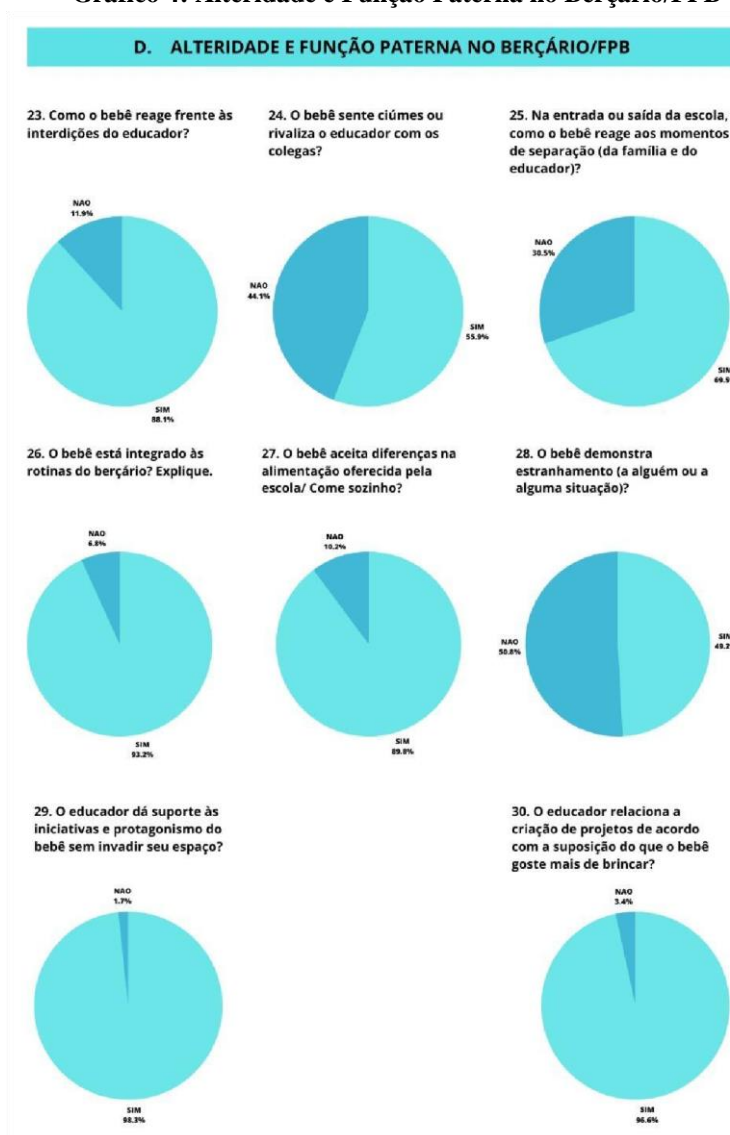


22. Há diferenças na reação do Bebê frente a familiares ou educadores? Cite



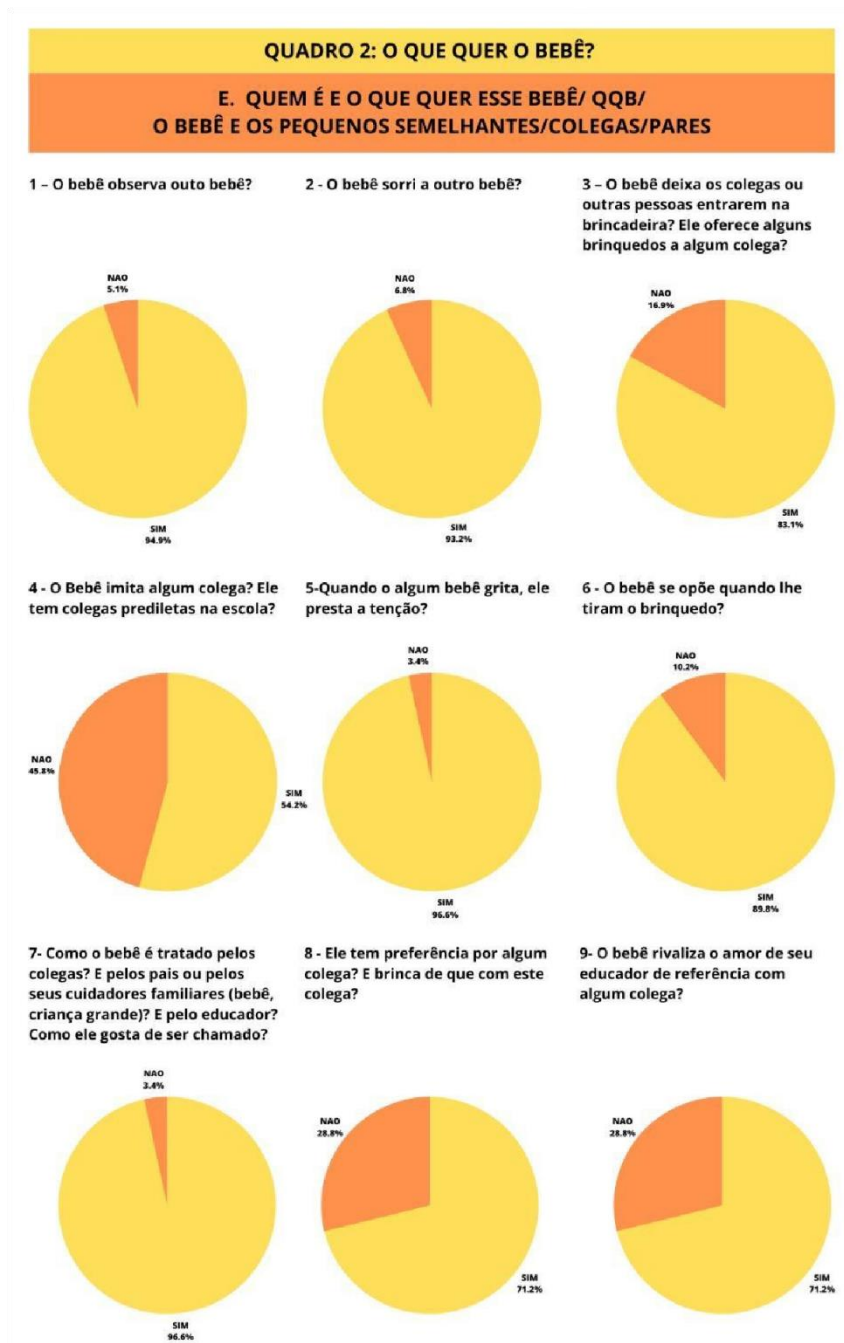
Fonte: Elaborado por Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese.

Gráfico 4: Alteridade e Função Paterna no Berçário/FPB



Fonte: Elaborado por Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese.

Gráfico 5: O que Quer o Bebê? 1



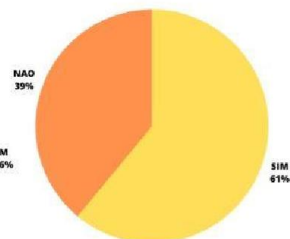
Fonte: Elaborado por Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese.

Gráfico 6: O que Quer o Bebê? 2

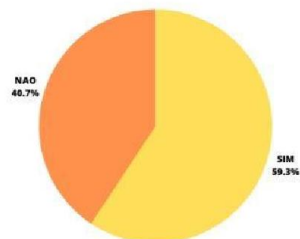
10 - O bebê busca o olhar de aprovação do colega, do adulto ou só atende os cuidadores familiares, e quem especialmente?



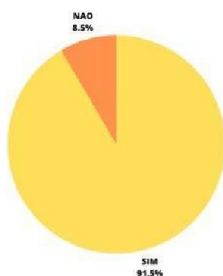
11. O bebê tem alguém que o ajude nas disputas ou lhe ofereça a mão: irmão, colega?



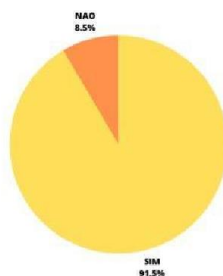
12. Quando o bebê chora os outros bebês choram ou colega lhe dá o bico, ou imita, ou lhe diz algo?



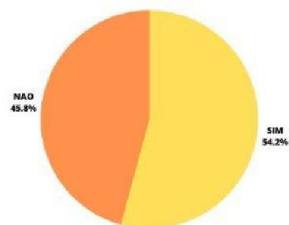
13. Os bebês compartilham espaços juntos (carros, caixas, bacias, cantos, barracas, etc.) e sabem que o outro par está ali?



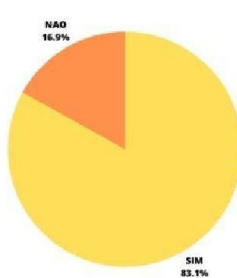
14. Se o colega fala mais alto com o bebê e ele busca o som?



15. O bebê se esconde do colega?



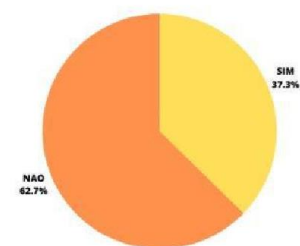
16. O bebê chama o colega com gestos, palavra, balbucios, cochichos ect. Descreva a cena.



17. O bebê responde, ao chamarem seu nome? Com olhar, gesto, corpo ou palavra?

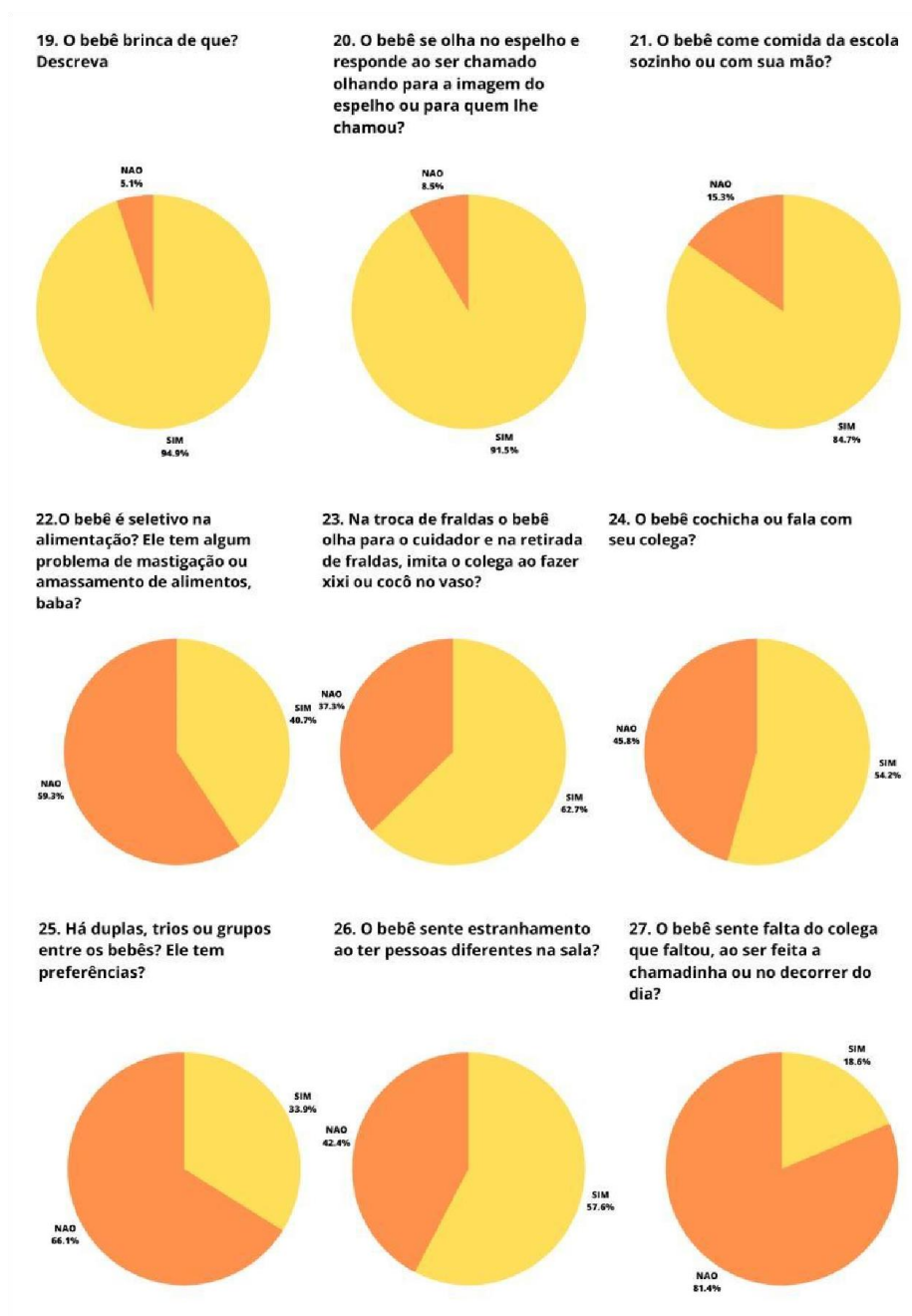


18. O bebê se exclui dos espaços que estão os colegas?



Fonte: Elaborado por Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese.

Gráfico 7: O que Quer o Bebê? 3



Fonte: Elaborado por Micael da Rosa Bastos da Silva para esta tese.

ANEXO D – Entrevista Semi Estruturada

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA EDUCADORES DE BERÇÁRIO - 2022
1. Você teve algum bebê/aluno em 2022 em risco psíquico ou atraso de desenvolvimento que lhe preocupava? Cite a criança e preocupação, por favor.
2. Suas intervenções nestes casos foram a tempo de não se consolidar patologias na criança?
3. O que supõe sobre este espaço do berçário, coletivo, para estas crianças que apresentaram sofrimento psíquico ou atraso no desenvolvimento?
4. Quais os motivos destes atrasos ou sofrimentos destas crianças? Pandemia, pais, falta da escola etc.
5. Ao estas crianças estarem em grupo, elas consolidaram laços com colegas? Elas brincavam? Houve situações que o colega fizesse uma intervenção, jogo, brincadeira que ajudasse a criança/bebê sair do risco psíquico?
6. As crianças brincam quando bebês? De que? Ou somente necessitam da intervenção do educador?
7. Você tem hipóteses, de porque a criança melhorou ou estagnou no desenvolvimento no início e final do ano de 2022?
8. Todos os bebês, no início do ano, vieram brincando com seus colegas ou demoraram a interagir? Você supõe que isto tem a ver com ter irmãos, ou não?
9. Que coisas mais gostaria de falar...
RESPOSTAS DAS QUESTÕES 1 a 9, coloque abaixo, obrigado.

ANEXO E – TCLE – Participante**Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Participante****PESQUISA: "ESCOLA INFANTIL: UM INTERVIR A TEMPO PARA BEBÊS COM INDICATIVO DE SOFRIMENTO PSÍQUICO"****REALIZADORA DA PESQUISA:** Doutoranda Dorisnei Jornada da Rosa**ORIENTADOR DA PESQUISA:** Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Prezado (a) Sr (a) Coordenador (a) Pedagógico (a)

Estamos desenvolvendo a pesquisa: "**Escola Infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico**", conduzida pela pesquisadora Dorisnei Jornada da Rosa, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Kieling Franco. Tal pesquisa integra um projeto de doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGEDU/UFRGS) da linha de pesquisa "Aprendizagem e Ensino". Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: O objetivo da pesquisa é ponderar o papel da escola junto ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de bebês, contribuindo com as políticas públicas de educação infantil. A pesquisa tem como foco o acompanhamento de bebês de um a dois anos e meio de idade, que apresentem algum tipo de sofrimento psíquico ou problemas em seu desenvolvimento nas Escolas de Educação Infantil, a fim de atuar como dispositivo de intervenção e promoção de saúde mental nos bebês.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 59 bebês (1 a 2,5 anos de idade), em torno de 5 a 13 pais de bebês, 5 coordenadores pedagógicos e 13 educadores de berçários das 4 escolas de educação infantil conveniadas a SMED/POA (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre).

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Os coordenadores pedagógicos participarão de entrevistas/rodas de conversas em 2 momentos: apenas com os pesquisadores (triar casos de bebês que tenham indicativo de sofrimento psíquico) e após com educadores e pesquisadores (

em momentos de formação). Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida.

SOBRE AS ENTREVISTA: As entrevistas com coordenação pedagógica serão em forma de rodas de conversas mensais entre pesquisador e coordenação pedagógica de cada escola, a fim de triar como estão os bebês na interação com seus educadores, cuidadores e pares, com duração de 30 minutos. Estas serão realizadas mensalmente, durante o horário escolar, no turno da pesquisa, na sala da coordenação ou afim, antes da pesquisadora se dirigir aos berçários.

AS RODAS DE CONVERSAS: A formação se dará por meio de rodas de conversas com educadores e coordenação conjuntamente. As rodas de conversas serão coletivas, onde participarão coordenação pedagógica, pesquisadora e educadores. Serão realizadas na própria escola de educação infantil conveniada à SMED, em dias da formação continuada ou em datas indicadas pela coordenação pedagógica. A proposta é que se façam duas rodas de conversas anuais com duração de 3 horas cada roda de conversa, previamente agendados. O roteiro será a discussão dos casos de crianças que estão preocupando-as onde se discutirá se as educadores supõem os bebês como sujeito - ao interpretar suas ações e dar significado para choro, dor, risos, etc.), se esperam que o bebê lhe peça algo, se observam como o bebê age na presença e ausência de familiares, pares, educador de referência e ausência de objetos preferidos, se está adaptado a rotina educativa do berçário e por fim, se a educadora sabe quais os preferidos adultos e crianças do bebê, quais as brincadeiras que ele gosta, quais objetos que gosta e quais as dificuldades de interação com os pares, se as tiver. Após o final da pesquisa, será combinado a devolução dos resultados e considerações, para educadores, coordenação pedagógica em rodas de conversa previamente agendadas.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Consideramos que há riscos mínimos para saúde psíquica dos participantes, sendo que se for observado pelo pesquisador, pela coordenação pedagógica a necessidade de um acompanhamento psicológico ao bebê ou tratamento de Estimulação Precoce, ele poderá ser encaminhado para avaliação e/ou serviços de Atendimento Educacional Especializado (atendimentos especializados de Educação Precoce e estimulação precoce ou serviços de psicologia para bebês disponíveis na rede de Porto Alegre). Se por acaso, algum adulto educador ou a coordenação pedagógica estiver também em sofrimento psíquico será encaminhado aos serviços de Psicologia da rede

de Porto Alegre. Os encaminhamentos serão acompanhados pelo pesquisador com cuidado e respeito.

CONFIDENCIALIDADE: É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados dessa Pesquisa serem publicados em trabalhos acadêmicos posteriormente. Os dados da pesquisa serão armazenados por cinco anos, em local seguro, sob a responsabilidade do pesquisador principal.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você terá benefício na formação qualificação dos educadores de sua escola, promovendo a política pública e qualidade no ensino da educação infantil. Objetiva-se refletir e potencializar o espaço dos berçários como facilitadores e promotores de enlces possíveis com os bebês que estejam apresentando indicativo de sinais de sofrimento psíquico.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, mas esclarecemos que há direito do participante de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item IV.3.h). Os participantes também podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da Pesquisa, inclusive depois de ter participado desta. O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS e CEP-SMSPA, órgãos colegiados, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito das respectivas instituições.

MEIOS DE CONTATO COM O CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h."

MEIOS DE CONTATO COM CEP-SMSPA (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SECRETARIA DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE): Rua Capitão Montanha, número 27, 6º andar, Centro, Porto Alegre/RS - CEP 90010.040. Email: cep.sms@hotmail.com

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem: Desde já, agradecemos a atenção

e a sua participação. Caso queiram contatar a pesquisadora pelo Email: dorisnejornada@yahoo.com.br Fone: 051-999657480 ou seu orientador Sérgio Roberto Kieling Franco, Email: sergio.franco@ufrgs.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, na condição de coordenador ou responsável da escola _____, aceito participar da pesquisa "Escola infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico", tendo entendido os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Recebi uma cópia desse termo de assentimento assinada pela pesquisadora Dorisnei Jornada da Rosa e rubricada por ambos.

Local _____

Data _____

(Assinatura do coordenador pedagógico/responsável da escola)

_____, pesquisador **assistente** do projeto: "Escola infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico" obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura da pesquisadora assistente/ Dorisnei Jornada da Rosa)

dorisnejornada@yahoo.com.br Fone: 051-999657480

ANEXO F – TCLE – Participante**Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Participante****PESQUISA: "ESCOLA INFANTIL: UM INTERVIR A TEMPO PARA BEBÊS COM INDICATIVO DE SOFRIMENTO PSÍQUICO"****REALIZADORA DA PESQUISA:** Doutoranda Dorisnei Jornada da Rosa**ORIENTADOR DA PESQUISA:** Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Prezado (a) Sr (a)

Estamos desenvolvendo a pesquisa: "**Escola Infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico**", conduzida pela pesquisadora Dorisnei Jornada da Rosa, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Kieling Franco. Tal pesquisa integra um projeto de doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGEDU/UFRGS) da linha de pesquisa "Aprendizagem e Ensino". Você, _____ na condição de responsável pela criança _____ está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: O objetivo da pesquisa é ponderar o papel da escola junto ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de bebês, contribuindo com as políticas públicas de educação infantil. A pesquisa tem como foco o acompanhamento de bebês de um a dois anos e meio de idade, que apresentem algum tipo de sofrimento psíquico ou problemas em seu desenvolvimento nas Escolas de Educação Infantil, a fim de atuar como dispositivo de intervenção e promoção de saúde mental nos bebês.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 59 bebês (1 a 2,5 anos de idade), em torno de 5 a 13 pais de bebês, 5 coordenadores pedagógicos e 13 educadores de berçários das 4 escolas de educação infantil conveniadas à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre a SMED/POA.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: O envolvimento dos pais/responsáveis se refere a participar em entrevistas com os educadores, coordenadores e pesquisadores, bem como autorizar a participação do seu/sua filho/a na pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a

participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. A pesquisa só seguirá com a criança sob sua responsabilidade, após a concordância com a investigação.

SOBRE AS ENTREVISTAS: As entrevistas abertas e escuta a pais ou responsáveis pela criança do berçário, serão em número de uma a duas entrevistas anuais, no horário escolar, com duração de 45 minutos, previamente agendado. Estarão presentes o pesquisador, educador ou coordenador pedagógico e pais ou responsáveis familiares em sala privada, oferecida pela escola, sem a presença do bebê. A entrevista tem por fim identificar sinais de sofrimento que o Bebê esteja passando, pois torna-se urgente criar possibilidades de intervenções a tempo, visto que o bebê está em período de constituição psíquica e maturativa importante. Por fim, se for inviável e interferir no andamento e confiança dos pais/responsáveis da criança na escola, será necessário encerrar a pesquisa no devido berçário.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Consideramos que há riscos mínimos para saúde psíquica dos participantes, sendo que se for observado pelo pesquisador, pela coordenação pedagógica ou educadores a necessidade de um acompanhamento psicológico ao bebê ou tratamento de Estimulação Precoce, ele poderá ser encaminhado para avaliação e/ ou serviços de Atendimento Educacional Especializado (atendimentos especializados de Educação Precoce e estimulação precoce ou serviços de psicologia para bebês disponíveis na rede de Porto Alegre). Se, algum adulto, responsável pelo Bebê, estiver também em sofrimento psíquico será encaminhado aos serviços de Psicologia da rede de Porto Alegre. Os encaminhamentos serão acompanhados pelo pesquisador com cuidado, sigilo e respeito.

CONFIDENCIALIDADE: É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados dessa Pesquisa serem publicados em trabalhos acadêmicos posteriormente. Os dados da pesquisa serão armazenados por cinco anos, em local seguro, sob a responsabilidade do pesquisador principal. Salientamos que algumas observações em sala de aula serão fotografadas e que as imagens produzidas serão transformadas em desenhos a pesquisa, de modo a proteger a identidade das pessoas retratadas. As imagens convertidas em desenhos não aparecerão na íntegra e serão manuseadas somente pela pesquisadora e seu orientador, para fins de análise dos dados.

BENEFÍCIOS: O benefício da pesquisa-intervenção está em acompanhar as formas de interação e desenvolvimento que o bebê vem apresentando no ambiente familiar e no espaço da educação infantil. Objetiva-se refletir e ressaltar que estas escutas e leituras propõem uma intervenção estruturante, pois acompanhar os enigmas e perguntas dos responsáveis sobre o que um bebê apresenta de sofrimento psíquico, inclui promoção da relação dos laços escola-cuidadores familiares-bebês/criança.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, mas esclarecemos que há direito do participante de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item IV.3.h). Os participantes também podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da Pesquisa, inclusive depois de ter participado desta. O projeto foi avaliado pelos Comitês de Ética na pesquisa (CEP-UFRGS e CEP-SMSPA), órgãos colegiados, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito das respectivas instituições.

MEIOS DE CONTATO COM O CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

MEIOS DE CONTATO COM CEP-SMSPA (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SECRETARIA DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE): Rua Capitão Montanha, número 27, 6º andar, Centro, Porto Alegre/RS - CEP 90010.040. Email: cep.sms@hotmail.com. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem: Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a pesquisadora pelo Email:dorisnejornada@yahoo.com.br Fone: 051-999657480 ou seu orientador Sérgio Roberto Kieling Franco, Email: sergio.franco@ufrgs.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, na condição de responsável pelo
bebê/criança _____,

aceito participar da pesquisa "Escola infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico", tendo entendido os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Recebi uma cópia desse termo de assentimento assinada pela pesquisadora Dorisnei Jornada da Rosa e rubricada por ambos.

Solicita-se _____ também:

sim, autorizo a realização de registros fotográficos de meu/minha filho/a".

não, não autorizo a realização de registros fotográficos de meu/minha filho/a".

Local _____

Data _____

(Assinatura do participante/responsável pelo bebê/criança)

_____, pesquisador **assistente** do projeto: "Escola infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico" obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura da pesquisadora assistente/ Dorisnei Jornada da Rosa)

dorisnejornada@yahoo.com.br Fone: 051-999657480

ANEXO G – TCLE – Participante**Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Participante****PESQUISA: "ESCOLA INFANTIL: UM INTERVIR A TEMPO PARA BEBÊS COM INDICATIVO DE SOFRIMENTO PSÍQUICO"****REALIZADORA DA PESQUISA:** Doutoranda Dorisnei Jornada da Rosa**ORIENTADOR DA PESQUISA:** Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Prezado (a) Sr (a) Educador (a)

Estamos desenvolvendo a pesquisa: "**Escola Infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico**", conduzida pela pesquisadora Dorisnei Jornada da Rosa, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Kieling Franco. Tal pesquisa integra um projeto de doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGEDU/UFRGS) da linha de pesquisa "Aprendizagem e Ensino". Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: O objetivo da pesquisa é ponderar o papel da escola junto ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de bebês, contribuindo com as políticas públicas de educação infantil. A pesquisa tem como foco o acompanhamento de bebês de um a dois anos e meio de idade, - por um ano -, que apresentem algum tipo de sofrimento psíquico ou problemas em seu desenvolvimento nas Escolas de Educação Infantil, a fim de atuar como dispositivo de intervenção e promoção de saúde mental nos bebês.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 59 bebês (1 a 2,5 anos de idade), em torno de 5 a 13 pais de bebês, 5 coordenadores pedagógicos e 13 educadores de berçários das 4 escolas de educação infantil conveniadas a SMED/POA (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre).

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Os educadores, por sua vez, participarão de entrevistas/rodas de conversa em 4 momentos: com a coordenação e pesquisador (triar casos), com os pais/responsáveis e pesquisador, com a coordenação e pesquisador (momentos de formação) e por fim, em acolher o pesquisador em um turno mensal em sala de aula, no acompanhamento do seu trabalho educativo e nas interações e brincadeiras entre os bebês. O pesquisador acompanhará o educador e escutará suas leituras e preocupações com bebês de sua sala, que pareçam ter indicativo de sofrimento psíquico ou problemas em seu desenvolvimento. Você, educador, tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida.

SOBRE AS ENTREVISTAS: As entrevistas serão em forma de conversas entre pesquisador, educador e coordenação pedagógica de cada escola, a fim de triar como estão os bebês na interação com seu educador, cuidadores e pares, com duração de 30-40 minutos, previamente

agendadas. Estas serão realizadas no turno da pesquisa, na sala da coordenação ou afim, conforme preocupação do educador com o Bebê, oferecendo acolhimento e momento singular nesta escuta. Ao educador trazer outras questões, que não sejam referências aos bebês, mas a sua condição subjetiva será feito uma escuta, acompanhamento e encaminhamento aos serviços da rede de Saúde Mental de Porto Alegre, com sigilo e respeito.

SOBRE ENTREVISTAS COM PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO BEBÊ: O educador, após trazer uma preocupação no desenvolvimento e interação do bebê com seus pares ou/educadores, será convidado a acompanhar as entrevistas abertas e escuta a pais. Aproximadamente, pensa-se em duas entrevistas anuais, em horário do funcionamento escolar, com duração de 45 minutos. Estarão presentes o pesquisador, educador e pais ou responsáveis familiares, sem a presença dos bebês.

AS RODAS DE CONVERSAS: A formação se dará por meio de rodas de conversas coletivas, onde participarão coordenação pedagógica, pesquisadora e educadores. Serão realizadas na própria escola de educação infantil conveniada à SMED, em dias de formação continuada ou datas indicadas pela coordenação pedagógica. A proposta é que se façam duas rodas de conversas anuais com duração de 3 horas cada roda de conversa, previamente agendados. O roteiro será a discussão dos casos de crianças que estão preocupando-as onde se discutirá se as educadores supõem os bebês como sujeito - ao interpretar suas ações e dar significado para choro, dor, risos, etc.), se esperam que o bebê lhe peça algo, se observam como o bebê age na presença e ausência de familiares, pares, educador de referência e ausência de objetos preferidos, se está adaptado a rotina educativa do berçário e por fim, se a educadora sabe quais os preferidos adultos e crianças do bebê, quais as brincadeiras que ele gosta, quais objetos que gosta e quais as dificuldades de interação com os pares, se as tiver. Após o final da pesquisa, será combinado a devolução dos resultados e considerações, para educadores, coordenação pedagógica em rodas de conversa previamente agendadas.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Consideramos que há riscos mínimos para saúde psíquica dos participantes, sendo que se for observado pelo pesquisador ou pelos educadores, a necessidade de um acompanhamento psicológico ao bebê ou tratamento de Estimulação Precoce, ele poderá ser encaminhado para avaliação e/ou serviços de Atendimento Educacional Especializado. Se por acaso, algum adulto educador estiver também em sofrimento psíquico será encaminhado aos serviços de Psicologia da rede de Porto Alegre. Os encaminhamentos serão acompanhados pelo pesquisador com cuidado e respeito.

CONFIDENCIALIDADE: É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados dessa pesquisa serem publicados em trabalhos acadêmicos posteriormente. Os dados da pesquisa serão armazenados por cinco anos, em local seguro, sob a responsabilidade do pesquisador principal.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você terá benefício na formação e qualificação educativa no trabalho dos berçários, colaborando para uma melhor política pública e qualidade no ensino da educação infantil. Objetiva-se refletir e potencializar o espaço dos berçários como

facilitadores e promotores de enlaces possíveis com os bebês que apresentam algum sinal de sofrimento psíquico.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, mas esclarecemos que há direito do participante de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item IV.3.h). Os participantes também podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da Pesquisa, inclusive depois de ter participado desta. O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS e CEP-SMSPA, órgãos colegiados, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito das respectivas instituições.

MEIOS DE CONTATO COM O CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

MEIOS DE CONTATO COM CEP-SMSPA (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SECRETARIA DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE): Rua Capitão Montanha, número 27, 6º andar, Centro, Porto Alegre/RS - CEP 90010.040. Email: cep.sms@hotmail.com.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem: Desde já, agradecemos a atenção e a da participação. Caso queiram contatar a pesquisadora pelo Email: dorisnejornada@yahoo.com.br Fone: 051-999657480 ou seu orientador Sérgio Roberto Kieling Franco, Email: sergio.franco@ufrgs.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, na condição de educador da escola _____, aceito participar da pesquisa "Escola infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico", tendo entendido os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Recebi uma cópia desse termo de assentimento assinada pela pesquisadora Dorisnei Jornada da Rosa e rubricada por ambos.

Solicita-se

também:

sim, autorizo a realização de registros fotográficos meus nas cenas.

não, não autorizo a realização de registros fotográficos meus nas cenas.

Local _____

Data _____

(Assinatura do educador)

_____, pesquisador **assistente** do projeto: “Escola infantil: Um intervir a tempo para bebês com indicativo de sofrimento psíquico” obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura da pesquisadora assistente/ Dorisnei Jornada da Rosa)

dorisnejornada@yahoo.com.br Fone: 051-999657480

ANEXO H – Entrevista Aberta Aos Educadores E Coordenação

A entrevista com os Educadores e coordenação pedagógica: trata-se de uma entrevista com perguntas abertas, na qual se abordará questões relativas à formação dos educadores; os laços com os bebês, brincadeiras, projetos e preocupações; sinais de sofrimento nos bebês; representações a respeito do cuidado e da educação em berçário e olhar sobre o brincar e interações entre os bebês no berçário.

1. Você tem algum bebê/aluno em 2022 em sofrimento psíquico ou atraso de desenvolvimento que lhe preocupa? Cite a criança e preocupação, por favor.
2. O que se supõe sobre este espaço do berçário, coletivo, para as crianças que apresentam algum sofrimento psíquico ou atraso no desenvolvimento?
3. Na sua percepção, quais os motivos destes atrasos ou sofrimentos destas crianças?
4. Considerando que os bebês estão em grupo, eles estão consolidando laços com colegas? Eles brincam? Há situações em que o colega faz alguma intervenção, jogo, brincadeira?
5. As crianças brincam coletivamente quando bebês? De que?
6. Quais suas hipóteses, de porquê a criança melhorou ou estagnou no desenvolvimento no início e final do ano de 2022?
7. Todos bebês, no início do ano, vieram brincando com seus colegas ou demoraram a interagir? Você supõe que isto tem a ver com o quê?
8. Que questões mais gostaria de falar...

ANEXO I – Entrevista Aberta Aos Pais Dos Bebês

Trata-se de uma entrevista com perguntas abertas, na qual os pais trarão suas rotinas, preocupações, potências, brincadeiras e míticas familiares com seu bebê. Também podem ser entrevistas para acolher e acompanhar os pais, quando trazem sinais de sofrimento psíquico ou atrasos no desenvolvimento de seu bebê.

1. Você tem algo que lhe preocupa com seu filho?
2. Seu filho interage com os familiares?
3. Do que seu filho gosta de brincar? Ele brinca com outras crianças? Brinca de que?
4. Como ele reage com a presença ou ausência dos cuidadores/pais ou familiares ao ser deixado na escola?
5. Como é a rotina de seu filho?
6. Como está sendo a adaptação de seu filho ao berçário, educadores e crianças?
7. Como foi o período pandêmico para seu filho?