

Série Saúde Mental Coletiva

# DISPOSITIVO ESTRUTURANTE PARA O EDUCADOR DE BEBÊS:

## INTERVENÇÃO EM TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



editora  
  
redeunida

**Dorisnei Jornada da Rosa**

Apresentação de Ricardo Burg Ceccim  
Prefácio de Simone Bicca Charczuk



A **Editora Rede UNIDA** oferece um acervo digital para **acesso aberto** com mais de 300 obras. São publicações relevantes para a educação e o trabalho na saúde. Tem autores clássicos e novos, com acesso **gratuito** às publicações. Os custos de manutenção são cobertos solidariamente por parceiros e doações.

Para a sustentabilidade da **Editora Rede UNIDA**, precisamos de doações. Ajude a manter a Editora! Participe da campanha «e-livro, e-livre», de financiamento colaborativo.

Acesse a página  
<https://editora.redeunida.org.br/quero-apoiar/>  
e faça sua doação

Com sua colaboração, seguiremos compartilhando conhecimento e lançando novos autores e autoras, para o fortalecimento da educação e do trabalho no SUS, e para a defesa das vidas de todos e todas.

Acesse a Biblioteca Digital da Editora Rede UNIDA  
<https://editora.redeunida.org.br/>

E lembre-se: compartilhe os links das publicações, não os arquivos. Atualizamos o acervo com versões corrigidas e atualizadas e nosso contador de acessos é o marcador da avaliação do impacto da Editora. Ajude a divulgar essa ideia.

[editora.redeunida.org.br](https://editora.redeunida.org.br)



Dorisnei Jornada da Rosa

Série Saúde Mental Coletiva

# **Dispositivo estruturante para o educador de bebês: intervenção em tempo na educação infantil**

1ª Edição

Porto Alegre

2025

editora



redeunida

## Coordenador Geral da Associação Rede UNIDA

**Alcindo Antônio Ferla**

## Coordenação Editorial

Editores-Chefes: **Alcindo Antônio Ferla e Héider Aurélio Pinto**

Editores Associados: **Carlos Alberto Severo Garcia Júnior, Denise Bueno, Diéssica Roggia Piexak, Fabiana Mânica Martins, Fernanda Cornelius Lange, Frederico Viana Machado, Jacks Soratto, João Batista de Oliveira Junior, Júlio César Schweickardt, Károl Veiga Cabral, Márcia Fernanda Mello Mendes, Márcio Mariath Belloc, Maria das Graças Alves Pereira, Michelle Kuntz Durand, Quelen Tanize Alves da Silva, Ricardo Burg Ceccim, Roger Flores Ceccon, Sheila Rubia Lindner, Stela Nazareth Meneghel, Stephany Yolanda Ril, Suliane Motta do Nascimento, Virginia de Menezes Portes**

## Conselho Editorial

**Adriane Pires Batiston** (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil);  
**Alcindo Antônio Ferla** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);  
**Ángel Martínez-Hernández** (Universitat Rovira i Virgili, Espanha);  
**Angelo Stefanini** (Università di Bologna, Itália);  
**Ardigó Martino** (Università di Bologna, Itália);  
**Berta Paz Lorido** (Universitat de les Illes Balears, Espanha);  
**Celia Beatriz Iriart** (University of New Mexico, Estados Unidos da América);  
**Denise Bueno** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);  
**Emerson Elias Merhy** (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil);  
**Èrica Rosalba Mallmann Duarte** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);  
**Francisca Valda Silva de Oliveira** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil);  
**Héider Aurélio Pinto** (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil);  
**Izabella Barison Matos** (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil);  
**Jacks Soratto** (Universidade do Extremo Sul Catarinense);  
**João Henrique Lara do Amaral** (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil);  
**Júlio Cesar Schweickardt** (Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil);  
**Laura Camargo Macruz Feuerwerker** (Universidade de São Paulo, Brasil);  
**Leonardo Federico** (Universidad Nacional de Lanús, Argentina);  
**Lisiane Bôer Possa** (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil);  
**Luciano Bezerra Gomes** (Universidade Federal da Paraíba, Brasil);  
**Mara Lisiane dos Santos** (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil);  
**Márcia Regina Cardoso Torres** (Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Brasil);  
**Marco Akerman** (Universidade de São Paulo, Brasil);  
**Maria Augusta Nicoli** (Agenzia Sanitaria e Sociale Regionale dell'Emilia-Romagna, Itália);  
**Maria das Graças Alves Pereira** (Instituto Federal do Acre, Brasil);  
**Maria Luiza Jaeger** (Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil);  
**Maria Rocineide Ferreira da Silva** (Universidade Estadual do Ceará, Brasil);  
**Paulo de Tarso Ribeiro de Oliveira** (Universidade Federal do Pará, Brasil);  
**Priscilla Viégas Barreto de Oliveira** (Universidade Federal de Pernambuco);  
**Quelen Tanize Alves da Silva** (Grupo Hospitalar Conceição, Brasil);  
**Ricardo Burg Ceccim** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);  
**Rossana Staevie Baduy** (Universidade Estadual de Londrina, Brasil);  
**Sara Donetto** (King's College London, Inglaterra);  
**Sueli Terezinha Goi Barrios** (Associação Rede Unida, Brasil);  
**Túlio Batista Franco** (Universidade Federal Fluminense, Brasil);  
**Vanderlécia Laodete Pulga** (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil);  
**Vanessa Iribarrem Avena Miranda** (Universidade do Extremo Sul Catarinense/Brasil);  
**Vera Lucia Kodjaoglanian** (Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde/LAIS/UFRN, Brasil);  
**Vincenza Pellegrini** (Università di Parma, Itália).

**Comissão Executiva Editorial**

**Alana Santos de Souza**  
**Jaqueline Miotto Guarnieri**  
**Camila Fontana Roman**  
**Carolina Araújo Londero**

**Revisão Técnica**

**Ricardo Burg Ceccim**

**Revisão textual e normativa**

**Paulo André Anselmo Setti**  
**Ricardo Burg Ceccim**

**Capa | Projeto Gráfico | Diagramação**

**Lucia Pouchain**

**Fotografias capa e contracapa**

**Lucia Pouchain**

**Ilustrações**

**Micael da Rosa Bastos da Silva**

**Observação**

O que você achou do DEEB?

Envie seu depoimento, sugestões e dúvidas para a autora: [dorisnejornada@yahoo.com.br](mailto:dorisnejornada@yahoo.com.br)

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

D611

**Dispositivo estruturante para o educador de bebês:** intervenção em tempo na educação infantil / Dorisnei Jornada da Rosa – 1. ed. -- Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2025.

66 p. (Série Saúde Mental Coletiva, v.13).

E-book: 3.30 Mb; PDF

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5462-192-2

DOI: 10.18310/9786554621922

1. Educação Infantil. 2. Bebês. 3. Intervenção em Tempo. 4. Psicanálise e educação. 5. Brincar estruturante. I. Rosa, Dorisnei Jornada da. II. Título. III. Assunto.

NLM WS 195

CDU 37-053.3

Catálogo elaborado pela bibliotecária Alana Santos de Souza - CRB 10/2738

Todos os direitos desta edição reservados à Associação Rede UNIDA  
Rua São Manoel, nº 498 - CEP 90620-110, Porto Alegre – RS. Fone: (51) 3391-1252

**[www.redeunida.org.br](http://www.redeunida.org.br)**





## DEDICATÓRIA

Às e aos educadoras e educadores de bebês em escolas infantis (berçários e maternais), que estabelecem contato diário com as crianças pequenas em ambiente educativo e promovem a oportunidade de cenários de aprendizagem entre pares, com cuidadores primordiais e com famílias, especialmente àquelas/àqueles educadoras/educadores em contato com o público de periferia das grandes cidades, àquelas/àqueles implicados com escolas inclusivas, orientadas tanto pela construção de ambientes educativos para crianças e agentes de educação infantil como para a constituição de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. O “dispositivo estruturante para o educador de bebês” é um instrumento de ação para a ampliação do acolhimento às crianças (todas as crianças) na escola infantil, de modo a evitar a precocidade de diagnósticos e a ineficácia de encaminhamentos precoces, quando a ação em aprendizagem e desenvolvimento, isto é, a ação educativa em processos de subjetivação, constituem a intervenção necessária, a “intervenção em tempo”, para os processos cognitivos e afetivos que se compõem com crescimento e desenvolvimento infantil. A criação e uso do “dispositivo estruturante para o educador de bebês” é a disposição de um instrumento de educação para educadoras/educadores em escolas infantis, em defesa e em proteção de sua ação educativa e do poder da educação infantil na proteção do direito à aprendizagem e desenvolvimento de bebês.

Com carinho e parceria,

Dóris



# Sumário

APRESENTAÇÃO.....	11
Ricardo Burg Ceccim	
PREFÁCIO .....	17
Simone Bicca Charczuk	
INTRODUÇÃO.....	19
BREVE APROXIMAÇÃO TEÓRICA .....	23
UM DISPOSITIVO DE PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO DE BEBÊS .....	28
ESTRUTURA E IMPORTÂNCIA DO DISPOSITIVO ESTRUTURANTE.....	32
RELATO DE UM CASO .....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
AUTORIAS .....	63
ÍNDICE REMISSIVO .....	64



# APRESENTAÇÃO

Ricardo Burg Ceccim

Conheci Dorisnei Jornada da Rosa em 1993, quando fui diretor da Divisão de Assistência ao Educando (DAE), na Secretaria Municipal de Educação (SMED), da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. Dóris então era pedagoga de educação especial e integrava a Equipe Interdisciplinar de Assessoria (EIA), orientada à educação inclusiva. A cidade de Porto Alegre possuía quatro escolas especiais, fechara as classes especiais nas escolas regulares e também os serviços de saúde instalados (rudimentarmente) na rede municipal de ensino. Enquanto a própria educação criava redes de apoio à escola e às aprendizagens, a atenção à saúde passava para a rede de atenção básica, em processo de construção de uma base territorial e orientada à saúde da família e comunidade. Para sustentar a educação inclusiva, a DAE organizou uma Equipe Psicopedagógica (EPP), além de organizar a alimentação e nutrição escolar, a orientação sexual na escola, a assistência estudantil, o fornecimento de óculos e aparelhos auditivos e a educação especial não segregadora. Dóris possuía formação em Educação Psicomotora e em Métodos Neuroevolutivos, assim, de modo relacionado à sua formação, dominava o referencial da Estimulação Precoce, especializando-se, na prática, com a educação de bebês com transtornos psíquicos ou do desenvolvimento.

Em 1994, Dóris assumiu a tarefa de introduzir a Estimulação Precoce no Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas (HMIPV), hospital público de referência especializada em neonatologia e intensivismo neonatal, atendendo de modo especializado nascimentos de risco ou complicações do parto. A área especializada de Dóris, como de outros colegas, demonstrava que a educação inclusiva não poderia esperar a idade escolar, assim, criava-se, na SMED, a Assessoria de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial (EP/PI). Atuando

nessa frente, Dóris se forma em psicologia e aprofunda estudos na área da psicanálise, tornando-se uma psicanalista clínica, mas, principalmente, *psicanalista da educação*. A EP/PI se destinava às crianças de zero a três anos e 11 meses, incluindo crianças prematuras e outras com necessidades educacionais específicas, grupo que se constituiu em objetivo de seu trabalho com o desenvolvimento infantil.

De modo inovador, Dóris participava da criação do apoio matricial da *psicanálise em educação* para a educação escolar infantil, acompanhando a emergência de conceitos e práticas como da educação especial de perspectiva inclusiva, da psicanálise em extensão, do atendimento educacional especializado, do plano educacional individualizado e dos indicadores clínicos de risco ao desenvolvimento infantil, entre outros. Com densa bagagem de 20 anos de atuação prática junto à educação infantil na periferia de Porto Alegre, atuando com escolas especiais, creches populares conveniadas e escolas infantis, evidenciando elevada implicação ética com os bebês de classes populares, defendendo sua inclusão escolar, incentivo ao desenvolvimento por intervenções escolares *em tempo*, atuando pela não patologização ou não medicalização da infância ou das dificuldades de interação e comunicação dos bebês, a *psicanalista da educação* inicia o mestrado em Psicanálise<sup>1</sup>, concluído em 2018. Dois anos depois, se procura para o doutorado em Educação, com o plano de coroar sua carreira de *psicanalista da educação* na rede de educação infantil da periferia de Porto Alegre, aquele grupo dos bebês de até três anos de idade, provenientes das classes que vivem nas periferias da cidade, incluindo crianças prematuras, com sequelas congênitas (anomalias ou alterações presentes no nascimento devido a fatores genéticos, ambientais ou mistos que afetam o desenvolvimento do feto) e com necessidades educacionais específicas (paralisia cerebral, deficiência intelectual, microcefalia, condições cognitivas e afetivas).

“Reatamos!” Dóris ingressa no doutorado em 2020, concluindo-o em 2024. Sua metodologia foi o encontro da psicanálise em extensão com a

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, Linha de Pesquisa Psicanálise, Teoria e Dispositivos Clínicos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

pesquisa-formação-intervenção, com a qual eu trabalho desde 2014, realizando sua pesquisa de campo exatamente no período de intensos efeitos do isolamento social requerido pelo controle sanitário da disseminação da pandemia de covid-19. A então pesquisadora em Educação tinha em mãos uma experiência histórica, tinha o percurso de mestrado em psicanálise, em cujo grupo de investigação participara da pesquisa multicêntrica de formulação de indicadores de risco ao desenvolvimento infantil e tinha o desafio do percurso na Linha de Pesquisa de Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos, linha resistente ao uso de indicadores clínicos na escola desde os mesmos idos de 1993.

O percurso pelo doutorado não logrou mover a *psicanalista da educação* de seus 30 anos de prática profissional em Estimulação Precoce, Psicopedagogia Clínica, Psicanálise de Bebês e Intervenção Precoce na Clínica e Educação. A pesquisa de campo carregou uma presença implicada na assessoria à educação infantil e a obtenção de uma profusão de informes da realidade pelo afastamento de diagnósticos, rotulações e profecias quanto ao desenvolvimento e ao sofrimento psíquico em bebês. Sua instigação era a da presença do educador e da escola infantil como estruturantes ativos da subjetividade e como tempo de interferência justa, oportuna e normalizada ***no âmbito dos processos intersubjetivos*** a que ela chama na tese e nesta publicação por “duplos potencializadores”, ***no âmbito da microgênese dos processos de subjetivação onde concorrem processos afetivos pré-verbais*** a que ela designa por alienação pontual simbólica, ***no âmbito da exigência de pertencimento psicológico quando há sofrimento psíquico*** a que ela chama de alienação pontual socorredora, ***no âmbito do compartilhamento de afetos e toda a paisagem mental*** a que ela chama por alienação pontual proximal, ***no âmbito dos sentidos de si dos bebês*** a que ela chama por suposição de um vir a ser sujeito no bebê, e ***no âmbito das perspectivas autônomas de organização da experiência subjetiva***, onde ela nomeia o pequeno semelhante, a copresença de pares e uma cultura *das* crianças, não *para as* crianças. (Stern, 1992; Peixoto Jr. & Arán, 2011; Brazão, 2013; Werner, 2015).

Ao final, o que se destacou na avaliação de tese de doutorado de Dóris é que ela apresentou uma aposta no trabalho dos educadores de berçário, no trabalho da educação infantil na constituição subjetiva da criança e no valor da educação infantil às classes populares, como direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos bebês. Dóris nos apresentou um **instrumento útil ao Plano Educacional Individualizado (PEI)** a que chama dispositivo estruturante, defendendo que esteja ao alcance de uso do educador de bebês, de modo que não se trace indicadores clínicos de risco ao desenvolvimento, mas se opere dispositivos de ação pedagógica, com pares escolares, na cena de escola, no tempo de escola, no intervir em tempo que não se presta antes à prevenção de danos, quadros, transtornos e síndromes, mas à ação escolar, com grupos, com famílias, com pares pequenos semelhantes, com educadoras. Seu instrumento pergunta por Sim e Não de indicadores, **mas pede descritores narrativos, observações vivas, autoanálise das educadoras e autogestão escolar de processos pedagógicos vivos, em ato, em tempo.**

A presente publicação, incentivada pela banca de tese, pretende apoiar educadoras e educadores de berçário no acolhimento e trabalho pedagógico com bebês, sem a pauta do encaminhamento precoce, do precoce diagnóstico, da precoce profecia de destino. Aceitar a diversidade, oferecer o melhor e mais intenso trabalho pedagógico para o pertencimento da diversidade aos coletivos humanos com todas as suas contribuições ao mundo, absorção da diversidade do mundo como produção de um território vivo e não de autômatos identitários e medicalizados, patologizados e segregados em estigmas, discriminações e preconceitos. A presente publicação limita-se à difusão do instrumento com função de dispositivo estruturante, instrumento que participe do movimento escolar de estruturação da subjetividade, de organização da experiência subjetiva, de promoção da intersubjetividade como principal recurso interventivo e de **sintonia afetiva**. (Stern, 1991)

Estão disponíveis cinco quadros de estudo da subjetividade, com cinquenta e sete tópicos de observação atenta e um relato de caso que

exemplifica o uso e o poder do uso do instrumento para potencializar a ação escolar. A publicação contempla uma introdução ao tema e ao instrumento, uma brevíssima aproximação teórica, a apresentação do dispositivo dito estruturante, bebendo da psicanálise à educação de bebês e à constituição das estruturas subjetivas, finalizando com a apresentação do “dispositivo estruturante” proposto. Para ilustrar os leitores, após essas etapas, a publicação agrega um “relato de caso”, bastante sumarizado, mas há ainda o acesso à bibliografia, servindo como indicação de estudos, um índice remissivo, que funciona como mapa conceitual, trazendo as páginas onde cada ideia pode ser realocizada a qualquer momento.

Diferente do comum, a autora se propôs ao contato permanente com os leitores atentos e críticos, solicitando que comentem, apresentem sugestões e abram diálogos com ela, colocando seu e-mail disponível já nas páginas iniciais. Como orientador de doutorado de Dóris, posso dizer que a tese se configurou como o trabalho final de uma carreira, a coroação de uma trajetória singular de dedicação aos bebês da periferia e de defesa da pertinência da psicanálise na assessoria matricial à educação infantil, na formação-intervenção das educadoras de bebês e na pesquisa-ação crítico-colaborativa da universidade às redes públicas de ensino. Agora são novos caminhos, mais livres e autônomos de uma mulher inquieta, ativa, formadora por natureza e com uma ética de mundo dirigida aos bebês. O material está aí, não para leitura ilustrativa, mas para o uso e livre consumo, recusando diagnósticos, estadiamentos e profecias ao desenvolvimento da constituição psíquica.

Dóris convidou seu filho designer, o Micael, para transformar seu enorme e rico acervo de fotografias tiradas durante a pesquisa-intervenção, diluindo possíveis identificações de educadoras e bebês. Amante que é do trabalho do filho, fez a opção pela representação gráfica dele às suas imagens originais de uma riqueza que emocionariam qualquer observador experimentado com classes de berçário e maternal da educação infantil. Representações plásticas nunca conquistarão, claro, a força vital de uma

cena afetiva, mas leitores com vivência farão a transposições para seu acervo memorial de experiências. O prefácio da obra foi da professora Simone Bicca Charczuk, um dia minha aluna na Licenciatura em Psicologia, Simone cumpre o papel de convite à leitura e de aval à importância da publicação. Eu convido para o uso e consumo. Assim o façam, conversem entre si e com a autora, tal como ela gostaria.

## Referências

- Brazão, J. C. C. (2013). Os sentidos de si e a intersubjetividade: uma perspectiva desenvolvimentista não-linear. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 254-278. <https://doi.org/10.12957/epp.2013.7935>
- Peixoto Junior, C. A., & Arán, M. (2011). O lugar da experiência afetiva na gênese dos processos de subjetivação. *Psicologia USP*, 22(4), 725-746. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000032>
- Stern, D. N. (1992). *O mundo interpessoal do bebê : uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stern, D. N. (1991). *Diário de um bebê: o que seu filho vê, sente e vivencia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Werner, J. (2015). A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 33-38. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1349>

# PREFÁCIO

Simone Bicca Charczuk

O trabalho com encanto e o trabalho implicado de Dorisnei Jornada da Rosa, realizado junto às educadoras de escolas que recebem bebês e pequenas crianças, é um convite a nos encantarmos e, também, nos implicarmos com a educação de bebês e com estas importantes profissionais. Destaco a responsabilidade de seu trabalho de acolhimento e constituição desses “pequenos sujeitos”. Doris aposta na potência do educar e nas potentes relações que podem se estabelecer no ambiente da escola infantil entre educadoras e bebês e entre os próprios bebês.

Na proposição de seu Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês, está o compromisso da autora em enlaçar conceitos da psicanálise em educação para pensar a constituição do bebê e a importância do educador e dos pequenos semelhantes no processo estruturante da constituição de sujeito e nos convoca a olhar com cuidado para essa ação/relação. Enfatiza o papel protagonista e indispensável das educadoras como aquelas que podem colocar potência nesse vir-a-ser sujeito ou detectar importantes aspectos desse processo que ainda não foram colocados em marcha. Doris ressalta que o dispositivo pode ser uma alavanca no processo de singularização do laço psíquico e pode servir de âncora na formação e transmissão psicanalítica para educadores, conforme estilos de bebês e educadores, quando detectados quadros de sofrimento psíquico ou recusas de interação de bebês de berçário.

Considero que o trabalho de Doris promove um giro interessante e fundamental para as intervenções educativas junto aos bebês: em vez de focar em aspectos que visam detectar e classificar psicopatologias nesse momento de vida ainda em processo de fazer-se sujeito, enfoca o olhar do educador para esse movimento e o convoca a ser partícipe ativo, a estar junto ao bebê percorrendo

com ele os caminhos sempre tortuosos da subjetivação e fomentando a inclusão dos pequenos semelhantes como apoio e como coparticipantes que são desse processo. É um recurso que pode mobilizar as educadoras a pensar sua própria função e os efeitos que a escola infantil pode produzir na educação de bebês.

No decorrer da sua escrita, a autora situa a proposição do dispositivo, a história de sua elaboração e os objetivos de tal instrumento. Introduce o leitor aos conceitos da psicanálise em educação que operam na formulação da proposta e para pensar a constituição de sujeito dos bebês. Ilustra a dinâmica das educadoras com o dispositivo mediante um caso acompanhado na ocasião da elaboração de sua tese de doutorado. Doris finaliza o trabalho apresentando o Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês (DEEB) e realizando um convite para educadores se apropriarem dele, apoiando-se nos seus pressupostos no acompanhamento da constituição de seus pequenos alunos.

Leitora em primeira mão da extração desse produto de sua tese de doutorado e como professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, enfatizo o convite à leitura, conhecimento e uso, se for o caso, e reafirmo a potência deste dispositivo para educadores implicados em seu fazer docente com a educação de bebês e encantados pelos pequenos sujeitos que podem encontrar na escola infantil um importante espaço de constituição subjetiva.

# INTRODUÇÃO

A escola de educação infantil é o espaço adequado para o intervir *em tempo*<sup>2</sup> com bebês quando se tem em vista processos cognitivos e processos de subjetivação, especialmente por serem promovidas oportunidades de interação com pares (*os pequenos semelhantes*) e interações com educadores atentos às singularizações do desenvolvimento e da aprendizagem. O Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês (DEEB), aqui apresentado, configura instrumento de uso na educação infantil, para educadores de berçário, que acolhem crianças de zero até dois anos de idade. O desenvolvimento do instrumento fez parte de uma pesquisa-intervenção realizada junto a quatro escolas de educação infantil da periferia da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, extremo meridional do Brasil. A pesquisa-intervenção foi parte integrante do percurso de doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre 2020 e 2024.

Em lugar da imposição da clínica neurológica ou psiquiátrica, tantas vezes imposta de modo precoce, ou mesmo da clínica psicanalítica, antes mesmo que a implementação de algum suporte ao educador de escola infantil seja oferecido, o Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês é a proposta de um intervir *em tempo* por acontecer no cotidiano da escola de educação infantil, em uma etapa da vida na qual o psiquismo não está definido e a intervenção pedagógica participa de sua estruturação. Um intervir *em tempo* por meio da educação é muito mais generalizado e alcançável pela população em geral quando disponíveis políticas públicas de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, apresentando um potencial mais intenso do que a ineficácia de diagnósticos neurológicos e psiquiátricos

---

2 Para fins deste texto, vamos situar “Intervir em tempo” como distinto de “intervir a tempo”, enquanto a primeira terminologia reportaria a uma ação em tempo adequado, participe de um processo, o segundo diria respeito ao intervir enquanto dá tempo de prevenir um dano anunciado.

precoces, bem como mais interessante do que a ineficiência de diagnósticos em psicanálise, cuja função não é determinar interpretações, mas definir acompanhamento de processos.

O “dispositivo” foi elaborado na pretensão de gerar um recurso aos educadores em berçários da educação infantil quando um intervir *em* tempo se mostra oportunidade de composição dos processos cognitivos e afetivos dos bebês e uma assessoria institucional ou matricial de psicanálise à educação infantil não está disponível. Oferecer às educadoras instrumentos à sua disposição, incentivando a sua ação educativa e valorizando o papel da educação infantil nos processos de subjetivação, tem a pretensão de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento, seja pela composição de ambientes pedagógicos (sociais, coletivos, entre pares ou de subjetivação), seja pela qualificação da relação de interagenciamento educador-bebê.

A pesquisa de base foi de cunho qualitativo, referenciada na Psicanálise em Extensão, isto é, pela atuação da psicanálise em campo como presença crítico-colaborativa e assessoria formativa sob implicação da educação especial de perspectiva inclusiva. A pesquisa-intervenção de campo foi realizada nos anos de 2021 e 2022, quando a presença da pandemia de covid-19 permitiu identificar os efeitos do confinamento em casa, da ausência do contato com pares e da supressão do encontro pedagógico cotidiano e corporal com educadores, gerando “bebês da pandemia” (Rosa; Ceccim, 2023). Participaram da pesquisa 59 bebês, 13 educadores, 5 coordenadores pedagógicos e 13 familiares, realizada em campo a partir da reabertura das escolas após isolamento social da pandemia. Foram escolhidos oito casos de bebês para análise de profundidade na pesquisa. A tese de doutorado foi defendida em 28 de junho de 2024.

**Figura 1.** Lugar de criança é na escola



O Dispositivo criado, fazendo jus à história, decorreu do pedido de uma educadora de berçário, inspirada no trabalho clínico-institucional da pesquisadora principal, atuante na Clínica Em Tempo, que vinha aplicando um dispositivo clínico e educacional de “educação estruturante”, denominado Dispositivo Clínico-Educacional de Educação Estruturante (DEE), para crianças com dificuldades no desenvolvimento e com idade entre os 2 e os 11 anos. O objetivo do novo instrumento não era a clínica, mas ajudar a escola, fortalecer o papel da educação infantil e reconhecer o poder da instituição escolar na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. O instrumento, então funcionando com um dispositivo, permitiria ao educador leituras singulares da constituição psíquica e das interações com bebês, assim como permitiria implicá-lo no laço afetivo com o bebê e criar intervenções estruturantes no brincar e no cotidiano interacionista

da ação educativa. O novo instrumento foi direcionado, então, para a faixa etária das crianças do berçário.

O instrumento não é um *checklist*, tampouco algo evolutivo do tipo acompanhamento clínico, trata-se de observar as operações nas quais a criança e seu educador ou pares estão em desencontro, onde o educador possa implicar-se e criar intervenções embasadas no *brincar estruturante*, agenciando interações onde havia interrupção ou suspensão dos processos sociointeracionistas. O DEEB poderia ser, então, uma alavanca no processo de singularização do laço afetivo e poderia servir de âncora na conformação psíquica, servindo à *transmissão* (nos termos da psicanálise) para um *vir-a-ser* das educadoras, conforme o estilo de bebês e educadores, quando detectadas situações de sofrimento psíquico ou recusas de interação dos bebês do berçário. Este intervir *em tempo* é precioso e importante para o desenvolvimento global e constituição psíquica do bebê. Os resultados da pesquisa de doutorado apontaram para a potência do Dispositivo, frente aos bebês em sofrimento psíquico e recusas na interação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, ao fomentar construções e intervenções estruturantes pelo educador.

# BREVE APROXIMAÇÃO TEÓRICA

O dispositivo estruturante do educador de bebês foi desenvolvido com referência na psicanálise em educação. Trata-se de um dispositivo embasado na “educação estruturante”, uma formulação no bojo da educação especial de perspectiva inclusiva, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, durante os anos 1990, quando foi criada a Assessoria de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, que se propunha a apoiar educadores e escolas de educação infantil de modo a evitar a reprodução de classes e escolas especiais, evitar a segregação das diversidades e das crianças atípicas, assim como acolher as condições singulares do desenvolvimento ou o sofrimento psíquico que pudessem se apresentar.

A ideia da Assessoria era a defesa da existência de culturas infantis a serem consideradas, levando-se em conta que há elementos culturais produzidos *para* as crianças e elementos culturais produzidos *pelos* crianças. As culturas produzidas *pelos* crianças, segundo Sarmiento (2004), se constituem tanto no plano diacrônico (pela comunicação intrageracional ao longo dos tempos) quanto no plano sincrônico (relações de copresença entre pares), ambas as dimensões escapando da intervenção produzida pelos adultos para as crianças (que apelam para o imaginário infantil de forma a universalizar seu conteúdo ou potencial lúdico subjacente). Para o autor, esta abordagem estaria mais para a ordem social do que propriamente para o ato de brincar, ou seja, o valor estaria mais no produto do que nas relações estabelecidas a partir dele. A assessoria propunha ao educador um olhar dirigido aos aspectos diacrônicos da criança – os aspectos do desenvolvimento na totalidade –, mas também a consideração do tempo sincrônico da criança – a sua estruturação psíquica, cognitiva, neurológica e a articulação com o desejo. A assessoria enfatizava a importância de atentar,

nos planejamentos educativos, ao desenvolvimento e à singularidade de cada criança na relação com o grupo (Rosa, 2019).

Considerada a criação anos mais tarde do instrumento Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), um instrumento de avaliação embasado na psicanálise e destinado a identificar fatores de risco do desenvolvimento em crianças de até 18 meses (Kupfer, 2010), cujas críticas envolvem o uso arriscado da “detecção precoce” que o tal instrumento professa, perdendo-se, por exemplo, a necessidade de considerar o tempo na constituição do sujeito, o tempo da presença da escola infantil, o tempo do desenvolvimento, colocando-se, a intervenção a tempo, ou seja prevenir a instauração da condição que “já está”. O instrumento não se acompanha pela consideração de estratégias de mudar a situação de inscrição escolar das crianças. Pautado pela “detecção”, está sujeito ao mau uso de fechar diagnósticos.

O passado na assessoria de educação precoce e psicopedagogia inicial exigia pensar no intervir da educação infantil e no plano sincrônico das relações de copresença entre pares dos próprios bebês e em formas de oferecer planos pedagógicos e ação educacional que diminuíssem o movimento de patologização e de medicalização da infância. O IRDI era composto por **31 indicadores clínicos** focados na relação entre cuidador e criança, contemplando quatro eixos teóricos: Suposição de Sujeito (SS), Estabelecimento da Demanda (ED), Alternância Presença/Ausência (PA) e Função Paterna (FP). De outra parte, nas operações de um educador estruturante, o item de bebês e seus semelhantes foi o ponto mais inovador e diferenciador para pensarmos um bebê que participa de um brincar, de um brincar compartilhado com eventual par e de um brincar acionado pelos seus colegas-bebês.

O DEEB foi elaborado com **57 questões**, dele constando **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); e *Quem é* (quem são) e *o que quer* (o que querem) o bebê/os pequenos semelhantes (QQB). O

educador responde “Sim, Não, Outros” e escolhe uma criança que lhe preocupa para realizar o DEEB. Importante ressaltar que não sendo um instrumento de diagnóstico, mas um dispositivo de intervenção em educação, o instrumento tem valor de ativar leituras singulares e, ao mesmo tempo, ativar cada vez maior presença do educador na cena educativa do berçário ou maternal.

A pesquisa-intervenção diferenciou um dispositivo próprio, adaptado à idade de zero a dois anos, usando dos instrumentos “Dispositivo Educação Estruturante para Educadores”, desenvolvido na Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Rosa, 2019), “Dispositivo Clínico e Educacional de Educação Estruturante”, da experiência da pesquisadora pela atuação na Clínica em Tempo (Rosa et al., 2021) e “Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil”, considerando a similaridades com as 4 operações constituintes de um bebê (Kupfer, et al, 2010). Os itens do DEEB são relativos ao desenvolvimento psíquico e da aprendizagem nos espaços de berçário, na relação com a educadora de referência e na copresença dos pequenos semelhantes. Diferentemente dos instrumentos clínico e de identificação de indicadores de risco, que foram elaborados para que profissionais de saúde pudessem incluir essa observação no cotidiano de sua prática clínica, o DEEB foi pensado para uso em educação e por educadores.

No uso do DEEB, o educador preenche com “Sim, Não e Outros” na descrição das observações e questões do educador, pensando em seu laço com aquele bebê que lhe preocupa ou naquele bebê com pouca ou nenhuma interação com educadores e pequenos semelhantes no berçário. A ideia de “pequenos semelhantes” é do psicanalista da infância Daniel Kazahaya, ao se referir aos pares semelhantes que estão percorrendo um período similar no que diz respeito à constituição subjetiva (Kazahaya, 2017). O dispositivo ainda ajuda a ter uma leitura singular das operações em que o educador pode intervir em tempo, na aposta de receber respostas do bebê e promover aprendizagens. O campo da Estimulação Precoce, atendimento terapêutico a bebês com problemas em seu desenvolvimento, também tem interlocução

com o campo da educação infantil. Deve-se lembrar que a professora Heloisa Marinho, formadora de educadores para a educação infantil, pesquisadora de bebês entre dois meses e dois anos e nove meses de idade (nos anos de 1958 a 1977), propôs o conceito de Educação Essencial em 1978, enfatizando o ensino em berçários (Reis, 2014).

**Figura 2.** Vamos brincar na baladinha do B1



Torna-se fundamental, na contemporaneidade, intervenções em tempo de apresentar formas de construir com o bebê e suas famílias aberturas na constituição subjetiva. Refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças, bem como sobre sua problematização no coletivo do berçário, tornou-se ainda mais relevante nestes tempos de proliferação dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua detecção precoce quando algo “destoa” no desenvolvimento de bebês (Almeida; Neves, 2020). Em lugar de promover a aplicação de teorias resultantes da articulação entre as perspectivas psiquiátrica

e social ao campo escolar e estigmatizar as crianças em diagnósticos e riscos de transtorno e sofrimento psíquicos, o DEEB serve como um instrumento de leitura e implicação de educadores com pais, coordenação e bebês. Trata-se de o educador de bebês refletir sobre suas transmissões no ato de ensinar, cuidar e intervir, suas formas de dedicação e afeto, seus sentimentos, projeções e demandas em relação ao que ele espera do bebê que necessita de maior investimento na proposição de laços e interação com seus semelhantes.

Os fatores de determinação do risco psíquico de autismo, quando existem sinais de falta de interação, como a baixa renda, a falta de alimentação adequada, a fragilização e patologias depressivas dos cuidadores principais, entre outros, nos mostram o perigo de categorizar precocemente um bebê em diagnósticos psíquicos, neste momento de sua vida. O DEEB aposta na mudança dessas inscrições, estímulo às aprendizagens e incentivo aos encontros com pares e semelhantes em uma escola para todas as crianças.

O Dispositivo pode difundir posturas, ampliando a implicação e intervenção estruturante do educador com seu trabalho de educar, cuidar e intervir na potência e competência de um bebê. É importante ressaltar que no período da vida de ser bebê (0-2 anos de idade), isto é muito importante, pois 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 agenciados pelas inscrições da cultura e que no ambiente educacional estão afetados por seus cuidadores e pares, expressando-se por manifestações afetivas e pelas multiplicidades do brincar.

# UM DISPOSITIVO DE PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO DE BEBÊS

O Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês foi elaborado para uso na educação infantil de berçário, apoiando o educador na leitura mais focalizada de como o bebê está se constituindo e onde aparece suspensão, a fim de pensar *intervenções estruturantes* nas respectivas operações. Não se trata de intervenções generalistas relacionadas com idades cronológicas, desenvolvimento psicomotor ou desempenho cognitivo. O Dispositivo orienta uma leitura dedicada ao incentivo do laço entre bebê e educador de modo singularizado e à construção/oportunização de relações entre pares.

Anteriormente ao preenchimento das 57 questões, o educador pode se inteirar das cinco operações do Dispositivo. Não se trata de detectar, diagnosticar ou estadiar patologias, transtornos ou síndromes, mas obter uma leitura ao Plano Educacional Individualizado (como o bebê está se desenvolvendo e constituindo-se). Dito de outra forma, o DEEB foi criado a fim de que os educadores dos bebês pudessem fazer uso apropriado de conceitos da psicanálise em educação, perguntando-se sobre o laço afetivo e intervenções estruturantes em vigência e quais aspectos necessitavam de mais intervenção, localizando aquelas operações que estariam em suspensão ou descontinuadas.

As cinco operações já referidas podem agora ser detalhadas, tomando em referência a educadora designada ao acompanhamento do bebê em leitura:

- **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 questiona-

se se não está se excluindo da cena quando não entende o que o bebê está dizendo com seus gritos, dor, inquietude corporal, falta de interação, excesso de colo ou outros comportamentos.

- **Estabelecimento da *demanda* no berçário (EDB):** trata-se de tomar em referência se a educadora reconhece pedidos do bebê e se coloca 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 os efeitos e reações nos bebês diante de sua presença ou ausência, explorando Alienação e Separação no interior de um brincar estruturante como aquele 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 como referência terceira, não fazendo do bebê um objeto que se preste à sua satisfação. Nesta operação, a educadora apresenta a rotina do grupo, interdições e o pertencimento à escola infantil.
- ***Quem é* (quem são) e o *que quer* (o que querem) o bebê/os pequenos semelhantes (QQB):** análise dos pedidos da criança e pistas de convocação da criança aos pares e projetos de trabalho. Nesta operação, o brincar estruturante é tomado como forma de aberturas subjetivas e forma de laços possíveis com os pares do bebê no berçário.

**Figura 3.** Pesquisadora proximal conversando com educadora e bebês



A proposição do “o que quer o bebê criança/aluno” ou “o que querem bebê e os pequenos semelhantes/pares” permite ao educador analisar se os pedidos do bebê ou criança/aluno supostos em uma leitura singular do adulto podem constituir-se ou não como forma de aberturas subjetivas. A proposta é gerar enigmas, perguntas e intervenções embasadas nos jogos constituintes, *fort-da* (desaparecimento-surgimento), jogos de cair ou de bordas e objeto transicional (Velano; Fulgêncio, 2020). Uma quinta operação é a novidade e diferença dos indicadores clínicos à educação estruturante, é a introdução do “*Quem* é (quem são) e *o que* quer (o que querem) o bebê/os pequenos

semelhantes”. O educador de bebês pode não apenas registrar, mas incluir esta pista como convocação ao outro para alguma forma de laço possível. Em caso afirmativo, é possível reconhecer, por outro lado, que alguma forma de alienação<sup>3</sup> possa se produzir na relação.

---

3 A “alienação” é uma operação fundante do sujeito. Sendo constitutiva para a criança, essa primeira alienação ao *outro primordial* e, conforme Lacan (1964/1985), aquilo que permite a entrada no campo simbólico da linguagem. Esta operação fundante, no campo do cuidar e educar dos educadores de escola infantil, pode ser chamada por “Alienação Pontual Simbólica”. A “alienação pontual simbólica” é um tipo de alienação extrafamiliar (Rosa, 2024). Nesta forma de alienação consideram-se como atos subjetivantes o cuidar e o educar dos educadores com as crianças, como desdobramentos das funções materna e paterna, conforme o laço afetivo, demandando deste em relação à criança com que se enlaçou. A forma pontual e simbólica é aquela com que o educador pode se autorizar a intervir na subjetividade da criança. Não é qualquer educador, mas aquele que se sente convocado a esta função educativa e estruturante, implicado em apresentar seu desejo não anônimo e significantes ao bebê.

# ESTRUTURA E IMPORTÂNCIA DO DISPOSITIVO ESTRUTURANTE

Considerando a usabilidade do Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês, sugerimos a leitura do instrumento e das “Intervenções Singulares”. Primeiramente, leia as 5 operações do Dispositivo. Em um segundo momento, escolha um bebê que traga questões em seu desenvolvimento psíquico ou que não está olhando para seus semelhantes, que se recusa à interação, que tapa os ouvidos, que não quer falar com alguém, ou aqueles bebês que estão muito grudados com seus cuidadores primordiais e choram ou sofrem na hora de se separar de seus familiares. Pode-se escolher aquele que brinca com algo repetidamente, enfim, algum bebê que traga alguma pergunta ou alguma suposição de que ele não esteja bem no seu desenvolvimento, mas o educador tem de estar disposto a intervir, pois é algo no laço entre educador, bebê e pares. Por fim, imprima o Dispositivo e pense na sua relação e interação com esse bebê, observe-o. Se pergunte sobre a sua demanda, atuação e intervenção com aquele bebê, depois se organize para preencher o dispositivo.

## Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês

Nome da criança:	Data de Nascimento:
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.


## Primeira operação do DEEB

Essa primeira operação é uma operação importante, que inaugura a subjetividade de um bebê. Se o bebê recusar a sua suposição, não desista, pois você pode propor caminhos de uma **alienação pontual proximal** ou **socorredora** e **duplos potencializadores**. Se a operação estiver fraturada, com muitas dificuldades, pode pensar no cuidar e educar de forma proximal e ou socorredora, como sugestão de intervenção.

- **Alienação Pontual Proximal:** educadoras podem acompanhar o bebê sem invadir seu espaço, mas enlaçadas com estes, utilizando muito a linguagem, o olhar, o silêncio, a imitação e a observação. Se o bebê recusar uma aproximação corporal e o olhar, talvez o educador possa ser somente um duplo potencializador, podendo ser um instrumento de comunicação. Por exemplo, o bebê pega pela mão e a leva até onde quer ir ou aponta aquilo que quer. Também podem acompanhar os movimentos próprios do bebê com recusas à interação, oferecendo-se como mediador entre os pares inicialmente. O educador terá de se valer de seu saber inconsciente.

- **Alienação Pontual Socorredora:** educadoras podem intervir de maneira enfática, supondo os bebês como sujeitos e alienando-os ao seu desejo não anônimo (Del Bebbio, 2020). O adulto socorredor, 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 somente aquilo que Lacan (1968-1985) aponta na fundação de um sujeito para se alienar ao desejo do *outro primordial* (cuidadores familiares ou primordiais), mas também pelo encantamento que enlaça a educadora em ter seu bebê prioritário, que precisa de mais ajuda. Ela elege o bebê que necessita de maior intervenção como seu bebê prioritário, com o qual estabelecerá um grande investimento. Este bebê precisará de mais colo, um certo “grudinho”, tradução e suposição de sujeito em seus atos de chorar, pedir algo, carinho, brincar etc. O colo, o manhês (linguagem prosódica do cuidador primordial com bebê) e a linguagem cantada vêm como tradução de seus atos e do mundo *para e com* o bebê.
- **Duplos potencializadores:** 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, pois abarcam a apresentação de posições entre o bebê e o outro. Um exemplo dessa situação seria o bebê pegar a mão do educador ou de um par/colega, usando esta estratégia como forma de comunicação.

A. SUPOSIÇÃO DE UM VIR A SER SUJEITO NO BEBÊ (SVB)	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES
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?			

## Segunda operação do DEEB

A segunda operação é o *estabelecimento da demanda no Berçário*: as perguntas estão na direção de você ler e imaginar qual o pedido do bebê. Você supõe que o grito, o choro ou a dor sejam alguma coisa que o bebê está lhe pedindo ou lhe dizendo? Usa-se daquela *loucura necessária* (Winnicott, 1975) de entender o bebê no seu comportamento pré-verbal (Stern, 1992). Ao responder às questões, o educador deve considerar se há padrões recorrentes no choro do bebê que possam ser interpretados como uma comunicação específica ou um pedido. Aqui é importante não se tomar por intervenções

tarefeiras, centradas em horários de comer e dormir, mas esperar um pedido do bebê, seja água, colo, brincar, escorregar, tirar roupa quente etc. Também importante notar o olhar, sorriso ou recusa do bebê e não lhe antecipar ações, esperar intervalos e pedidos.

B. ESTABELECIMENTO DA DEMANDA NO BERÇÁRIO (EDB)	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES
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 se dirigindo a ele?			
14. O bebê solicita ao educador e faz um intervalo aguardando sua resposta?			

### Terceira operação do DEEB

Na terceira operação, que é *Presença ou Ausência do educador e dos objetos de brincar*, estão a presença excessiva ou ausência do registro da presença dos objetos do bebê ou de seus cuidadores primordiais e educadores. Você vai preenchendo e se perguntando se o bebê tem uma presença excessiva dos pais ou cuidadores primordiais ou se recusa essa presença dos cuidadores ou se o bebê se mostra indiferente à presença ou ausência de seus familiares. Será que o bebê tem dificuldade em deixar um objeto preferido ou um objeto que esteja sempre com ele? Se você esconde um objeto, se ali acontece alguma reação do bebê ou se ele vai procurar outra coisa é possível refletir. Através das respostas às perguntas abaixo, podem-se tornar visíveis os cenários da realidade.

C. PRESENÇA/AUSÊNCIA DO EDUCADOR E DOS OBJETOS DE BRINCAR (PAB)	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES
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.			

Neste item, se houver fraturas, pode oferecer ao bebê brincadeiras de esconde-esconde, com paninho no rosto dele e seu, escondendo objetos com um pano e deixando pistas de som (carrinhos com som ou com luzes, tapados em um pedaço e depois todo ele), se escondendo atrás da porta e em barracas, embaixo da mesa, bola, objetos escondidos na sala do berçário e fazendo a trajetória na frente do bebê. Tudo isto é importante, mas a ideia é traduzir e falar com o bebê. A sugestão é falar os significantes: sumiu e apareceu, foi e voltou, vai e volta etc.

## Quarta operação do DEEB

Na quarta operação, alteridade e função paterna no berçário, é quando o bebê aceita a rotina da escola, da hora da comida, da hora do sono, bem como se adapta aos intervalos de tempo e rotina do berçário. É fundamental analisar se o bebê aceita e compreende o “não”, ou se ele apresenta dificuldades.

<b>D. ALTERIDADE E FUNÇÃO PATERNA NO BERÇÁRIO (FPB)</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>OBSERVAÇÕES E QUESTÕES</b>
23. Como o bebê reage frente às interdições (O NÃO) 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?			

Nesta operação, e em todas, é importante, ao acolher o bebê, fazer uma entrevista de escuta dos familiares que cuidam dele. A entrevista é para escutar como apresentam rotinas ao bebê, intervalos, cultura familiar, objetos, colo, tv, brinquedos, horas de comer e sono. Se houver fraturas, é necessária a ajuda dos pais ou cuidadores primordiais em falar e antecipar as rotinas, bem como que estes possam falar com o bebê da escola, dos seus educadores e colegas, da hora e quem virá buscá-lo etc. Esta entrevista ajuda os familiares a autorizarem a função paterna e interdições, rotinas do berçário e seus educadores para relacionarem-se com o bebê, bem como se conhece as funções desempenhadas pelos seus cuidadores. Por fim, sugere-se ao educador que antecipe as mudanças da rotina, por exemplo, na hora de atividades na sala, de ir ao pátio ou hora de ir para casa, oferecer a linguagem e/ou um cartãozinho com desenho ou foto do pátio ou pistas da próxima programação um tempo antes da atividade.

## Quinta operação do DEEB

A quinta operação, “*Quem é (quem são) e o que quer (o que querem) o bebê/os pequenos semelhantes*”, é uma operação muito importante, onde se observa pistas, nas quais o bebê nos mostra quem é ele, o que ele quer, quais são as suas competências ou objetos, pares que lhe despertam algum interesse ou reação. Tenta-se encontrar para onde ele direciona seu olhar de desejo, ou vontade de algo em relação a um objeto, ou a uma brincadeira com colega e/ou educador. O bebê, no seu estilo, nos mostra se está aberto a operações simbólicas de Alienação Pontual e separação ou se usaremos estratégias dos duplos potencializadores como brinquedos, colegas, educadores, televisão, personagens e filmes.

E. QUEM É (QUEM SÃO) E O QUE QUER (O QUE QUEREM) O BEBÊ/OS PEQUENOS SEMELHANTES (QQB)	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES
31. O bebê observa outro bebê?			
32. O bebê sorri a outro bebê?			
33. O bebê deixa os colegas ou outras pessoas entrarem na brincadeira? Ele oferece alguns brinquedos a algum colega?			
34. O bebê imita algum colega? Ele tem colegas prediletos na escola?			
35. Quando algum bebê grita, ele presta atenção?			
36. O bebê se opõe quando lhe tiram o brinquedo?			
37. 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?			
38. Ele tem preferência por algum colega? E brinca de que com este colega?			
39. O bebê rivaliza o amor de seu educador de referência com algum colega?			

40. O bebê busca o olhar de aprovação do colega, do adulto ou só atende aos cuidadores familiares, e quem especialmente?			
41. O bebê tem alguém que o ajude nas disputas ou lhe ofereça a mão: irmão, colega?			
42. Quando o bebê chora os outros bebês choram ou algum colega lhe dá a chupeta, ou imita, ou lhe diz algo?			
43. Os bebês compartilham espaços juntos (carros, caixas, bacias, cantos, barracas etc.) e sabem que o outro par está ali?			
44. Se o colega fala mais alto com o bebê, ele busca o som?			
45. O bebê se esconde do colega?			
46. O bebê chama o colega com gestos, palavras, balbucios, cochichos etc. Descreva a cena.			
47. O bebê responde, ao chamarem seu nome? Com olhar, gesto, corpo ou palavra?			
48. O bebê se exclui dos espaços que estão os colegas?			
49. O bebê brinca? De quê? Descreva.			
50. O bebê se olha no espelho e responde ao ser chamado olhando para a imagem do espelho ou para quem lhe chamou?			
51. O bebê come comida da escola sozinho ou com sua mão?			
52. O bebê é seletivo na alimentação? Ele tem algum problema de mastigação ou amassamento de alimentos, baba?			
53. 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?			
54. O bebê cochicha ou fala com seu colega?			
55. Há duplas, trios ou grupos entre os bebês? Ele tem preferências?			
56. O bebê sente estranhamento ao ter pessoas diferentes na sala?			
57. O bebê sente falta do colega que faltou, ao ser feita a chamadinha ou no decorrer do dia?			

## Observações do bebê e interação ou não com colegas. Ele brinca de quê?

A quinta operação nos mostra se e como o bebê registra a presença dos colegas e educadores. Ele pode estar iniciando o registro, imitando, mordendo o outro, dando tapas, olhando, imitando ou somente observando ou tendo reações ao choro do coleguinha/pequeno semelhante. Também pode ser que ele recuse a interação e não olhe o colega, esteja inerte e alheio ao outro, mas se incomode com algo ou alguém, que demonstre ter ciúme do educador e queira colo, ou que aceite a mão de um colega somente. Há também, em uma fase próxima aos dois anos, que escolha um amigo e se forme uma dupla. Esta quinta operação nos mostra pistas de quem é este bebê, do que gosta e não gosta, de sua recusa ou forma de se relacionar com adultos, pequenos semelhantes e família. Nos mostra pistas para chegarmos a ele. Um exemplo disso seria quando um bebê tem dificuldade de separação dos pais, em podemos trabalhar com um coleguinha acolhê-lo, ser o seu duplo, para potencializar sua relação no grupo e, depois, pode se formar uma amizade. Tudo isto para que ele saia da solidão ou para encontrar em sua educadora uma suplência familiar e sustente a ausência da família, trocando pelo brincar compartilhado. Também pode-se criar projetos de trabalho, a partir do brinquedo preferido do bebê, sua música preferida, personagem de filmes ou desenhos, a fim de trabalhar todas as operações no coletivo do berçário. Um exemplo seria, através da fixação que o bebê tenha em algum personagem de desenho animado, usar tal personagem para estabelecer uma conversa, conversar com um bonequinho que seria esse personagem como um amiguinho, esconder e achar, ir para casa e voltar, pintá-lo e dar comida, fazer vários bonequinhos, se vestir igual, músicas e histórias, tudo isso caracteriza um projeto de trabalho. Os bebês sentem que os pares/pequenos semelhantes são menos invasivos que os adultos, nos propondo uma via de trabalhar os encontros pelos duplos potencializadores.

**Figura 4.** Bebê na escola que sabia o alfabeto



**Figura 5.** Que desespero na adaptação. Educadora do B1 entretendo bebê com o celular



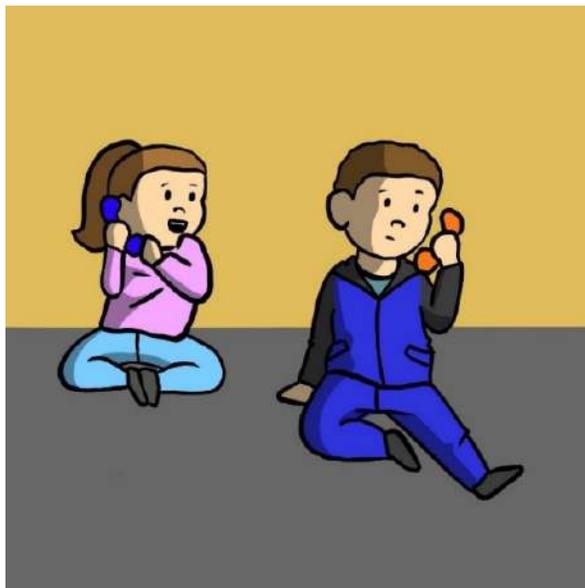
## Formas de Leitura e Intervenção

Observar as operações que estão fraturadas e começar a refletir se a intervenção poderá ser de forma proximal ou socorredora e duplos potencializadores, onde se pode acompanhar a criança e tomá-la pela palavra, a fim de que se proporcione encontros do bebê com seus semelhantes, conforme seu estilo e forma de ser, sem grandes invasões. Temos de começar a intervenção em tempo no próprio cotidiano, sempre de forma a promover acolhimento, pois se o bebê se recusa ao laço ou à alienação extrafamiliar, podemos ajudá-lo a sair do isolamento total pelos duplos potencializadores. Nos relatos a seguir, falaremos de duplos potencializadores para crianças pequenas que se recusaram à interação com seus semelhantes. O interessante é ver quem é o bebê, o que quer e formar laços e projetos que nos proporcionam caminhos e encontros diversificados, para que este não fique na solidão.

**Figura 7.** Bebê com sua amiga inseparável – no abraço



**Figura 8.** Bebê com sua amiga inseparável – no telefone



# RELATO DE UM CASO

## Caso Milton: recusa no laço com o outro e os duplos potencializadores em cena para sua constituição psíquica.

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

Milton, era um bebê de 1 ano e 8 meses. Quando tinha um ano, recém-chegado no Berçário Um, se isolava dos colegas, não interagia e não respondia às convocações das educadoras. Milton é filho único de pais jovens. A mãe sempre o trazia, parecia tranquila e dizia que era muito importante que ele estivesse no berçário, pois assim ela poderia trabalhar. Não havia muitas informações sobre a história de Milton, em vista da mãe de Milton ser colega de trabalho da professora. Nossas informações vão se restringir ao espaço do Berçário, suas educadoras e pares.

- **As cenas em ilustrações**

Na **ilustração 1**, 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 2**, 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 o ajudava a caminhar, o pegava pela mão e o ajudava a sentar com os colegas, na hora da rodinha. Isto foi 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 supor coisas, parece que ele estava usando a colega como seu duplo, até choravam juntos.

**Ilustração 1.** Bebê sozinho por seis meses



**Ilustração 2.** Amiguinha puxa o bebê: ao final do ano, brincavam juntos de roda



- **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. Conta a professora: *“Na medida que a turma do Berçário Dois foi se reconhecendo como um grupo que acolhe, que cuida e brinca, se voltaram para o Milton (por facilitação dos educadores). Milton foi construindo um deslocamento subjetivo, aceitando o outro, percebendo o toque e ações de causa e 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. Milton passou seis meses brincando sozinho, não respondia às convocações e não chamava, nem registrava a presença dos colegas, parecia estar se isolando de todos.”*

- **As cinco operações do DEEB: recusa inicial e os duplos potencializadores como recurso para sair do isolamento no primeiro semestre do B2**

No primeiro semestre de 2022, na experimentação da primeira operação (Suposição de um vir a ser sujeito no bebê), sua professora se retirou da cena, visto que Milton se excluía da interação com ela e não respondia às suas convocações. A professora direcionava pequenas frases, traduzia suas ações, falava com ele prosodicamente e ele não reagia. Na segunda operação (Estabelecimento da demanda), o bebê fazia pedidos com choros, gritos e gestos, pois ela interpretava como pedido. Na terceira operação (presença/ausência do educador e dos objetos de brincar), não percebia a ausência da educadora e dos colegas, penas

no segundo semestre registrou a ausência da mãe, acarretando choros. Durante a quarta operação (alteridade e função paterna no berçário), ele acompanhava a rotina escolar e as mudanças na alimentação. Na quinta operação (quem é/quem são e o que quer/o que querem o bebê/os pequenos semelhantes), não olhava para os colegas, somente no final do primeiro semestre, começou a atender quando chamavam pelo seu nome e interagir 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 isolando e, aos poucos, Milton começou a aceitar Vivi como seu duplo apaziguador.

- **Duplos potencializadores**

No caso dos bebês com recusas à interação, ao ficarem na porta da alienação (Ferreira; Vorcaro, 2023) e quando estão em berçários por 12 horas, eles pegam a mão de sua educadora para lhe dar o que desejam, não a 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 em interagir com seus semelhantes.

No caso do bebê Milton, ele vinha 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 foi olhando e 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 foi se aproximando dele, o que acarretou uma interação entre educadora e bebê, ao final de 2022, quando estava com 2 anos. A importância de uma criança com fraturas no laço com os outros a constituir um duplo propõe a construção de invenções imaginárias para fazer algum tipo de laço social. Bastos (2024) exemplifica que muitos pegam a mão do adulto ou amiguinho para efetivar a ação que estão esperando. 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 os pares pequenos semelhantes. O recurso ao duplo potencializador pode ser extremamente importante, muitas vezes necessário, para que as crianças em sofrimento psíquico possam encontrar uma solução para se relacionar com o mundo, saindo do isolamento.

O duplo utilizado com Milton, por pensar-se em uma forma inicial de saída de sua recusa à interação, foi tomar Vivi como seu duplo potencializador, no caminho de aliar-se aos seus pedidos. Exemplificaremos com uma cena em que a professora agia como duplo potencializador de 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 a ele. 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”*.

Se isto ocorrer na escola, a criança com fragilidade psíquica, ao encontrar um semelhante (educadora) e pequeno semelhante (colegas), pode se sustentar no grupo e pelo grupo para ocupar o lugar escolhido que lhe cabe. Neste caso, a professora avaliou a situação da dificuldade de Milton passar no circuito, acompanhou e prestou atenção a essa função do semelhante e do par como pequeno semelhante. Primeiro ela 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.

- **O DEEB no segundo semestre e os duplos potencializadores**

A professora, ao preencher o DEEB, reporta que ao final do ano de 2022, ela 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 (primeira operação). Na segunda operação, Milton já faz alguns pedidos e sorri. Durante a terceira operação, mostra preferência pela colega Vivi e está integrado à rotina escolar. Quanto à quinta operação, 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, protegendo-o. 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 papai. Sua educadora estava encantada com ele e com suas evoluções. A educadora acompanhou todo o processo como pessoa próxima, sem invadir seu espaço, usando suas coleguinhas como ancoragem de seu processo educativo.

No final do ano, já reagia aos gritos dos colegas para si e se olhava 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 os espaços e com materiais da sala, segundo a educadora. Dessa 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.

**Figura 9.** Os pequenos semelhantes



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 a construção do corpo próprio do bebê e de uma imagem de si mesmo, de sentir-se real e abrir formas de habitar o mundo e viver a vida de maneira mais leve.

Segundo Laznik (2021), ao serem abertas possibilidades constituintes, a intervenção em tempo se coloca para que o bebê com recusas à interação não engendre para funcionamentos tão diferentes do banal, ao poder formar laços com os outros. Portanto, se não for possível a um bebê interagir com seus

semelhantes - pais e educadores, talvez possa formar duplos ou identificações imaginárias com seus colegas/pequenos semelhantes, em alguma abertura de afeto e encontro com os outros. Este prazer compartilhado com os pares, que não são tão invasivos e demandantes como os cuidadores-educadores 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 o mesmo e atingir os marcos do desenvolvimento. A relação com os pares pode ser mais leve, não é igual à mãe ou educadora lhe dizendo a hora de dormir, comer, fazer coisas. Os pares se dizem coisas sem imperativos ou demandas englobantes.

**Figura 10.** A educadora era uma borda, seu colo parecia uma boia de natação



Contudo, observa-se a importância de a educadora não ter invadido o espaço de Milton e acompanhá-lo como pessoa próxima. Neste rumo de romper fronteiras e não estigmatizar sujeitos com diagnósticos, ressalta-se o trabalho de Fernand Deligny (2013) 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, produziam 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos muito importante que o DEEB e as suas operações constituintes sejam considerados nos programas de formação de professores da educação infantil, rompendo com as técnicas e teorias de desenvolvimento cognitivistas centradas em estágios de desenvolvimento. Romper também com as proporções diagnósticas para crianças, o que nos põe em um caminho de suposições singulares e subjetivas em um bebê, ao suportar e poder esperar suas demandas e estilos singulares. Trabalhar com o que se apresenta de sofrimento, recusa do outro e excesso de presença familiar nos bebês, nos implica no olhar para as aberturas subjetivantes no grupo de um berçário.

Olhar o singular e romper com as regras totalizadoras e científicas que definem o que seria um bebê em risco psíquico na educação infantil, nos coloca a perguntar quem é esse bebê, suas competências, duplos, componentes pré-verbais, seus olhares ou recusas. Isto implica que o educador estruturante se proponha à intervenção em tempo, tempo de não deixar um bebê na solidão. Atentar para a presença do par pequeno semelhante (que percorre um caminho constitutivo similar de aprendizagem e de constituição psíquica de um bebê) caminha na direção de que a intervenção em tempo está também na continuação da construção psíquica no berçário, pelo duplo potencializador e pela possibilidade da alienação extrafamiliar dos educadores.

Neste caminho interdisciplinar, apresentamos o DEEB como instrumento da psicanálise em educação à disposição do educador, na aposta deste ser afetado pelos enigmas do percurso de cada criança que apresenta fragilização em seu desenvolvimento e constituição psíquica. Importante apresentar o bebê como um pequeno semelhante

que se desenvolve na interação com os demais bebês e as pequenas crianças, objetos e meio, apresentando-se um sujeito diversificado e singular. Acredita-se que a riqueza do dispositivo está em não promover uma orientação embasada por diagnósticos de patologia, mas em incentivar o educador a se deparar com o bebê que necessita de maior ajuda e intervenção pedagógica própria dos planos educacionais individualizados. Ao se deparar com questões estruturantes, o educador pode inventar atividades e projetos de trabalho que potencializam o bebê, o acompanhamento de sua forma e estilo de interação e promovam cenas com pares e educadores. Além disso, 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 possuía. O bebê, com seu estilo, vai demonstrando suas potencialidades e entraves estruturais, condições de aprendizagem e separação familiar. Esse caminho tecido em rede pode lançar o educador a um novo retrato do bebê e a ter perguntas sobre o caso.

As questões do DEEB tecem uma direção entre psicanálise (estruturação psíquica de um bebê) e suas aprendizagens, fazendo da diversidade (Lopes; Fabris, 2005) 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 psíquico e científico com novos saberes e descobertas, nos faz repensar e estender o campo da transferência com pais, educadores, entre os profissionais da escola e de equipes de saúde e o próprio bebê.

**Figura 11.** Os pequenos semelhantes e suas diferenças



Portanto, o DEEB é somente um ancoradouro neste processo, o instrumento funciona como um dispositivo de formação que pode gerar enigmas e intervenções estruturantes. A psicanálise em educação e a educação infantil mostram aqui a importância de estarem em interlocução e interdisciplinaridade ao se tratar de bebês em constituição psíquica. Por fim, a educação infantil, no nosso olhar, exerce um papel, numa perspectiva ampliada, também terapêutico na clínica com bebês, uma vez que não há outro lugar acessível com tamanha riqueza de convites e estímulos e cenas ao desenvolvimento, bem como é um direito de todas as crianças.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. L.; & Neves, A. S. (2020). A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? *Psicologia: ciência e profissão*, 40, e180896. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>.
- Bastos, M. B. (2024). Abordagem clínica na formação de professores: práticas inclusivas e o professor-sujeito. *Estilos da Clínica*, 29(1), 58-71. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v29i1p58-71>
- Bialer, M. (2015). O apoio no duplo autístico na construção do imaginário no autismo. *Estilos da Clínica*, 20(1), 92-105. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i1p92-105>.
- Del Debbio, G. M. (2020). Os bebês e a instituição: o instante do laço e o desejo não anônimo como prerrogativas éticas para a inclusão. In A. O. Rezende; C, A, M. Batista; M. E. B. Faria; & S. P. G. Hachem. (Eds). *Revista Cais – Passagem, a clínica de bebês: como prevenir sem predizer o sujeito? (Volume 1)*. Belo Horizonte: Artesã Editora (pp. 71-77).
- Deligny, F. Jangada. (2013). *Cadernos de subjetividade*, 10(15), 89-90. <https://silo.tips/download/cadernos-de-subjetividade-5>.
- Deligny, F. (2015). *O Aracniano e outros textos*. 2<sup>nd</sup> ed. São Paulo: N-1.
- Ferreira, T.; & Vorcaro, Â. (2023). *Tratamento de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências*. 1<sup>st</sup> ed., 3<sup>rd</sup> reimp. Belo Horizonte: Autêntica.
- Forster, O. H.; & Jerusalinsky, A. N. (1999). Bases neurofisiológicas da estimulação precoce. In A. N. Jerusalinsky. (Org.). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Kazahaya, D. (2017). 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*, 22(1), 83-99. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p83-99>
- Kupfer, M. C. M.; Jerusalinsky, A. N.; Bernardino, L. M. F.; Wanderley, D.; Rocha, P. S. B. B.; Molina, S. E.; Sales, L. M.; Stelin, R.; Pesaro, M. E.; & Lerner, R. (2010). Predictive value of clinical risk indicators in child development: final results of a study based on psychoanalytic theory. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52. <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/Gstnw7NLC5KWJSj5b96GP6Q/?format=pdf&lang=en>
- Lacan, J. (1985 [1968]). Nota sobre a criança. In: Lacan, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1985 [1964]). O seminário, livro XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laznik, M. C. (2021). *Clínica de bebês: litoral entre psicanálise e neurociências*. São Paulo: Instituto Langage.
- Lopes, M. C.; Fabris, E. T. H. (2005). Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, 27, Caxambu,

Anais [...]. <http://27reuniao.anped.org.br/>.

- Mendes, M. L.; & Castro, E. D. de. (2020). Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental de crianças e adolescentes. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(1), 343-355. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1754>.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Reis, A. C. C. dos. (2014). *Formação docente para a infância: o legado de Heloisa Marinho (1934-1978)*. Anped Sudeste, 2014. <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/ana-claudia-carmo-dos-reis-liga-maria-lec3a3o-de-aquino.pdf>
- Rosa, D. J. da. (2024). *Alienação pontual e duplos potencializadores: um intervir em tempo para bebês na escola de educação infantil*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/276997>
- Rosa, D. J. da; & Ceccim, R. B. (2023). Bebês na pandemia: distanciamento social e efeitos na educação infantil. *Revista Foco*, 16(11), e3568, 2023. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n11-051>
- Rosa, D. J. da; Feijó, D. de F.; Brauner, M. F.; Stona, V.; Arrosi, K. E.; Lemos, J. I. de; Caggiani, L. F.; & Mendes, T. R. (2021). O dispositivo clínico e educacional para o educador: educação estruturante é possível? In: M. P. Santos. (Org.). *Educação especial, inclusão e diversidade: contextos, saberes e práticas*. 1<sup>st</sup> ed. Curitiba: Bagai. (pp. 63-79).
- Rosa, D. J. da. (2019). *O educador e a assessoria educação precoce/psicopedagogia inicial: uma intervenção psicanalítica com crianças pequenas com sinais de autismo*. Curitiba: Appris.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento; & A. B. Cerisara. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores (pp. 9-34).
- Stern, D. N. (1992). *O mundo interpessoal do bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Velano, M. F. e S.; & Fulgêncio, L. (2020). O fort-da como limite da representatividade e da temporalização da experiência. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 54(1), 99-111. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2020000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2020000100007&lng=pt&tlng=pt).
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

## Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês (DEEB)

Nome da criança:	Data de Nascimento:
Instituição:	Turma:
Educadora:	Data:

<p><b>Descreva o bebê</b> (estranhamentos, dificuldades de interação ou não, separação com a família e interação com os colegas)</p>

A. SUPOSIÇÃO DE UM VIR A SER SUJEITO NO BEBÊ (SVB)	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES
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>B. ESTABELECIMENTO DA DEMANDA NO BERÇÁRIO (EDB)</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>OBSERVAÇÕES E QUESTÕES</b>
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 se dirigindo a ele?			
14. O bebê solicita ao educador e faz um intervalo aguardando sua resposta?			

<b>C. PRESENÇA/AUSÊNCIA DO EDUCADOR E DOS OBJETOS DE BRINCAR (PAB)</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>OBSERVAÇÕES E QUESTÕES</b>
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 mãe 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.			

<b>D. ALTERIDADE E FUNÇÃO PATERNA NO BERÇÁRIO (FPB)</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>OBSERVAÇÕES E QUESTÕES</b>
23. Como o bebê reage frente às interdições (O NÃO) 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?			

<b>E. QUEM É (QUEM SÃO) E O QUE QUER (O QUE QUEREM) O BEBÊ/OS PEQUENOS SEMELHANTES (QQB)</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>OBSERVAÇÕES E QUESTÕES</b>
31. O bebê observa outro bebê?			
32. O bebê sorri a outro bebê?			
33. O bebê deixa os colegas ou outras pessoas entrarem na brincadeira? Ele oferece alguns brinquedos a algum colega?			
34. O bebê imita algum colega? Ele tem colegas prediletos na escola?			
35. Quando algum bebê grita, ele presta atenção?			
36. O bebê se opõe quando lhe tiram o brinquedo?			
37. 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?			
38. Ele tem preferência por algum colega? E brinca de que com este colega?			
39. O bebê rivaliza o amor de seu educador de referência com algum colega?			
40. O bebê busca o olhar de aprovação do colega, do adulto ou só atende aos cuidadores familiares, e quem especialmente?			
41. O bebê tem alguém que o ajude nas disputas ou lhe ofereça a mão: irmão, colega?			
42. Quando o bebê chora os outros bebês choram ou algum colega lhe dá a chupeta, ou imita, ou lhe diz algo?			

43. Os bebês compartilham espaços juntos (carros, caixas, bacias, cantos, barracas etc.) e sabem que o outro par está ali?			
44. Se o colega fala mais alto com o bebê, ele busca o som?			
45. O bebê se esconde do colega?			
46. O bebê chama o colega com gestos, palavras, balbucios, cochichos etc. Descreva a cena.			
47. O bebê responde, ao chamarem seu nome? Com olhar, gesto, corpo ou palavra?			
48. O bebê se exclui dos espaços que estão os colegas?			
49. O bebê brinca? De quê? Descreva.			
50. O bebê se olha no espelho e responde ao ser chamado olhando para a imagem do espelho ou para quem lhe chamou?			
51. O bebê come comida da escola sozinho ou com sua mão?			
52. O bebê é seletivo na alimentação? Ele tem algum problema de mastigação ou amassamento de alimentos, baba?			
53. 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?			
54. O bebê cochicha ou fala com seu colega?			
55. Há duplas, trios ou grupos entre os bebês? Ele tem preferências?			
56. O bebê sente estranhamento ao ter pessoas diferentes na sala?			
57. O bebê sente falta do colega que faltou, ao ser feita a chamadinha ou no decorrer do dia?			

# AUTORIAS

**Dorisnei Jornada da Rosa.** Psicanalista, mestra em Psicanálise, doutora em Educação, assessora de educação estruturante na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS até 2020, atualmente assessora de inclusão na Clínica em Tempo. E-mail: dorisnejornada@yahoo.com.br

**Simone Bicca Charczuk.** Psicóloga em educação, especialista em educação mediada por tecnologias, mestra em Saúde Coletiva, doutora em Educação, atualmente professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: sibicca@gmail.com

**Ricardo Burg Ceccim.** Educador em saúde, mestre em Educação, doutor em Psicologia Clínica. Professor titular de Educação em Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul até 2023, atualmente professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semiárido. E-mail: burgceccim@gmail.com

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

- Alienação Pontual Proximal 13, 33
- Alienação Pontual Simbólica 31, 48
- Alienação Pontual Socorredora 34
- Alteridade e função paterna no berçário (FPB) 24, 29, 37, 38, 48, 60
- Assessoria 11, 23
- Autoanálise das educadoras 14
- Autogestão escolar 14

## B

- Bebê(s) 13, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62

## C

- Clínica em Tempo 21

## D

- Dispositivo Clínico-Educacional de Educação Estruturante (DEE) 21
- Dispositivo Estruturante para o Educador de Bebês (DEEB) 5, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 47, 50, 54, 55, 56, 59
- Duplo(s) apaziguador(es) 48
- Duplo(s) potencializador(es) 33, 48, 49, 51, 54

## E

- Educação Essencial 26
- Educação Estruturante 21, 23, 30, 58, 63

Educação Infantil 3, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 54, 56, 58  
Educação Precoce 24, 58  
Educador(a) 17, 18, 19, 28, 32, 59, 63  
Escola 7, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 24, 27, 29, 31, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 50,  
52, 55, 58, 60, 61, 62  
Estabelecimento da demanda no berçário (EDB) 24, 29, 36, 60  
Experiência subjetiva 13, 14

## I

Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) 24,  
25  
Intersubjetividade 14, 16

## L

Laço 17, 21, 22, 25, 28, 31, 32, 43, 45, 49, 57

## M

Matricial 12, 15, 20  
Microgênese 13, 16

## O

Observações vivas 14

## P

Pequeno(s) semelhante(s) 13, 14, 17, 18, 19, 24, 25, 29, 30, 39, 41, 48, 49,  
50, 51, 52, 54, 56, 57, 61  
Pertencimento psicológico 13  
Plano Educacional Individualizado 14, 28  
Porto Alegre 3, 5, 11, 12, 16, 19, 23, 25, 57, 58, 63  
Prefeitura Municipal de Porto Alegre 25

Presença/Ausência do educador e dos objetos de brincar (PAB) 24, 29, 37,  
60

Processos de subjetivação 7, 13, 16, 19, 20

Processos intersubjetivos 13

Processos pedagógicos vivos 14

Psicanálise em Educação 12, 17, 18, 23, 28, 54, 56

Psicanálise em Extensão 20

Psicopedagogia Inicial 11, 23

## Q

Quem é (quem são) e o que quer (o que querem) o bebê/os pequenos  
semelhantes (QQB) 24, 29, 39, 61

## S

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre 23, 63

Sensos de si 13, 16

Sintonia afetiva 14

Suposição de um vir a ser sujeito no bebê (SVB) 24, 28, 35, 47, 59

## V

Vida(s) 17, 19, 27, 51, 53





FAÇA SUA DOAÇÃO E COLABORE

[www.redeunida.org.br](http://www.redeunida.org.br)

