UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

ERIKA DOS SANTOS PAIVA

A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA COMO CHAVE DE LEITURA PARA OS ENTRAVES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: a importância do laço educadora-criança no processo de inclusão.

BELÉM
2024

ERIKA DOS SANTOS PAIVA

A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA COMO CHAVE DE LEITURA PARA OS ENTRAVES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: a importância do laço educadora-criança no processo de inclusão.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas- IFCH, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicanálise: teoria e clínica.

Orientadora: Profa. Dra. Izabella Paiva Monteiro de Barros.

BELÉM
2024

Nome: Erika dos Santos Paiva

Título: A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA COMO CHAVE DE LEITURA PARA OS ENTRAVES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: a importância do laço educadora-criança no processo de inclusão.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas- IFCH, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Data da avaliação: 01/03/2024

Banca Examinadora

_____

Profa. Dra. Izabella Paiva Monteiro de Barros
Orientadora – (PPGP/UFPA)

_____

Prof. Dr. Alessandro Melo Bacchini
Examinador Externo- (UNIFAMAZ)

_____

Profa. Dra. Hevellyn Ciely da Silva Correa
Examinadora Interna – (PPGP/UFPA)

BELÉM
2024

Dedico com amor a Tomás Batista, Heitor Augusto, Maria Flor e Hugo Henrique, meu quarteto doce que me traz tanta inspiração. E à minha amada avó Maria José Gomes Santos (in memorian).

AGRADECIMENTOS

À Deus pela saúde, coragem e sabedoria.

À Profa. Dra. Izabella Barros, pelo enorme carinho e incentivo. Iza, minha grande admiração por você como profissional e pessoa. Obrigada pelos ensinamentos, pela disponibilidade e pela aposta constante que fazes em mim. Gratidão!

À Profa. Dra. Hevellyn Correa, por compartilhar com maestria seus ensinamentos na sala de aula e no Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança – Casmuc.

Aos colegas do Casmuc, por compartilharem saberes, experiências e vivências nesse percurso que a psicologia nos possibilita. Obrigada pelo encontro, queridos!

Ao Casmuc, que acredita e aposta no trabalho multidisciplinar.

Às professoras e professores, que me inspiram diariamente e despertam em mim o desejo pela docência.

À minha mãe Edith Pinheiro, por suas orações, suporte, acolhimento e amor. Mãe, obrigada pelo incentivo diário, suas apostas são extremamente necessárias e são elas que fortificam meu caminhar e as minhas escolhas na vida. Amo você!

Ao meu pai Domingos Paiva e meu irmão Wecsley Pinheiro, pelo incentivo na caminhada.

Às professoras queridas de casa, que são inspirações diárias.

Às amigas Aline Bahia e Gleyce Lima, que compartilham comigo sorrisos e sonhos. Amigas, obrigada pelo carinho!

À querida Ianê Santos, que desejou e disponibilizou do seu tempo para leitura desta pesquisa.

Aos meus amigos de aventuras e sorrisos, que acompanharam a construção desta pesquisa e compreenderam minha ausência. Amigos, obrigada pelas trocas na vida.

Ao meu menino Tomás Batista, por transbordar amor e me despertar o lado bom e doce da vida.

À minha amada Maria José Gomes, por ter sido referência em minha vida.

Às crianças, que tanto me inspiram.

À educação, por possibilitar acesso a lugares incríveis.

A todos, que torcem por mim.

"Há algo que só pode ser transmitido através do laço afetivo entre professor e aluno. É nesse espaço que o verdadeiro aprendizado e crescimento ocorrem" (Winnicott, 1971).

RESUMO

Paiva, E. dos, S. (2024). A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA COMO CHAVE DE LEITURA PARA OS ENTRAVES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: a importância do laço educadora-criança no processo de inclusão. Dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém – Pará.

Sendo a educação preceito primordial e necessário para o sujeito em desenvolvimento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), preconiza que toda criança e adolescente têm direito de ser alfabetizado. Dessa forma, compreende-se dois conceitos importantes nesse contexto: a alfabetização, definida pelo ensino de códigos e letras a qual compõe o sistema padronizado de ensino, e o letramento representado por comportamentos e técnicas que vão além do domínio e a construção dos sistemas alfabéticos e ortográficos, ou seja abrange a capacidade de interpretar e contextualizar. Embora o decreto 7.611/11 disponha sobre a importância do atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, assegurar a entrada de crianças com entraves na alfabetização ou na constituição psíquica no ambiente escolar constitui um verdadeiro dilema para maior parte dos docentes do ensino regular, pois surgem inúmeros questionamentos sobre como efetivar essa inclusão. Sendo assim, a escolarização de crianças com dificuldades na aprendizagem requer uma participação ativa das professoras, da escola e, sobretudo, da criança como protagonista de um lugar de fala diante da sua história de vida. O laço particularizado professora- criança nos casos com entraves na alfabetização possibilita que a educadora possua um novo olhar sobre a subjetividade do sujeito, dando lugar ao reconhecimento do sujeito de desejo. Este laço transferencial, segundo a psicanálise, é um meio facilitador e necessário na relação do par. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo discutir, a partir de um estudo de caso, a importância de a professora considerar, além das competências cognitivas, a subjetividade da criança no processo de inclusão. Para tanto, como método de pesquisa, utilizou-se à articulação de estudo exploratório de abordagem qualitativa, com o auxílio do método clínico qualitativo que lança mão de conhecimentos psicanalíticos, tais como a transferência e o inconsciente. A amostra do estudo foi composta por uma acompanhante terapêutica/ professora e uma criança, que foi convidada a participar da pesquisa por ser usuária do serviço de saúde do Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc) e por cursar o Ensino Fundamental, critérios de inclusão. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições), composto por roteiro de entrevista semi-dirigida e alguns indicadores que dão notícias da qualidade do laço da criança com seus outros. Os dados foram trabalhados quanti-qualitativamente e foram a base para a construção do caso clínico. Foram respeitadas e seguidas todas as recomendações éticas desejáveis para a pesquisa com seres humanos. O caso de Lucas Explorador, aponta que o laço acompanhante terapêutica- criança, constituído por meio do olhar cuidadoso da profissional o qual sustentou uma aposta no que Lucas sabia e não no que não sabia, ajudou a sustentar o vir-a-ser do aluno sujeito de desejo, permitindo-lhe falar e ter voz ativa na sociedade. Assim, pode ser deixado para trás o lugar que ocupava anteriormente: o de uma criança reduzida a um rótulo a partir de um diagnóstico.

Palavras chaves: Psicanálise; Alfabetização; Criança; Professora; Inclusão.

ABSTRACT

Paiva, E. dos, S. (2024). THE SUBJECTIVITY OF THE CHILD AS A KEY TO READING OBSTACLES IN THE LEARNING PROCESS: The Importance of the Educator-Child Bond in the Inclusion Process. Master's Thesis, Institute of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Pará, Belém – Pará.

Being education a fundamental and necessary precept for the individual in development, the Statute of Children and Adolescents (ECA) postulates that every child and adolescent has the right to be literate. In this way, two important concepts are understood in this context: literacy, defined by the teaching of codes and letters that make up the standardized education system, and literacy skills represented by behaviors and techniques that go beyond the mastery and construction of alphabetical and spelling systems, that is, it encompasses the ability to interpret and contextualize. Although Decree 7,611/11 emphasizes the importance of specialized educational attention for children with disabilities, global developmental disorders, and high abilities, ensuring the inclusion of children with obstacles in literacy or psychological constitution in the school environment constitutes a true dilemma for most regular education teachers, as numerous questions arise about how to carry out this inclusion. Therefore, the schooling of children with learning difficulties requires active participation from teachers, the school, and, above all, the child as the protagonist with a voice in their own life story. The personalized bond between the teacher and the child in cases of obstacles in literacy allows the educator to have a new perspective on the subject's subjectivity, providing space for the recognition of the desiring subject. This transferential bond, according to psychoanalysis, is a facilitating and necessary means in the relationship between peers. In this way, the research aims to discuss, through a case study, the importance of the teacher considering, in addition to cognitive competencies, the child's subjectivity in the inclusion process. For this, as a research method, the articulation of an exploratory study with a qualitative approach was used, with the support of the qualitative clinical method that draws on psychoanalytic knowledge, such as transference and the unconscious. The study sample consisted of a therapeutic companion/teacher and a child, who was invited to participate in the research for being a user of the health service of the Center for Women's and Children's Health Care (Casmuc) and for attending Basic Education, inclusion criteria. The instrument used for data collection was APEGI (Psychoanalytic Follow-up of Children in Schools, Groups, and Institutions), composed of a semi-directed interview script and some indicators that report on the quality of the child's bond with others. The data were processed quantitatively and qualitatively and served as the basis for the construction of the clinical case. All desirable ethical recommendations for research involving human subjects were respected and followed. The case of Lucas Explorer indicates that the therapeutic companion-child bond, established through the careful gaze of the professional who made a commitment to what Lucas knew and not to what he did not know, helped support the becoming of the student as a desiring subject, allowing him to speak and have an active voice in society. In this way, the place he previously occupied, that of a child reduced to a label based on a diagnosis, can be left behind.

Keywords: Psychoanalysis; Literacy; Child; Teacher; Inclusion.

RÉSUMÉ

Paiva, E. dos, S. (2024). LA SUBJETIVIDAD DEL NIÑO COMO CLAVE PARA LECTURA DE LOS OBSTÁCULOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: la importancia del vínculo educador-niño en el proceso de inclusión. Tesis de maestría, Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad Federal de Pará, Belém – Pará.

Siendo la educación un precepto primordial y necesario para el individuo en desarrollo, el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (ECA) postula que todo niño y adolescente tiene el derecho a ser alfabetizado. De esta manera, se comprenden dos conceptos importantes en este contexto: la alfabetización, definida por la enseñanza de códigos y letras que componen el sistema estandarizado de educación, y el letramiento representado por comportamientos y técnicas que van más allá del dominio y la construcción de sistemas alfabéticos y ortográficos, es decir, abarca la capacidad de interpretar y contextualizar. Aunque el decreto 7.611/11 establezca la importancia de la atención educativa especializada para niños con discapacidades, trastornos del desarrollo global y altas habilidades, garantizar la entrada de niños con obstáculos en la alfabetización o en la constitución psíquica en el entorno escolar constituye un verdadero dilema para la mayoría de los docentes de la educación regular, ya que surgen numerosas preguntas sobre cómo llevar a cabo esta inclusión. Por lo tanto, la escolarización de niños con dificultades en el aprendizaje requiere la participación activa de las maestras, la escuela y, sobre todo, del niño como protagonista con voz en su propia historia de vida. La conexión personalizada entre la profesora y el niño en casos de obstáculos en la alfabetización permite que la educadora tenga una nueva perspectiva sobre la subjetividad del individuo, brindando espacio para el reconocimiento del sujeto deseante. Este lazo transferencial, según el psicoanálisis, es un medio facilitador y necesario en la relación entre pares. De esta manera, la investigación tiene como objetivo discutir, a través de un estudio de caso, la importancia de que la profesora considere, además de las competencias cognitivas, la subjetividad del niño en el proceso de inclusión. Para ello, como método de investigación, se utilizó la articulación de un estudio exploratorio de enfoque cualitativo, con la ayuda del método clínico cualitativo que recurre a conocimientos psicoanalíticos, como la transferencia y el inconsciente. La muestra del estudio estuvo compuesta por una acompañante terapéutica/profesora y un niño, que fue invitado a participar en la investigación por ser usuario del servicio de salud del Centro de Atención a la Salud de la Mujer y del Niño (Casmuc) y por cursar la Educación Básica, criterios de inclusión. El instrumento utilizado para la recopilación de datos fue el APEGI (Seguimiento Psicoanalítico de Niños en Escuelas, Grupos e Instituciones), compuesto por un guion de entrevista semidirigida y algunos indicadores que informan sobre la calidad del lazo del niño con los demás. Los datos fueron trabajados cuantitativa y cualitativamente y sirvieron como base para la construcción del caso clínico. Se respetaron y siguieron todas las recomendaciones éticas deseables para la investigación con seres humanos. El caso de Lucas Explorador señala que el lazo acompañante terapéutico-niño, constituido a través de la mirada cuidadosa de la profesional que sostuvo una apuesta en lo que Lucas sabía y no en lo que no sabía, ayudó a sostener el devenir del alumno como sujeto deseante, permitiéndole hablar y tener voz activa en la sociedad. De esta manera, se puede dejar atrás el lugar que ocupaba anteriormente: el de un niño reducido a una etiqueta a partir de un diagnóstico.

Palabras clave: Psicoanálisis; Alfabetización; Niño; Profesora; Inclusión.

LISTA DE ABREVIATURAS

AP3:	Avaliação Psicanalítica aos 3 anos.
APEGI:	Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas
Casmuc:	Centro de atenção à Saúde da Mulher e da Criança.
CEP:	Comitê de Ética e Pesquisa
CFP:	Conselho Federal de Psicologia
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA:	Estatuto da Criança e do Adolescente.
GNP:	Grupo Nacional e Pesquisadores.
IRDI:	Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
SUS:	Sistema Único de Saúde.
TALE:	Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para Crianças
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH:	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA:	Transtorno do Espectro Autista.
TGD:	Transtornos Globais do Desenvolvimento

Sumário

INTRODUÇÃO **13**

1. A CRIANÇA QUE NÃO APRENDE IGUAL ÀS OUTRAS **20**

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O SUJEITO CRIANÇA PARA ALÉM DOS SABERES E PRÁTICAS **28**

3. O LAÇO COMO PONTO CHAVE PARA O ESTUDO DO SUJEITO COM ENTRAVES NA APRENDIZAGEM **33**

3.1 Laço educadora- criança 33

4. **OBJETIVOS** 37

4.1. Geral 37

4.2. Específicos 37

5. PERCURSO METODOLÓGICO 37

5.1. Tipo de pesquisa **37**

5.2. Ambiente da pesquisa **40**

5.3. Participantes **42**

5.3.1. Critérios de inclusão (criança) 44

5.3.2.Critérios de inclusão (professora) 45

5.4 Instrumentos **45**

5.4.1. Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI). **45**

5.4.2. Entrevista semiestruturada **47**

5.5. **Procedimentos de coleta de dados** 48

5.5.1. Procedimentos de análise dos resultados 50

5.6. **Considerações éticas** 50

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS **52**

6.1.1 Entrelaçando Narrativas: recortes do discurso da mãe 52

6.1.2 Lucas explorador e as memórias em jogo. 54

6.1.3. **Compartilhando as peças para a construção da cidade: conexão e experiência infantil.** 55

6.1.4. Do laço ao nó ou do nó ao laço? O meu quebra-cabeça 56

7. Urgência na/ da criança: sintoma e demanda 57

8. O laço e suas vicissitudes 61

CONSIDERAÇÕES FINAIS 71

REFERÊNCIAS 75

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 84

84

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO VERBAL 86

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 87

APÊNDICE D- DESENHOS DA CRIANÇA 88

APÊNDICE E- FOTOS DO CENTRO DE ATENÇÃO A SAÚDE DA MULHER EDA CRIANÇA E DA EQUIPE DE PSICOLOGIA 89

ANEXO - ACOMPANHAMENTO PSICANALÍTICO DE CRIANÇAS EM ESCOLAS, GRUPOS E INSTITUIÇÕES (APEGI) 91

INTRODUÇÃO

Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...
Sou isso, enfim...
Apague a luz, feche a porta e deixe de ter barulho de chinelas no corredor.
Fique eu no quarto só com o grande sossego de mim mesmo.
É um universo barato.

(Fernando Pessoa, 1944)

Esta dissertação nasce diante do desejo pela psicologia e da perspectiva sensível frente ao papel de ser professora. A passagem pela graduação somada às vivências familiares e marcadas pelo fazer no campo da educação levaram a inúmeros questionamentos e reflexões sobre as (im)possíveis articulações entre a educação e a psicanálise, sobretudo, no trabalho com as crianças na etapa inicial da vida escolar e, especificamente, na alfabetização. Tal entrecruzamento dessas ciências foi moldando meu percurso profissional e, como sustentado na literatura (Ariès,1986) e (Santos, 2005), o ambiente familiar contribuiu de maneira significativa com o desejo de execução desta pesquisa: observar minha mãe e familiares no contexto acadêmico, professoras e professores com uma rotina intensa, que procuravam transmitir a leveza do alfabetizar para além do ensino de letras, códigos e palavras.

Atravessada por esse olhar sobre a educação, o ingresso no curso em Psicologia, sempre esteve voltado para o estudo das especificidades do trabalho com crianças. Naquela ocasião, tive a rica experiência ao estagiar como plantonista na modalidade bolsista/ extensionista do projeto de extensão universitária "Plantão Psicológico e Contemporaneidade: elaboração interventiva em clínica escola", estágio a partir do qual realizei trabalhos de Conclusão de Estágio e Conclusão de Curso os quais foram enriquecedores e ponto de partida para novas reflexões.

Ao final da graduação avancei na Pós-graduação *Latu sensu* intitulada "Psicanálise, criança e adolescente: teoria e clínica", oferecida pelo Instituto de Pós-graduação e Graduação (IPOG), a qual permitiu um aprofundamento ainda maior nos fundamentos teórico-práticos da clínica psicanalítica com crianças. Em que foi possível observar o papel da educação em conjunto com a psicanálise no estudo das crianças, e, principalmente, a importância do laço

educadora-criança no processo de alfabetização. Pode-se pontuar que tal interlocução não é recente, pois Sigmund Freud em muitos dos seus escritos já correlacionava possíveis aproximações e distanciamentos entre as potencias: educar e psicanalisar (Freud, 1925/2011).

Freud designa a educação como uma das três tarefas impossíveis, juntamente com o governar e psicanalisar, pois relacionada como fator de recalcamento social das pulsões, parece ser o que atribui consistência às neuroses (Freud, 1925/2011). Desse modo, o processo analítico como fonte educativa é caminho que poderia ser visualizado como uma educação tardia. Com o passar dos anos o pai da psicanálise, com uma nova roupagem de pensamentos, compreendeu que a psicanálise não se caracteriza por um fazer pedagógico e que, por sua vez, a educação não se conclui apenas pelo aspecto preventivo das neuroses, mas pela importante aposta no educador analisado, aquele que teria notícias e experiências psicanalíticas para conduzir o processo educativo (Freud, 1913-1914).

Tendo em vista que um saber não se sobressai ao outro, pode-se pensar que a educação não é somente uma aplicação de metodologias pedagógicas, assim como, a psicanálise aponta para a singularidade de cada sujeito e as particularidades dos laços construídos, os quais são compreendidos pelas chaves de leitura baseadas na teoria psicanalítica como acesso aos efeitos decorrentes da transmissão de marcas, marcas do desejo, marcas educativas, demarcações que ajudam o sujeito a se posicionar ao longo do seu caminho (Mitsumori, 2018).

Lacan, por esse viés, destaca “o campo da linguagem” como o que aproxima a psicanálise e a educação, pois sem palavra não há psicanálise, assim como, sem palavra não há educação. Portanto, é por meio da linguagem que se pode humanizar o animal homem, no que se trata do campo do simbólico. Dessa forma, a palavra tende a direção do campo do Outro, o qual tem como função validar e acolhe-la para (re)lançar a subjetividade de cada pessoa (Lacan,1992).

O ato de ratificar e acolher a palavra é também pensar na transferência como ferramenta importante para a prática educativa. Freud, observou que o fenômeno da transferência não ocorre somente entre analista e analisando, mas em todas as relações humanas e em diferentes ambientes, pois a transferência é:

> (...) reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas consciente durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade características a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (Freud, 1905. p.98).

Assim, sendo a transferência fenômeno que ocorre na relação entre sujeitos, pode-se pensar na instauração desses impulsos também na formação do par professora- criança/ aluna(o) no ambiente escolar. Vale ressaltar que o estabelecimento do campo transferencial[1] ocorre tanto de forma positiva quanto negativa nesse encontro em que impera o acaso.

Outro atributo importante na interseção psicanálise e educação é o desejo, a escuta do sujeito do desejo. No texto "Infância e Ilusão", (Lajonquiére,1990), pontua que educar é oferecer marcas simbólicas que possibilitam ao sujeito fazer parte de determinada história, por assim dizer, a educação é constituída pelo desejo do que ensina e outro que aprende, pois, há o outro que supõe a existência do sujeito para compartilhar seus conhecimentos e o que recebe e aposta está diante do Sujeito Suposto Saber [2].

Para Alicia Fernandez (1994) a aprendizagem se constrói conforme a concepção do conhecimento e o desejo que se faz presente no ato de saber e ensinar, sendo condição indispensável para que haja aprendizagem, uma vez que, "o desejo de acender ao conhecimento instala-se sobre este primeiro investimento do outro como ensinante, e, segundo as vicissitudes desse investimento, serão as possibilidades de construir uma ou outra modalidade de aprendizagem" (Fernandez, 1994, p.67). Com isso, o elo que se estabelece entre o aprendente e ensinante confirma o investimento do qual nomeia, ensina e nutri ao desejo do conhecimento cada vez maior.

Como uma importante referência no estudo do tema da inclusão, destacam-se os trabalhos de Rinaldo Voltolini e suas contribuições para se pensar o processo a partir da definição de que a educação inclusiva é um dispositivo "que combina saberes e práticas engajando subjetivamente todos os envolvidos em sua circulação" (Voltolini, 2021, p.7). Para o autor, a educação inclusiva é um dos únicos dispositivos capazes de regular os mecanismos de segregação social.

---

[1] A transferência em Freud (1916- 1917) é marcada por intensos sentimentos externos transferidos para a figura do analista, no *setting* analítico. Tais sentimentos inconscientes e simbólicos podem aparecer a partir do estabelecimento da relação dos mesmos, o que Freud denominou transferência positiva ocorre quando o paciente transfere sentimentos afetuosos e amorosos para a figura do médico e transferência negativa são do mesmo modo transmissão de sentimentos hostis (Freud, 1916- 1917/ 2014).

[2] Sujeito suposto Saber é um conceito desenvolvido por Jaques Lacan em vários momentos de seus escritos, assim, o termo representa uma estruturação lógica do fenômeno da transferência analítica (afetos externos dirigidos a figura do analista). Isto posto, pode-se dizer que a psicanálise consiste na manutenção de trocas combinadas entre o analista e o analisando. Desse modo, o Sujeito Suposto Saber mergulhado na transferência analítica supõe que o psicanalista ocupe o lugar do saber, aquele que tem respostas para as questões trazidas para análise, ou seja, uma construção inconsciente do analisando (Lacan 1901- 1981/1998).

É também pela via do meu desejo que construo esta pesquisa com enfoque no pronome feminino, A professora, pois reconheço e admiro a importante participação da mulher na educação e a construção de seu espaço, o qual mesmo com importantes conquistas já realizadas, ainda traz a marca de grandes obstáculos em uma sociedade majoritariamente machista e patriarcal. Tal enfoque de gênero, neste trabalho, tem a marca de meu legado familiar no qual as mulheres tinham o magistério como "escolha estabelecida", visto que só assim teriam possibilidade de alçar o ensino superior. Hoje, diferentemente, a mulher pode por desejo, escolher e se aprofundar como vetor na transmissão de conhecimento, pesquisa e docência, que é a vida por onde tenho transitado.

Dessa maneira no livro "A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica", Alícia Fernández (1994) discute a relação de gênero no corpo social e como o "poder tem sexo" uma vez que o vir- a- ser mulher na sociedade, é tarefa de construção e desconstrução dos modelos de patriarcado que se fazem presentes desde muito tempo. Sendo assim, a questão de gênero é encontrada também na sala de aula, dentro da escola, imersa em diferentes instâncias e espaços.

Discutir gênero é pensar nas diferentes contribuições existentes sobre o tema. A autora Judith Butler (2014) ressalva a existência de particularidades biológicas do ser humano, e que atribuídas pela sociedade são seguidas como características fechadas e enquadradas por definições naturalizadas e naturalizantes, mas que podem e devem ser desconstruídas:

> "Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativa que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes "masculino" e "feminino" é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através da qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados" (Butler, 2014. p. 253).

Essas definições naturalizadas sobre gênero são descritas por Valeska Zanello (2018) como *scripts* culturais os quais formam significados do tornar-se mulher ou homem na sociedade, e que perpassam por gerações. Tais *scripts* existentes ao binarismo são constituídos pela construção do "isso ou aquilo" estabelecidos em uma dupla polaridade de "performances

de gênero” [3]que desde ao nascer apresenta-se com a escolha do nome e a forma de vestimenta destinada a criança. Para a autora “a própria compreensão binária do sexo já é uma leitura de gênero” (Zanello, 2018, p.29), pois, os homens estão culturalmente ocupando lugares de independência e autonomia, enquanto mulheres são direcionadas e reconhecidas pelo cuidado, modos de sentir e se expressar.

Desse modo, o conceito de gênero implica historicamente em movimentos políticos que buscam o lugar ativo da mulher na sociedade. O feminismo, por exemplo, como um movimento social organizado, iniciou no século XIX, sendo observado em vários momentos da história por lutar pela igualdade, visibilidade e pelo não silenciamento. Uma batalha traçada para que as mulheres sejam visíveis nos diversos âmbitos da vida pessoal, social e profissional, e não somente circunscritas ao universo doméstico e materno (Louro, 1997).

A escola, anteriormente, ocupada por homens vistos como mestres que detinham o saber começa a mudar com as grandes transformações históricas. No Brasil, com o passar dos anos várias rupturas foram sendo feitas em relação ao magistério, o que deu espaço a feminilização do ambiente escolar. Vale ressaltar que o predomínio das mulheres na docência não foi tão fácil, uma vez que a elas ainda são associadas características como amor, sensibilidade e cuidado, o que reforça a ideia da maternidade, dado que as atividades fora do lar deveriam ser semelhantes as tarefas “destinadas femininas”. Assim, observa-se homens e mulheres- professores e professoras ocupando lugares sociais diferentes e salários desiguais (Louro, 1997).

Em “A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações” (Zanello, 2022) discute o dispositivo materno como construção social e histórica. No século XVIII as mulheres eram as “mães das novas gerações, as educadoras do futuro da nação” (p.78), como isso, as mulheres, educadoras de seus próprios filhos, ocupavam lugares disponíveis ao cuidado. Logo após o começo do século XX foi marcado pela feminilização das profissões, isto é, cargos que evidenciavam algum tipo de atenção, sem contar com as mulheres negras associadas a escravização como por exemplo; babás e empregadas domésticas. É importante ressaltar que o fenômeno da feminilização das profissões estava inteiramente ligado ao cuidado velado em nome do amor maternal e a precarização dos salários (Zanello, 2022).

[3]Performances de gênero são estereótipos ligados as especificidades corporais de cada sujeito (anatomia) e os valores entendidos culturalmente em cada época histórica. Assim, as performances de gênero são repetidas constantemente, tornando-se cada vez mais naturais para o sujeito (Zanello, 2018).

Diante do pequeno recorte exposto acima, é possível observar que inúmeros movimentos, lutas e conquistas foram e ainda são vivenciados pelas mulheres no decorrer da história. Novos cenários de movimento e enfrentamento do que é ser mulher no século XXI são vivenciados, como exemplo o contexto pandêmico iniciado em dezembro de 2019 que trouxe inúmeras repercussões para sociedade e para mulher/ professora nas instituições de ensino.

A pandemia do Covid-19 iniciada na China, em Wuhan, e rapidamente expandida para todo o mundo, crescia em ritmo acelerado e para isso foram necessárias medidas de segurança que pudessem ser eficientes para o surto da síndrome respiratória aguda. O isolamento social, como um dos rituais necessários para combater a proliferação do vírus, ocasionou o fechamento de espaços sociais, sendo assim, as escolas tiveram que se adaptar de maneira veloz para oferecer o ensino inteiramente a distância. Por outro lado, novos cenários desafiadores se formavam para crianças e professoras (Rodrigues, Cardoso, Peres & Marques, 2020).

A escola como espaço de contato e trocas tornou-se um ambiente perigoso e de maior probabilidade de contaminação entre as pessoas, à vista disso, as tecnologias tornaram-se principais ferramentas para a continuidade do ensino. Impactos na alfabetização, na socialização e mais ainda no mundo psicológico de criança, jovens e adultos foram observados nessa circunstância (Arruda, 2020).

A tecnologia promoveu inúmeras facilidades e possibilidades para o alfabetizar, porém, grandes dificuldades foram enfrentadas como: rede de internet precária, falta de computadores para famílias carentes, celulares com pouco acesso à rede, falta de suporte tecnológico e metodologias a distância, professoras precisando de readaptação com questões tecnológicas, formação de docentes e outros impactos ao ensino aprendizagem. Além disso, foram observados efeitos negativos resultantes do isolamento social para as crianças, a falta de atenção e concentração, bem como, a pobreza dos laços sociais (Gatti, 2020).

O laço professora-criança construído dentro das instituições de ensino foi ponto de ancoragem, especialmente no período da educação básica, pois potencializa o acesso à alfabetização de qualidade para criança que pode ter ou não dificuldades. Dessa forma, o enlace interdisciplinar é uma importante alternativa para novas reflexões que aqui serão destacadas. Há, assim, a necessidade de aprofundar discussões que possam melhor pensar a clínica psicanalítica no âmbito escolar com crianças matriculadas neste primeiro processo educacional. Para isso, a pesquisa buscou apresentar indagações que visassem as interfaces entre a psicanálise e a educação.

Para melhor situar o estado da arte, a parte teórica está dividida em três tópicos principais. O primeiro capítulo intitulado “A criança que não aprende igual às outras”, oferece uma visão panorâmica das construções históricas e sociais sobre a infância na sociedade e o papel da escola como instituição de ensino nesse contexto. Destaca-se também a discussão sobre a escolarização de crianças que enfrentam dificuldades no aprendizado, abordando as questões relacionadas a inclusão e às práticas educacionais voltadas para atender às necessidades específicas desses alunos.

O segundo capítulo “A educação inclusiva: o sujeito criança para além de saberes e práticas” apresenta uma reflexão profunda sobre a relação entre as crianças e a inclusão, destacando os conceitos de letramento e alfabetização. Esses conceitos são abordados como entidades distintas, porém inseparáveis, pois a aprendizagem não se resume apenas à técnica de ler e escrever, mas também considera o contexto social e cultural da criança. O letramento emerge como uma lente crítica para compreender esse processo complexo. Além disso, o capítulo explora a subjetividade presente na relação professora e criança, examinando os desejos mútuos de aprender e ensinar.

Por fim, o terceiro capitulo tem como ponto- chave o laço no que diz respeito a dinâmica da transferência, isto é, o vínculo professora e aluno como elemento primordial para o desenvolvimento de crianças com entraves no processo de alfabetização e com isso uma possível aprendizagem.

A pesquisa aqui descrita tem grande relevância para a ciência no Brasil, bem como, na região norte, pois do ponto de vista social consiste em discutir a partir da perspectiva psicanalítica, o processo de alfabetização que considera além das competências pedagógicas e didáticas a subjetividade da criança e a mulher/ professora inscrita nesse contexto. Além do mais, é de grande valia ressaltar a importância do profissional da psicologia em outros contextos institucionais.

A Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, confere a prestação de serviços da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica. “As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino- aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais”.

Outra grande relevância do estudo é a ampliação de pesquisas que envolvem psicologia/psicanálise no contexto da educação básica e no desenvolvimento de crianças, uma

vez que se percebe a importância do progresso nessa etapa de vida como primordial (Amaro et al, 2015; Bahia et al,2011).

Desse modo, é válido o destaque sobre a construção do novo olhar para a psicanálise, a qual pode expandir e transitar por inúmeros espaços, criando possibilidades de dispositivos de atendimento psicanalítico com crianças, assim, modificando a ideia estática de uma psicanálise tradicional com *setting* terapêutico fixado em consultórios particulares. Entretanto, não se distanciando da ética, técnica e manejos da abordagem, mas sim apostando em inovações das formas de utilização dessas (Levy, 2008).

Portanto, este estudo intitulado "A subjetividade da criança como chave de leitura para os entraves no processo de aprendizagem: a importância do laço educadora-criança no processo de inclusão", é realizado sob a perspectiva psicanalítica. Busca destacar as especificidades do laço professora-criança em situações onde há entraves no processo de alfabetização, para além das competências pedagógicas e didáticas, incluindo a subjetividade do aluno-sujeito.

1. A CRIANÇA QUE NÃO APRENDE IGUAL ÀS OUTRAS

O conceito de criança é fruto de grandes construções e modificações sócio-históricas, tendo em conta que na antiguidade não tinham suas particularidades reconhecidas enquanto idade. Assim, as novas roupagens desta concepção começaram a surgir na mesma proporção em que o contexto social se transformava.

Philippe Àries (1986) no livro **"**História Social da Infância e da Família" destaca a infância inerente às diferentes faixas etária, pois a idade e/ou data do nascimento não representava a identidade do indivíduo, mas sim o valor fantasmático de uma época. A partir do século XI, essas características identitárias foram atribuídas por religiosos e civis nas documentações da população instruída, os clérios[4], com objetivo de separar as crianças da sociedade durante o período de formação moral e intelectual.

A educação caracterizada por uma base autoritária, hierárquica e com forte influência da religião era firmada pela família mediante a um contrato de pensão/aprendizagem que significava o compromisso perante a escola. O fato de a faixa etária não ser considerada

[4] Sujeitos que fazem parte do clero (corporação de sacerdotes). Aquele que recebeu as ordens sacras; cristão que exerce o sacerdócio (Aurélio, 2008, p 239).

importante, dificultava ainda mais o reconhecimento desses sujeitos em um ambiente que misturava repertórios e assuntos diversos dentro de contextos educacionais.

> As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da idade média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade e senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções (Ariès,1986, p4).

Nesse período histórico, as escolas não possuíam acomodações mais amplas, funcionavam em lugares diferenciados, ora o mestre/orientador aguardava seus alunos no claustro[5], ora na porta ou dentro da igreja. Já no século XV, as escolas detinham novos espaços e começam a ser nomeadas de instituições de ensino, o que possibilitou um olhar crítico sobre a distinção das idades da vida. Esta evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela ao sentimento das idades da infância (Ariés, 1986; Santin & Rodrigues, 2020).

Vale ressaltar que por muito tempo a criança não era concebida como um ser em desenvolvimento com características e necessidades próprias; eram consideradas adultos pequenos e que careciam de cuidados básicos nos primeiros anos de vida, pois não sobreviveriam sem a presença de um cuidador. Visto que havia, no entanto, a falta de um lugar específico para criança na estrutura familiar do século XV, muito em função de não haver reconhecimento de emoções, comportamentos, intelectualidade e, muito menos de sexualidade infantil (Linhares, 2016; Júnior, Alves, Coutinho & Carneiro, 2021).

A morte de uma criança não representava uma perda irreparável. Os pais não eram apegados aos seus filhos, já que estes morriam em grande quantidade e frequência, aumentando o índice de mortalidade infantil e infanticídio. Toda a construção da ideia de família começou a mudar na Renascença, neste momento passou a ser descrita como um grupo coeso e privativo, onde a criança era o centro do grupo familiar e a infância encarada como preparação para o futuro (Costa, 2007).

---

[5] Espaço coberto e construido em torno do pátio de um monastério, igreja ou colégio, com arcadas que sustentam o teto, de modo a cercar um espaço aberto que forma o pátio; pátio ou corredor aberto comum a todas as pessoas (Aurélio, 2008).

Santo Agostinho, filósofo e teólogo cristão, descreve a infância como época brutal, sem valor e com maior facilidade de tornar o ser humano infinitamente mau, pois era considerada como o que justificaria a corrupção dos adultos. É tida como símbolo do pecado, época em que predominava a maldade antes de qualquer ensinamento educativo ou moral. Era um tempo marcado pela manifestação de desejos e ódios, fragilidade e impotência (Lima & Azevedo, 2013). Não por acaso, Santo Agostinho acreditava que o ser humano nascia mau, e só com uma graça de Deus poderia se converter e se tornar uma pessoa boa, como ocorreu na sua própria vida.

Todo esse percurso em relação à criança vai adquirindo mudanças significativas a partir do Iluminismo no século XVII, tendo a educação ganhado papel importante e primordial no desenvolvimento das potencialidades de cada ser humano e sendo capaz de produzir "afastamento dos males sociais" (Costa, 2007, p11). De outro lado, Jean-Jacques Rousseau acreditava na bondade natural do ser humano, colocando o sentimento no centro da visão do homem. Para ele, a criança nasce pura, boa e com singularidades, podendo ser educada e não apenas instruída e a maldade seria resultado da influência do meio social e não inerente ao próprio ser humano.

Já nas pinturas e na literatura as crianças vão ganhando espaço e reconhecimento na sociedade, ou seja, começa-se a pensar uma criança com direito a uma infância tranquila e com cuidados específicos, não só referentes a idade, mas também voltados para suas capacidades cognitivas, o que se tornou possível com o uso das brincadeiras como caminho de aprendizagem (Linhares, 2016).

Com a ascensão do capitalismo, a criança passou a ser sinônimo de força de trabalho e produção de lucro a longo prazo. Em contrapartida, a escola surgiu visando educar e assegurar o futuro da civilização, viabilizando um olhar mais amplo sobre a criança e seus níveis de sociabilidade e aprendizagens. As ciências cresciam e proporcionavam estudos mais amplos sobre a infância, porém nessa época a criança ainda era marcada como ser assexuado e sem desejo próprio (Costa, 2007).

A concepção sobre a sexualidade infantil sofreu grandes modificações com os estudos de Sigmund Freud, o qual reconheceu e teorizou em vários momentos de suas obras e com os principais conceitos da teoria psicanalítica. Freud em "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1901-1905/2016), descreve a sexualidade infantil a partir dos estudos da neurastenia, neuroses obsessivas e mais tarde das psiconeuroses. Ele observou que os excessos somáticos nos casos das histéricas baseavam-se em forças pulsionais de cunho sexual com

efeitos traumáticos vindos da primeira infância e que retornavam em forma de sintoma para o indivíduo.

Até então, a concepção predominante na época sobre sexualidade estava inteiramente voltada para a procriação e, ao contrário disso, era considerado desviante e de âmbito psiquiátrico, perverso, patológico. Sob outra perspectiva, Freud, em sua originalidade, afirmou que o indivíduo não possuía somente o caminho da procriação ou do desvio, mas que a sexualidade infantil poderia ser compreendida de outras formas como por exemplo, pelo prazer (Freud, 1901-1905/ 2016).

Em "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1905), importantes contribuições foram feitas por Freud, o qual abandona o pensamento de uma sexologia da sexualidade em favor de uma abordagem sexual psíquica; entendendo que o sexual é distinto ao biológico ao pontuar a diferença anatômica dos sexos, porém ela não equivale a um destino final e muito menos garante uma padronização. Com isto, Freud deu um novo olhar para a sexualidade infantil quando representa a criança como "Pequeno Perverso Polimorfo" (Freud, 1901-1905, p.116), marcado por um corpo pulsional como fonte de prazer e autossuficiência.

O termo pulsão, base importante no discurso psicanalítico a partir dos escritos de Sigmund Freud, teve inúmeras reflexões e modificações no decorrer dos anos. Sendo assim, em os "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905), a pulsão era descrita como "a parte mais importante e, também, menos completa na psicanálise" (p.9), bem que, situava-se entre o psíquico e o físico, por isso uma pulsão menos completa (Garcia- Roza, 2017).

Tal concepção volta a ser questionada em 1915, quando Freud utiliza a palavra pulsão para marcar a distinção entre *Trieb* e *Instinkt.* Sendo assim, *Trieb* a manifestação da sexualidade no ser humano isenta de condições pré-formadoras e sem objeto específico. Enquanto Instinkt é a presença padronizada, determinada e com objetos específicos, o que corresponderia a fronteira entre o mental e o somático, ou seja, estímulos que tinham como ponto de partida o organismo com o objetivo de alcançar a mente em consequência da sua ligação com o corpo (Freud 1914 - 1915/ 2010).

Com isso, a pulsão como energia que não para de fluir caracteriza um representante psíquico dos estímulos somático, que nasce do âmbito interno representado pela necessidade e consequentemente sob a satisfação que atende através de um objeto (Freud 1914 - 1915/ 2010).

Descrever a Pulsão (1915), é retratar uma dualidade de **pulsões de autoconservação ou do ego** destinadas à sobrevivência como a fome e as **pulsões sexuais** que buscam o prazer e a satisfação. Sendo assim, a pulsão sexual não visa a reprodução, mas sim a satisfação, a qual é

vinculada ao corpo simbólico. Tais pulsões sexuais são fragmentadas em pulsões parciais de satisfação localizada e que unificadas passam a ter uma funcionalidade na organização subjetiva da criança diante do outro. Essas pulsões sexuais parciais são originadas da dominação preponderante das zonas erógenas, as quais se estabelecem em funções vitais, de modo que a sexualidade infantil é qualidade de autossuficiência, mas que no intervalo da satisfação almejada e alcançada sempre terá um sujeito marcado pela eterna busca do objeto (Freud, 1901-1905/2016).

Nesse sentido, Sigmund Freud em "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1905/2016), apresenta três elementos da pulsão: a **fonte,** a qual é o lugar de origem dos estímulos pulsionais; **o objeto**, elemento que a pulsão busca para atingir sua satisfação e a **finalidade,** pensada como satisfação da pulsão. Somente mais tarde em "Os instintos e suas vicissitudes" (1915) que o elemento **pressão** faz parte desse conjunto. A *pressão* é a força motora, econômica ou quantitativa que promove a circulação da atividade pulsional (Freud, 1915/2010).

> "as pulsões sexuais tem origem numa fonte puramente somática, entendendo-se por "fonte-somática" o órgão de onde provém a excitação, assim como o próprio processo de excitação. É a fonte (Quelle), juntamente com o objetivo (Ziel), que confere à pulsão parcial sua especificidade. Em se tratando de pulsão sexual, Freud denomina essa fonte de zona erógena (Garcia- Roza. p12, 2017).

À vista disso, é através dos elementos **fonte, objeto, finalidade e pressão** que se pode conferir as pulsões parciais e zonas erógenas. Assim, refere-se zona erógena a concepção que nenhum órgão do corpo humano em particular ou nenhuma parte da superfície corporal é exclusiva do sexual. Por esse motivo, a pulsão sexual é parcial à medida que o corpo simbólico é um representante no psiquismo, visto que, é caracterizado por um estímulo que ocorre em um órgão ou em várias partes do corpo (Garcia- Roza, 2017; Neto, 2009).

É de extrema importância pontuar que o conceito de pulsão no decorrer dos textos de Sigmund Freud, adquire novas roupagens ou reflexões. Desta forma, o autor considera a existência das fases de desenvolvimento por meio da organização sexual denominada e ilustrada com exemplos clínicos em vários de seus trabalhos em diferentes épocas. As fases correspondem à modalidade de funcionamento da criança quanto ao tipo de relação com o objeto, são elas: **fase oral** (1915/2010), **fase anal** (1913/2012), **fase fálica** (1923/2011), **período de latência** (1939) e **fase genital** (1923/2011).

Avançando no passeio histórico, a criança do século XX é percebida como sujeito singular em que lhe é assegurado direitos e deveres. Sendo assim, no Brasil, se formaliza a Constituição Federal de 1988, art. 227, *caput*, que confere especial atenção à criança ao preconizar que;

> [...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil,1988).

E objetivando concretizar esse mandamento constitucional, editou-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual assegura os direitos e deveres dessa população (Silva & Castro, 2008). Com isso, a partir do ECA o Estado é também responsável pela educação de crianças e adolescentes visando seu pleno desenvolvimento.

A educação como direito de toda criança e adolescente desempenha um papel crucial na vida do cidadão, sendo um direito fundamental, ela capacita os jovens a se tornarem agentes ativos na sociedade, que podem influenciar e serem influenciados pelo ambiente ao seu redor. Enquanto participantes ativos do contexto social, cultural, político e econômico, as crianças não são meramente adultos em formação, mas indivíduos que interagem e contribuem para os diversos aspectos da comunidade em que estão inseridos. Assim, conforme o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 8.069 de 1990 assegura que toda criança e adolescente tem direito;

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - ser respeitado por seus educadores;
> III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Lei nº 13.845, de 2019)

Com isso, a educação infantil se tornou etapa de grande importância na vida dos sujeitos, isso porque, a educação nos períodos iniciais da vida sustenta a promoção de princípios sociais básicos e de desenvolvimento. Sob esse ponto de partida, a Emenda Constitucional que criou a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), abre espaço para a educação infantil como importante etapa da vida da criança, objetivando a inserção de menores de sete anos de idade no sistema educacional (Linhares, 2016).

Contudo, diante do exposto, como ocorre a escolarização de crianças com entraves no aprendizado?

O primeiro ponto de partida é sinalizar reflexões acerca do Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme o parágrafo 1° do artigo 1º do Decreto acima.

Nesse sentido, atualmente, escolas brasileiras recebem um crescente número de crianças com entraves no processo de alfabetização. Assim, esse contexto constitui um verdadeiro enigma para a maior parte dos docentes do ensino regular. Surgem questionamentos sobre como ensinar crianças que, podem não se comunicar verbalmente, não expressar suas emoções de maneira convencional e não se ajustar às normas sociais estabelecidas (Assali, 2006).

Em que pese este contexto, a psicanálise compreende o conhecimento sempre incompleto e parcial, uma vez que, à educação cabe dizer que não há respostas para tudo, constituindo como grande desafio para a escola que almeja ser inclusiva. Diante disso, é muito presente na realidade das escolas a ideia de que crianças com entraves na constituição subjetiva ou no desenvolvimento são tidas como fracassadas e, assim, rotuladas e deixadas a escória da realidade escolar (Assali, 2006).

Contudo, vale considerar que crianças com entraves na aprendizagem são sujeitos ativos no seu próprio processo educacional, mesmo que o aprender seja desafiador. Junto a elas, os docentes e a escola compõem essa cadeia articuladora de ensino e aprendizagem, pois há a necessidade de expandir olhares para uma educação que ultrapassa o conhecimento científico e considera o vínculo dos pares, além de reconhecer a criança nas suas particularidades (Pesaro, Kupfer & Davini, 2020). É nesse viés que a escola, ao entender que não precisa responder tudo poderá realizar o ensino de maneira muito mais diversa e singular para os sujeitos que nela estão inseridos. Assim, importante se faz mencionar o laço social como ponto valioso para o desenvolvimento escolar das crianças.

Para que a inclusão das crianças com entraves na constituição ou aprendizagem seja mais efetiva, novos agentes educacionais começam aparecer para compor a teia que constitui o educar, são os chamados acompanhantes terapêuticos. O percurso do que se refere o acompanhamento terapêutico, teve grandes modificações políticas e sociais. Antes, relacionado

à loucura e a luta pelo fim dos manicômios, era uma modalidade de atendimento que objetivava mediar, estabelecer vínculos afetivos e inserir o acompanhado na sociedade, isto é, uma espécie de mediador das relações de inclusão que permeavam o social (Berlinck, 2011).

Após inúmeras modificações em relação às funções e nomenclatura que definiam o trabalho do "acompanhante terapêutico", houve o deslocamento desses profissionais para o âmbito escolar, o qual era exclusivamente destinado à saúde mental. Sendo assim, o acompanhante terapêutico na escola desempenha um papel fundamental na assistência aos alunos que necessitam de suporte na aprendizagem, construção da autonomia e atuação de uma maior inclusão escolar, ao ponto que, testemunha o cotidiano e incentiva o reconhecimento das realizações e conquistas da criança, promovendo a organização de um contexto saudável e de apoio para o desenvolvimento dos alunos (Assali, 2006; Araripe, 2012).

Contudo Gaviolli, Ranoya e Albamonte (2001) fazem uma crítica sobre o pedido para a presença do acompanhante terapêutico escolar, uma vez que, muitas vezes o comparecimento desse profissional de apoio está ligado à expectativa de que ele assuma a responsabilidade pelas ações e pela educação de crianças que ainda não se adaptaram ao ambiente escolar, e que o corpo docente sente não ser capaz de lidar com elas, pois, as educadoras deparam-se com o não saber e o sentimento de impotência diante dele.

Dessa forma, a presença do acompanhante terapêutico enfatiza a complexibilidade da tríade escola, professora e aluno. Se por um lado, apresenta estratégia de ação centrada na criança, em suas limitações e seu diagnóstico, por outro, de certa forma pode potencializar a crítica sobre a falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade, resultando em deixar em evidência a carência de capacitação, ferramentas e recursos adequados (Gaviolli, Ranoya & Albamonte, 2001)

Alinhadas a essa ideia, Lenara Spagnuolo (2017) articulada ao pensamento de Jerusalinsky pontua a função do acompanhante terapêutico na escola como mediador, aquele que possibilita a interlocução da criança com seus colegas e com a aprendizagem, assim, faz com que a criança se aproprie da posição de "aluno sujeito, aceita e reconhecida genuinamente em suas produções" (p.34). Além do mais, o lugar de sujeito de desejo proporciona a formação de laços no ambiente institucional. Portanto, observa-se a grande importância do trabalho em conjunto, o qual não só olha para a criança, mas também para os agentes que fazem parte do sistema educacional.

Sendo assim, a autora acima referida entende que "haveria algo do discurso analítico que, no encontro com o discurso do educar, pode produzir importantes deslocamentos na prática

escolar. Mais do que isso, é no encontro – e também na disjunção – entre o educar e o analisar que sustentamos um modo de acompanhar específico" (Spagnuolo,2017, p 40). Portanto, é na interlocução da psicanálise com as práticas da educação que incidem o trabalho do acompanhante terapêutico, pontuando os limites e as incidências analíticas que o acompanhamento nas escolas compete.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O SUJEITO CRIANÇA PARA ALÉM DOS SABERES E PRÁTICAS

O conceito de letramento foi introduzido no vocabulário educacional em meados dos anos 80, com o intuito de representar comportamentos e técnicas para além do domínio do sistema alfabético e ortográfico de aprendizagem na língua escrita, ou seja, se define pelas habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. O letramento não é somente um recurso de "aprender a ler e escrever", conferido pelo processo tradicional de alfabetização (Soares, 2020), é, sobretudo, a relação da pessoa com a cultura, exigindo uma visão social e crítica do contexto em que vive.

Em conjunto com o letramento, a alfabetização é o ensino do código, sendo a caraterística mais metodológica de um sistema convencional; parte de fonemas e sílabas para unidades mais complexas, como, por exemplo: a palavra, a frase, o texto, características dos métodos fônicos e silábicos, com objetivo de maior aprimoramento da fala e escrita (Soares, 2020). A alfabetização é o reconhecimento das técnicas que compõem todo um sistema de escrita e uma prática centrada na individualidade.

Desse modo, o processo de alfabetização é um composto que perpassa desde questões relacionadas à família, metodologias aplicadas, situações vivenciadas pelas crianças, entre outras. As vicissitudes nesse contexto propiciam criações e recriações de laços que possam se atentar para as várias adversidades de ensino às crianças (Moura, Rodrigues, Soares & Ferreira, 2019). Tendo isso em vista, editou-se a Lei nº 11.274 de dezembro de 2006, que considera o ensino fundamental como obrigatório e gratuito em escolas públicas, a partir dos seis anos de idade, como a formação básica do cidadão. Sendo assim, a alfabetização preconiza:

> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Lei 11.274/06).

Observa-se assim, que alfabetização e o letramento são conceitos diferentes, mas indissociáveis, em razão de ser pouco provável separar a aprendizagem da técnica, leitura e escrita, sem considerá-la inserida e necessária nas práticas sociais, visto que a alfabetização é desenvolvida no cenário por meio do viés social de leitura e escrita, isto é, do letramento (Soares, 2004; Carvalho & Mendonça, 2006).

Sendo assim, se a subjetividade de cada criança for considerada, facilitará o estreitamento do laço educadora-criança nos casos em que há entraves no processo de alfabetização, o que propiciará a educadora acessar as dificuldades que perpassam essa criança e que tocam no letramento primordial, o qual é entendido pela psicanálise como a marca de entrada da criança no campo do Outro, no campo da linguagem e do simbólico, ou seja, sua constituição psíquica, base da educação formal (Dunker, 2011).

Nesse sentido, para uma breve consideração sobre a constituição psíquica, vale uma suscinta contextualização do mito da Antígona no qual se baseia o conceito de desejo para Lacan. Os mitos gregos são expressões simbólicas que compõem conjuntos de narrativas dentro da mitologia grega, os quais são utilizados para a compreensão da sociedade greco antiga, seus modos de vidas e práticas ritualísticas, que eram compostas por uma ampla variedade de personagem mitológicos. Dessa forma, a mitologia grega utilizada nos mais diversos escritos dá suporte na compreensão das relações humanas e do mundo (Bulfinch, 2006). Lacan (1959-1960/2017) no seminário 7, se utiliza do mito da Antígona para dar seguimento aos seus estudos sobre Ética da Psicanálise.

A Antígona como representante do desejo reconhece a posição de sujeito, que ao ser desejante e, por assim dizer, movido pelo universo da falta, faz um trabalho de aposta no outro para assim ser reconhecido como sujeito. Dentro desse contexto, a constituição psíquica do sujeito para a psicanálise, descrita por Lacan (1964) no Seminário 11, trata do tempo de fundação do sujeito do inconsciente, inscrito na linguagem através do Outro, na medida em que para o autor a entrada no campo da linguagem é considerada precoce, antecedente à fala propriamente dita. Assim, é um sujeito barrado e constituído por meio dos processos de alienação e separação (Lacan, 1988).

É esse Outro que nomeia o bebê, inserindo significantes a partir de suas experiências de vida. O bebê toma para si os ditos postos pelo Outro.

> O "eu" está para o outro assim como o "sujeito" está para o Outro. O sujeito é determinado pelos significantes do Outro. A identidade – que é imaginária – do eu vem do outro; mas o sujeito é sem identidade. O sujeito não tem uma identidade própria, ele é tão somente representado por significantes que se encontram nesse lugar psíquico que é o Outro, o qual pode ser chamado de "o Outro do significante", "o Outro da linguagem" ou "o Outro do simbólico", ou, ainda, o tesouro ou conjunto de significantes. Essa representação do sujeito no Outro não é fixa, o sujeito ($) não é tal ou tal coisa, ele é tão somente representado por um significante (S) para outro significante (S') (Quinet, 2012, p11).

O assujeitamento ao Outro, chamado de alienação, necessário para o processo de separação e evidenciado pela falta, move o sujeito em relação ao seu próprio desejo (Lacan, 1998). Destarte, o sujeito é atravessado pela linguagem e pelo desejo, e, portanto, o desejo do sujeito que não é desvinculado ao desejo do Outro, não marca uma posição desejante para o indivíduo.

No texto "Antígona entre as duas mortes" (1960), o sujeito objetificado pelo outro e consequentemente impossibilitado de sustentar suas próprias escolhas, em relação ao seu desejo, estaria morto, e esta morte simbólica desconsidera o sujeito na busca de seus desejos, e a partir disso, este é instruído para arcar com as suas próprias ações, pois, para ser manter vivo o sujeito desejante precisaria lidar com a própria morte (Lacan,1959-1960/2017).

Sendo assim, os cuidadores que fazem parte do primeiro contato social da criança com o mundo, supõem um sujeito antes mesmo do nascimento propriamente dito, nomeando características físicas e um caminho simbólico a ser percorrido por ela. Todas essas características lançadas projetivamente sobre a criança fazem com que sua subjetividade esteja articulada aos desejos de seus pais, pois o sujeito para a psicanálise, no primeiro momento, constitui a imagem de si mesmo a partir do olhar desejante do Outro.

Freud no texto "Introdução ao Narcisismo" (1914) articula a teoria com o desenvolvimento infantil e investimentos libidinais, assim como, a autopreservação e formação de laços sociais (Freud, 1914-1916/2010). Com isso, a concepção de narcisismo primário descrita por ele é:

> uma "revivescência", uma "reprodução" do narcisismo dos pais, que atribuem ao filho todas as perfeições e projetam nele todos os sonhos a que eles mesmos tiveram de renunciar. "Sua Majestade o Bebê" realizará "os sonhos de desejo que os pais não puseram em prática", assim garantindo a imortalidade de seu eu. O narcisismo primário

> representa, de certa forma, uma espécie de onipotência que se cria no encontro entre o narcisismo nascente do bebê e o narcisismo renascente dos pais (Poulichet, 1997, p.49).

Com isso, compreende-se narcisismo primário como ordem de antecipação do Outro, ou seja, o bebê não tem a demarcação do que é dele e o que é do Outro, por isso precisa ser demandado, ocasionando na revivescia do próprio narcisismo dos pais perdido na infância (Freud, 1914-1916/ 2010).

Assim como Freud, Lacan (1949) desenvolve a teoria da constituição do sujeito que tem como base a noção da identificação, para isso lança mão da teoria do Estádio do Espelho ao descrever a formação da função do Eu como construção da noção de sujeito para a psicanálise, tendo em vista que por meio do espelhamento do Outro a criança possui uma imagem unificada dela mesma, a partir de seus significantes inscritos no simbólico e na linguagem (Greco, 2011).

A criança mesmo antes do nascer ocupa um lugar no desejo de seus cuidadores, aqueles que operam as funções humanizantes. É partindo desse lugar que ela se constitui como sujeito inscrita na linguagem a começar pelo Outro. Por outro lado, os cuidadores também apostam nessa criança como forma de investimento no seu desejo e assim a constitui sujeito. Desse modo, o ato de apostar também ocorre na relação particularizada entre educadora-criança, pois quando a educadora faz uma aposta na criança reconhecendo-a como sujeito de desejo e possuidora de singularidade e especificidades próprias, principalmente nos casos em que há dificuldade na alfabetização, é o que muitas vezes pode fazer diferença no processo de ensino.

É importante observar, dentro do diálogo com outros autores, que há casos em que a relação educadora-criança necessita passar por um processo de reprodução no qual é estabelecido um vínculo tão estreito quanto o da relação mãe-filho, para que se garanta a permanência dessa criança na escola. Visto que, é uma configuração importante de início, mas depois que o vínculo estiver seguro é valoroso que o mesmo se desfaça para que a relação tome outro caminho e a escola cumpra sua função terapêutica, segundo a autora:

> Notamos que, a princípio, a professora nada quer saber sobre essa criança dita “diferente” e prefere não a ter em sua classe, mas, a partir do momento em que ela a toma como “sua” aluna, vemos se reproduzir uma relação de alienação muito semelhante à dessa criança com sua mãe. Se isso é absolutamente necessário, num primeiro momento, para garantir a permanência da criança na escola, é também necessário que se desfaça para que a escola possa funcionar como dispositivo terapêutico para essa criança, e não como armadilha reforçadora de seus sintomas (Bastos, 2001, p.48).

Nesta mesma direção, Alicia Fernández (1991) pontua que para aprender é necessário um par que seja efetivo em função da existência de um vínculo que se instaura com a contribuição de vários fatores que não dizem respeito somente ao aspecto cognitivo, mas também aspectos desejantes, que envolvem corpo e organismo de tal forma que eles se interliguem e favoreçam o avanço dos sujeitos.

Dessa forma, o par ensinante- aprendente formam uma continuidade, uma ligação construída por marcas singulares. Stolzmann e Rickes (1999) descrevem que "o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Desejo de (trans)missão, de ensinar algo a alguém que está na posição de querer saber" (p.45). Sendo assim, a educação não se trata somente da transmissão do saber da professora, mas que esta possa se reconhecer e reencontrar diante do desejo de ensinar, assim como, o desejo e o processo de apropriação e experiência daquele que aprende.

Portanto, no processo de alfabetização, a criança constituída no campo do Outro que fala em nome próprio, diante de uma aposta não realizada, confere-se a própria morte narcísica, a morte simbólica do registro, para assim, poder tornar-se um sujeito particular que, muitas vezes, não corresponde aos desejos de seus cuidadores, alienados em um padrão dito social, especialmente em tempos neoliberais.

Segundo Oliveira e Araújo (2021), a perspectiva neoliberal traz a ideia de ser humano útil, aquele que deve ser educado objetivando o desenvolvimento de seu país. Aqui visa-se a educação para a mão de obra, para que aquele sujeito seja utilizado para o progresso estatal. Neste sentido, os autores ao referenciar Laval (2019), trazem à tona que, do ponto de vista neoliberal, o indivíduo deve se alinhar a dinâmica do capitalismo, de modo que se ajuste seus comportamentos ao viés da competitividade, da meritocracia e do empreendimento.

De acordo com a perspectiva de Laval (2019), o neoliberalismo vem a ser uma racionalidade política mundial que consiste em se impor, pelos governos – não apenas na economia, mas na sociedade e nas subjetividades –, um mesmo funcionamento que podemos chamar de lógica do capital. Em outros termos, uma maneira de fazer com que as pessoas se comportem entre si, em suas relações sociais, de modo ajustado com a dinâmica do capitalismo. Esses comportamentos implicam competitividade, meritocracia e empreendimento de si.

Partindo desta premissa, o indivíduo passa a ser "treinado" para ter habilidades que favoreçam a sua performance no mercado, para além dos conteúdos propriamente educacionais. Neste sentido para os autores, sendo o indivíduo a unidade para a qual se destinam os processos educativos, o modelo de educação em que se transmite os conteúdos sistematizados

historicamente não é suficiente para atender às demandas do mercado. Mais do que conteúdos escolares, é necessário um conjunto de habilidades e competências que garantam, em última instância, a performance e o desempenho requeridos pelo mercado. Nesse perfil, incluem-se aptidões como: competitividade, proatividade, desenvoltura, poder de persuasão e empreendedorismo de si. Podemos destacar o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, nas orientações propostas no documento, assevera ser necessário desenvolver habilidades por meio de competências.

Nesta toada, a concepção neoliberal é a de que a pessoa precisa ter habilidades mínimas para competir na lógica do sistema capitalista. Logo, conforme o entendimento dos autores, as diferenças só são aceitas, desde que, não sejam antagônicas ao panorama competitivo ao qual se relacionam os preceitos neoliberais. Análise que também pode ser aplicada para a ideia de inclusão, uma vez que, também deve nivelar-se ao paradigma acima referido.

3. O LAÇO COMO PONTO CHAVE PARA O ESTUDO DO SUJEITO COM ENTRAVES NA APRENDIZAGEM

3.1 Laço educadora- criança

A interface entre psicanálise e educação é baseada em reflexões que no decorrer do tempo se modificaram, contribuindo assim, para maiores compreensões sobre aproximações e distanciamentos destes dois campos científicos potentes. Sigmund Freud, em “O interesse científico da psicanálise” (1913), a descreve como constante formação de laços em diversos campos do conhecimento. Desse modo, o enlace feito com a educação, no primeiro momento, baseava-se em objetivos profiláticos com foco na educação psicanaliticamente exercida, para que assim problemas neuróticos nas crianças pudessem ser evitados (Freud, 1912- 1914/ 2012).

> A iniciativa para a aplicação da psicanálise à educação deve, hoje, ser buscada em outra área. Vamos tornar claro para nós mesmo qual a tarefa da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam graves prejuízo, que se exteriorizaria em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve risco de doença neurótica (Freud, 1932-1936. p100).

Em torno de todo esse debate, Kupfer (2005) em seu livro “Freud e a Educação, o mestre do impossível”, destaca, a partir de estudos freudianos, a aprendizagem como produto de indagações feitas por uma pessoa. Assim, originada pela falta, movimenta o sujeito em torno do desejo pelo saber. Com isto, a autora pontua que a busca pelo conhecimento ocorre na relação com o Outro que ensina e proporciona a aprendizagem conforme a posição que ocupa na relação interpessoal (Kupfer, 2005).

Não à toa que Freud (1932-1936/1996) aproximou o civilizar e o educar, definindo-os como tarefas determinantes no processo de hominização, pois a inscrição simbólica de tornar-se humano é marcada pela linguagem e a cultura ofertada pelo Outro primordial. O laço é uma oferta e não uma demanda à medida que o Outro (adulto) convoca a criança para o brincar, visto que, este espaço de expressão e comunicação possibilita a construção e alongamento do entorno da angustia da criança. A borda na estruturação do sujeito é tão fundamental ao passo de convocar a criança na direção do simbólico (Voltolini, 2022).

Dito isso, a educação e a psicanálise estão conectadas e ambas dão base ao processo de constituição subjetiva da criança. Portanto, a educação não está relacionada somente ao ensino e aprendizagem, mas se entrelaça com as amarras do sujeito e o conjunto social em que vive, e é também promovida pela construção de laços sociais, proporcionados pelas primeiras marcas do Outro diante de seu desejo (Spagnuolo, 2017).

Nessa direção, Freud relaciona o vínculo professora-aluno a partir do valor afetivo da posição subjetiva do membro (educadora) que possibilita a formação do saber. Com isso, a psicanálise direciona o olhar não para o conteúdo, mas para o campo propulsor das condições do aprender (Kupfer, 2005). Frente a esse pensamento, a transmissão do saber para educação inclui o convívio do par professora- aluno, convívio este, marcado pela possibilidade de, na cena educativa, escutar e sustentar a aposta e o investimento do sujeito na sua singularidade.

Assim, para Kupfer (2007) o reconhecimento de um sujeito-desejante que busca e age conforme seu desejo em detrimento ao sujeito-objeto “coisificado” - aquele marcado por inscrições primordiais e culturais - proporciona a educadora um novo olhar diante das subjetividades da criança, sendo capaz de identificar formas diferentes de técnicas e didáticas para o desenvolvimento da mesma no campo da alfabetização (Kupfer, 2007).

Dar lugar ao sujeito em paralelo ao ser-objeto abre espaço para interrogações sobre a criança e sua singularidade; “Quem é essa criança? O que sonha? O que gosta? Questionamentos diferentes do jogo de saberes das especialidades que, muitas vezes, coloca a criança como partes de um organismo com falhas para ser “consertadas”.

Cabe salientar que não se trata de negar os discursos dos especialistas (médicos, fonoaudiólogos, psicólogo entre outros), mas possibilitar as professoras espaços para conduções criativas em detrimento as suas próprias inquietações sobre a criança, de modo, que "promova a passagem da queixa para a interrogação" (p. 292) e que a criança- sujeito possa "falar" e ocupar espaço na produção discursiva da professora sobre si mesma e o seu fazer (Spagnuolo, 2017).

Desse modo, Rinaldo Voltolini (2021) descreve a "interpretação do professor" (p.144) diante da leitura medicalizante das crianças, muitas das quais, estão na escola com diagnósticos e sob padrões tecnicistas na relação professora-aluno. Importa referir, a este respeito, o questionamento sobre quais as condições possíveis para construir o conhecimento da formação docente frente a essa percepção, pois a professora, enquanto sujeito, também marca sua posição desejante na relação. Refletir sobre o ambiente escolar e a formação das educadoras contribui em torno da narrativa da criança dita "laudada".

O olhar cuidadoso da professora posiciona o aluno como sujeito, desfazendo a taxativa de criança incapaz e estereotipada. Assim, este novo posicionamento no que diz respeito a criança quanto a formação de professoras, implica na maior focalização da subjetividade de cada indivíduo e potencializa a abertura para renovação de novos laços sociais e a construção do universo para além do familiar (Voltoline, 2021).

A escola como promotora de laços sociais incide, segundo Marise Bastos (2012), o "educar no tratar" (p,101) na medida em que conhece e constitui-se de ferramentas terapêuticas para o recebimento de crianças com entraves na constituição psíquica ou no desenvolvimento, uma vez que o discurso social ofertado pela instituição de ensino promove para a elas além do aprender, leis que regem o simbólico e que possam contribuir com a estruturação psíquica interrompida. Nesse sentindo, cada sujeito demarca caminhos particulares nas suas aprendizagens, por isso a relevância em pontuar a inclusão escolar como circulação discursiva do conjunto criança, família, cuidadores, professoras.

Corroborando com essa perspectiva, a inclusão social de crianças com entraves na constituição psíquica e/ ou desenvolvimento, faz com que promova o reconhecimento delas diante a um lugar na sociedade e a concepção de ser capaz de circular no discurso social e nas nova relações com a linguagem e a língua, conexão não mais só intermediada pela família, mas por um outro agente social; a professora (Bastos, 2012).

No encontro realizado no dia 13/ 08/ 2023 em Belém do Pará, o autor Rinaldo Voltolini mencionou sobre a educação não protocolar, a qual tem como pilar três bases; a acessibilidade,

o acolhimento e o pertencimento. Dizer sobre o não protocolo na educação, daquilo que é estático e que muitas vezes passa pela medicalização de crianças, é suprimir barreiras que convocam a criança a diagnósticos e laudos protocolares. Por outro lado, professoras silenciadas e desconhecedoras acabam atuando de forma a excluir na tentativa de incluir e, sobretudo, tendo consequência no silenciamento e apagamento da dimensão do sujeito a partir de descrições fixadas e definitivas do mesmo.

A educação não protocolar liga-se com a política de pertencimento, assim, refletir sobre a inclusão é pensar na dimensão do sujeito. Segundo o dicionário Aurélio, a palavra inclusão define-se por "conter ou trazer em si; compreender, abranger. 2. Fazer tomar parte; inserir, introduzir. 3 Relacionar. 4 Incluir, está incluído ou compreendido; fazer parte; inserir-se, inclusão" (p.469). Nessa direção, o autor parte da reflexão sobre a nomeação ou denominação que se faz a palavra. As crianças com entraves na alfabetização estão sujeitas a inclusão nas escolas como espaços sociais. Mas o que quer dizer inclusão quando se fala em diagnóstico? Partindo da reflexão de Rinaldo Voltolini (2023) sobre a educação não colaborativa e não colonizatória que garante o vir-a-ser do sujeito e não a padronização de características por trás de um segundo nome; transtorno.

Neste sentido, a enunciação do termo transtorno, por muitas vezes ocupa o lugar de pré-julgamento sobre a loucura, ocasionando inúmeros efeitos de exclusão social amparados pelos mecanismos de segregação social. Dessa forma, o termo transtorno de modo universal ainda exerce um sentido moral e estigmatizante para o indivíduo. Entretanto, a psicanálise com o objetivo em fazer furos em concepções enraizadas e errôneas, coloca o sujeito para falar da sua experiência dando lugar a palavra, o sujeito do inconsciente e a transferência. Como enfatiza Carneiro (2008) "é necessário abrir espaço na instituição para o sujeito da palavra introduzir o particular do sujeito na universal da instituição" (p. 215).

Pensar sobre escolarização de crianças com entraves na estruturação psíquica é refletir também sobre o laço construído nesse cenário, pois a constituição do sujeito é formada a partir do encontro com o Outro o qual já está inscrito no entorno social e possibilita a expansão do mundo externo. Indivíduos com entraves na estruturação são colocados, cada vez mais, nos mesmos lugares sintomáticos, o que aumenta o crescente índice de transtornos classificados pelo DSM (Manual de Diagnósticos em Saúde Mental) (Rinaldo Voltolini, 2022).

Dessa forma, o estabelecimento do laço professora- aluno é construído a partir de inúmeras condições de experiência entre os pares, visto que, cada relação é singular. É importante o suporte transferencial das educadoras ao proporcionar um olhar e escuta ativa no

sustento da suposição do aluno, ou melhor, compreender que no entre do laço existam sujeitos carregados de particularidades e limitações que refletem diretamente no alfabetizar sem rótulos.

Por isso, a direção de trabalho que cada educadora irá seguir é de extrema importância para o fortalecimento do enlace do par, e, também, na construção de estilos de ensinar que melhor inclua tal aluno e não reafirme diferenças e exclusão de crianças.

4. OBJETIVOS

4.1. Geral

Discutir, a partir de um estudo de caso, a importância de a professora considerar, além das competências cognitivas, a subjetividade da criança no processo de inclusão.

4.2. Específicos

- Discutir a importância do laço educadora-criança nos casos em que existam entraves no processo de aprendizagem.
- Analisar aspectos referentes ao laço educadora-criança a partir do instrumento APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições)

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa teve como modalidade o estudo exploratório de abordagem qualitativa, por meio de estudo de múltiplos casos, com o auxílio do método clínico-qualitativo, de modo a ser imprescindível conceituar, brevemente, o método qualitativo para maiores compreensões da dimensão teórico-prática do caminho a ser percorrido na pesquisa clínico-qualitativa.

O método qualitativo nasceu de conhecimentos antropológicos, sociológicos e, sobretudo, etnográficos, havendo sua consolidação no início dos anos 1960. Os pesquisadores qualitativos, daquela época, começaram a perceber e se preocupar com a grande quantidade de informações referentes aos aspectos sociais e culturais dos povos, pois todas essas informações deveriam ser examinadas e analisadas de maneira mais ampla (Bassora & Campos, 2010).

A pesquisa qualitativa não objetiva estudos padronizados e baseados em hipóteses e operacionalizações. Os pesquisadores possuem aprendizados mais abrangentes, de sorte a possibilitar e viabilizar a reconstrução do caso que está sob exploração, mediante palavras dos próprios participantes da pesquisa, porquanto derivaria das narrativas de histórias de vida dos entrevistados à luz do contar e olhar exclusivos deles (Flick, 2013).

Dentro dessa contextura, a palavra que expressa a fala cotidiana desenvolvida pelos participantes da pesquisa se revela como material principal da investigação qualitativa, uma vez que o pesquisador qualitativo adquire e se coloca numa posição acolhedora, a promover o "entre" da relação com o outro, consigo e com o ambiente (Minayo & Sanches, 1993).

Nesse mesmo caminho, anda Flick (2008), que enfatiza a pesquisa qualitativa por promover as relações sociais e propiciar a pluralidade da esfera da vida; questiona toda a padronização em favor do lugar de fala do sujeito, da diversidade do ambiente, da cultura, dos estilos e das formas de vida, o que eleva o método qualitativo com grande relevância e um enorme crescimento nas últimas décadas.

Ludke e André (2013) definem o método qualitativo como compreensivo/interpretativo, no intuito de resgatar o sentido próprio e peculiar do fenômeno para o sujeito e a sociedade, não possíveis de quantificação e objetivação (Herzberg & Matos, 2015). É um fazer que estabelece o diálogo e o subjetivo de cada pessoa frente a um contexto histórico-social.

Sendo uma metodologia que estuda a pessoa como ser singular, subjetivo e inserido em relações sociais que estabelece, a pesquisa qualitativa tem como ponto-chave da investigação a compreensão do fenômeno e o universo dos significados conferidos pelos participantes. Não corresponde a uma postura positivista orientada por operações variáveis, objetiva e mensurável, como, por exemplo, a pesquisa quantitativa (Minayo, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como objetivo a construção e compreensão do processo dos sentidos e significados, e não somente a interpretação de causa/efeito das situações latentes.

> O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (1994, p. 70)

Triviños (1987) no livro "Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação" descreve cinco características do método qualitativo expostas por

Bogdan e Biklen (1994). A **primeira característica** retrata a pesquisa qualitativa como naturalística, pois os pesquisadores, presentes no ambiente da pesquisa, compreenderiam que os fenômenos são melhores observados a partir da observação e sob influência do contexto em que inseridos. A **segunda característica** seria descritiva, por possibilitar o aparecimento de toda sua riqueza no momento de registro.

A **terceira característica** consistiria em focar no processo de pesquisa e não somente no resultado final de pesquisa. A **quarta característica** seria indutiva, na medida em que se construiria a partir de indagações, questões, hipóteses e partindo de dados particulares de cada situação. A **quinta característica** evidencia o enfoque no significado a partir da perspectiva atribuída de cada pessoa, de modo singular diante do fenômeno, sendo esta premissa um dos pressupostos centrais na abordagem qualitativa (Triviños, 1987).

Diante da breve exposição é importante ressaltar que na denominação de **pesquisa qualitativa** encontram-se vários tipos de abordagens e assim cabe ao pesquisador definir qual delas se adéqua melhor ao seu objetivo de pesquisa. Com efeito, o presente trabalho foi desenvolvido a partir do **método clínico-qualitativo**.

O método clínico-qualitativo possui duas bases paradigmáticas: a sócio-antropológica e a clínica. Então, lança-se mão de conhecimentos psicanalíticos, tais como os fenômenos transferenciais e o inconsciente, no processo de pesquisa (Campos, Alves & Turato, 2015). Esse método pode ser descrito como:

> o estudo teórico – e o correspondente emprego em investigação – de um conjunto de métodos científicos, técnicas e procedimentos, adequados para descrever e interpretar os sentidos e significados dados aos fenômenos e relacionados à vida do indivíduo, sejam de um paciente ou de qualquer outra pessoa participante do setting dos cuidados com a saúde (equipe de profissionais, familiares, comunidade) (Turato, 2000, p96).

Frente às angústias e ansiedades da pessoa e /ou grupo sob estudo; considerando a escuta e a relação direta com o indivíduo, Turato (2000) sustenta que na metodologia clínico-qualitativa há uma atitude existencialista, uma postura acolhedora desejável por parte do pesquisador. Com efeito, a pesquisa seria realizada em *setting* natural, de sorte a valorizar a relação face a face e as trocas afetivas de interação pessoal, escutando e dando voz ao sujeito com foco na vivência saúde/doença. O responsável pela pesquisa considera o global, a linguagem corporal, o não verbal, com objetivo de complementar o falado do sujeito.

Turato (2005), classifica algumas características para melhor compreensão do método clínico-qualitativo. Primeiro, o estudioso se refere aos **significados** das coisas (fenômenos,

manifestações, ocorrências, fatos, vivências, eventos) como o cerne da pesquisa. O significado como modelo da linguagem, do significante, representando o que quer dizer a partir do sentido dado pelo próprio sujeito, a levar o pesquisador a buscar interpretá-los através da escuta e da observação.

Assim como o significado, a pesquisa clínico-qualitativa é realizada em ***setting* natural,** dando grande importância ao estilo de vida das pessoas e aos fatores que estão envolvidos, porque tudo faz parte da configuração total do sujeito. Relevante seria a **figura do pesquisador como próprio instrumento** da pesquisa, que utiliza toda sua experiência no auxílio do processo de compreensão e interpretação do fenômeno, valoriza elementos emocionais e a linguagem não-verbal exibida na entrevista para depois melhor compreendê-los e interpretá-los (Turato, 2005).

Já a **validade dos dados** coletados tem grande importância na pesquisa, pois, diante da escuta e observação dos sujeitos, o pesquisador entra em contato com a essência e a história de vida da pessoa, de um povo, o que requer bastante cuidado e ética. A par disto, o autor salienta sobre a **generalização** da pesquisa pautada na quantificação dos dados, mas isto só os torna possível a começar pelos conhecimentos produzidos e construídos no dia-a-dia da pesquisa, concernindo ao leitor usá-los para examinar sua plausibilidade e utilidade no entendimento dos casos e *settings* novos (Mendes, 2005).

Outra característica do método clínico-qualitativo é o pesquisador como *bicoleur*, escrito por Denzin e Lincoln (2006) “um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens” (Denzin & Lincol, 2006, p18). Logo, se entende que o pesquisador *bicoleur* realiza uma espécie de construção frente a vários conhecimentos existentes e adquiridos, proporcionando uma articulação maior de dados.

5.2. Ambiente da pesquisa

A saúde é direito de todos e dever assegurado pelo estado, segundo a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre o Sistema único de Saúde (SUS). Com isso, o SUS é caracterizado por três níveis de atenção à saúde: o primário, o secundário e o terciário que vão de acordo ao grau de complexidade do atendimento.

Nesse contexto, a pesquisa é realizada no Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc)[6] no projeto de pesquisa “O lugar da mulher na função materna: torções entre o feminino e o materno no cuidado à criança", localizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao Instituto de Ciências da Saúde (ICS). Por se tratar desse movimento, é importante evidenciar o olhar multiprofissional, e, sobretudo, dentro de uma perspectiva integral sob aspectos individuais e sociais. Assim, observa-se a grande relevância do profissional da psicologia nesses ambientes totalmente diferentes da clínica tradicional, com novas formas de atuação em espaços sociais (Santos & Casado, 2022).

Para melhor compreensão do ambiente da pesquisa o Casmuc ocupa o nível de atenção secundária de atendimento, além disso, é um serviço de saúde especializado onde graduandos da área da saúde, mais objetivamente, residentes de medicina e enfermeiros, ligados as práticas de ensino aprendizagem de suas formações, realizam os mais diversos atendimentos direcionados ao cuidado da mulher e da criança como; consultas ginecológicas, obstetrícia e pediatria (ambulatório do Transtorno do Espectro Autista -TEA e ambulatório de desenvolvimento). Estes serviços são gratuitos e disponibilizados às famílias da região metropolitana de Belém e municípios vizinhos em parcerias com unidades básicas de saúde.

Com a abertura desse espaço e a promoção de saúde, houve a necessidade da escuta diferenciada e particular a cada cuidador que investigava, muitas vezes, diagnósticos para seus filhos com comprometimento no desenvolvimento. Em paralelo a isto, as crianças no aguardo pelos seus atendimentos e/ ou de sua mãe ficavam acolhidas na brinquedoteca, espaços que possibilitavam a socialização e, principalmente, a voz ativa desse sujeito. Sendo assim, a coordenação do Casmuc disponibiliza para a equipe de psicologia duas salas de aula, as segundas e sextas-feiras, com intuito de acolhimento das mães e acolhimento das crianças através do brincar sob supervisão de psicólogos e estagiários voluntários (estudantes da Universidade Federal do Pará).

Em relação às atividades das crianças, consideramos as teorias de Winnicott (1975) sobre a importância do brincar livre e sem o intuito de promover tratamento ou diagnóstico pois, é no brincar que o sujeito manifesta sua criatividade e aponta o interjogo da realidade

[6] Inaugurado em 2012, o Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc) funciona na Universidade Federal do Pará (UFPA), localizado no bairro do Guamá. O centro ambulatorial atende de forma gratuita a população da cidade metropolitana de Belém e municípios vizinhos.

psíquica e a experiência de controle de objeto externo. Além do mais, o brincar no espaço terapêutico precisa ser espontâneo e não submisso, onde a criança possa ficar à vontade entre os brinquedos para associar livremente, dando abertura para o mundo externo e interno aparecer

> A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é mais possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (Winnicott, 1975, p.59).

Neste sentido, é por meio do lúdico que a criança dar voz ao seu sofrimento, de modo a expressar e elaborar suas questões latentes. O brincar ganha novo significado, o de simbolização, pois é o caminho que o sujeito encontra para transformar um contexto passivo no alcance de uma posição ativa na forma de lidar com pulsões de vida e morte. Além disso, é no brincar que se torna possível a criação de laços sociais (Sousa, Pedrosa & Maciel, 2020).

Com base no pressuposto de que o uso de atividades lúdicas é essencial para permitir que as crianças expressem seu mundo interior, a brinquedoteca rapidamente se tornou uma parte significativa do Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc). Com o passar dos meses, a variedade de brinquedos disponíveis cresceu consideravelmente, graças às doações de profissionais e membros da equipe, contribuindo para a formação de acervos ricos em materiais diversificados. A sala que antes era exclusivamente destinada a aulas foi adaptada para acomodar a brinquedoteca, além de oferecer espaço para atendimento com outros profissionais que reconhecem a importância do uso desses recursos no contexto terapêutico.

Sendo assim, a psicologia comporta dois espaços distintos (salas) para promover o trabalho de escuta de mães e crianças que estão em atendimento no centro ambulatorial. Um desses espaços é a brinquedoteca, um ambiente coletivo dedicado à interação e ao jogo, onde as atividades são realizadas de forma mais lúdica e em grupo. O outro espaço é reservado para atendimentos individuais, supervisão e estudo em grupo, além de possibilitar a realização de reuniões periódicas entre equipes de psicólogos e estagiários voluntários para discutir casos e compartilhar conhecimentos.

5.3. Participantes

A educação infantil juntamente com as denominações de ser criança na sociedade atravessaram inúmeras modificações ao longo do tempo. Suposições de uma infância passiva com crianças não reconhecidas como sujeito de desejo, tiveram significativas mudanças no

Brasil a partir das validações dos documentos oficiais provenientes de políticas públicas ofertadas à educação. Deste jeito, com a Constituição Federal (1988) o Estado por dever possibilita ao indivíduo direito ao ensino de qualidade e novas oportunidades de formação cidadã, potente, capaz e ativa no seu processo de ensino aprendizagem (Baroukh, 2020).

A Constituição Federal (1988) alvoreceu outros documentos importantes para diretrizes de ação, como a chamada "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB), promulgada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata a educação infantil como uma das principais etapas formadoras da educação básica. A LDB tem como objetivo o desenvolvimento da criança de 0 há 6 anos de idade nos aspectos biopsicossociais em conjunto com a família e a comunidade (Baroukh, 2020).

Além disso, objetivando garantir esse direito constitucional, editou-se a Lei nº 11.274 de dezembro de 2006, que prevê o ensino fundamental como obrigatório e gratuito em escolas públicas a partir dos seis anos de idade como formação básica do cidadão. Sendo assim, a alfabetização preconiza:

> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Lei 11.274/2006).

Sob esse ponto de vista, inicialmente a pesquisa tinha como proposta selecionar três professoras e três crianças, sendo as crianças maiores que sete anos de idade e estando matriculadas e frequentando o primeiro ou segundo ano do ensino fundamental em escolas do município de Belém do Pará, além de estarem presentes em atendimento ambulatorial no Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc).

Todavia, duas mães optaram por desistir da pesquisa. Uma delas ouve a perda total de contato: os telefonemas não eram atendidos e ela não comparecia aos atendimentos na instituição. A segunda desistência ocorreu através da busca via WhatsApp, tendo retorno negativo, a exemplo de resposta "não vou mais participar disso" (sic).

Devido às desistências das participantes e às faltas não justificadas por elas, foi necessário que a pesquisa prosseguisse com um único caso, composto por uma criança de doze

anos, matriculada e frequente em escola pública, além da sua mãe e a acompanhante terapêutica que concluíram o processo.

Destaca-se, que amostra priorizada dar-se por meio do registro de conveniência não probabilística, a qual a partir da experiência e vivência do pesquisador em campo, busca-se compreender os fenômenos na relação entre o objeto de estudo e a reflexão inicial a ser estudada (Fortanella, Luchesi, Saidel, Melo, Ricas & Turato, 2011). Dessa forma, os participantes são selecionados com base em sua disponibilidade e acessibilidade, por isso, é valoroso pontuar que na instituição – Casmuc os pares mãe-criança foram convidados e aceitaram fazer parte da amostra da pesquisa.

Outro ponto importante, a faixa etária da criança (a partir de sete anos de idade) e a série (primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental), são escolhas feitas para dar-se a compreensão sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual entende que este sujeito flui de conhecimentos característicos da primeira entrada na educação, ou seja, a alfabetização. Caso contrário, a LDB garante que esta criança esteja "atrasada" em relação ao tempo estimado para o processo de alfabetização do ponto de vista pedagógico e cronológico.

Para garantir a conformidade ética e legal, a pesquisa envolvendo seres humanos demandou uma cuidadosa organização e explicação dos procedimentos e objetivos, conforme descritos nos documentos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (via apêndice A).

Esses documentos foram elaborados para registrar todas as informações pertinentes à pesquisa, bem como para obter a autorização dos participantes. O TCLE foi utilizado para obter o consentimento dos adultos participantes, enquanto o TALE foi aplicado para obter o assentimento da criança, garantindo assim, que todos estivessem plenamente informados sobre sua participação e concordassem voluntariamente com os termos da pesquisa. Essa abordagem foi fundamental para garantir a integridade, proteção e assegurar o sigilo e a privacidade das identidades dos participantes ao longo do estudo.

5.3.1. Critérios de inclusão (criança)

Foram incluídas na amostra crianças que:

- ✓ estivessem em atendimento no Casmuc

- ✓ estivessem no Ensino Fundamental I e II
- ✓ estivessem idade igual ou maior que 7 anos

5.3.2.Critérios de inclusão (professora)

Foram incluídas na amostra professores que:

- ✓ Fossem professoras das crianças que estão participando da pesquisa

5.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados como suporte para a pesquisa são o APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Criança em Escolas, Grupos e Instituições) e a entrevista semiestruturada como apoio para análise de dados, que se encontram nos anexos (A) e apêndice (C).

5.4.1. Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI).

A pesquisa multicêntrica dos Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil-IRDI, realizada entre os anos de 2000- 2008 em demanda ao Ministério da Saúde para integrar a ficha das normas do desenvolvimento e crescimento infantil, impulsionou novos estudos e discussões sobre desenvolvimento psíquico, principalmente, no que tange o discurso psicanalítico (Pesaro, 2010).

Dessa forma, o IRDI inovou e contribuiu com pesquisas psicanalíticas, inicialmente, voltada para o ambiente pediátrico, considerando indicadores de desenvolvimento psíquico que sugeriam acompanhar crianças de zero a oito meses de vida e/ou apresentavam entraves no desenvolvimento. Sendo assim, o objetivo do instrumento consistia na leitura da constituição da criança e na sinalização da desconexão do bebê com seus pares, consequentemente, sua intervenção precoce e não um diagnóstico estabelecido (Kupfer & Bernardino, 2018).

As críticas em torno dos fundamentos teóricos e a utilização do IRDI eram diversas, como citam as Autoras Maria Cristina Kupfer e Leda Bernardino (2018), inúmeras modificações no seu formato foram pontuadas para melhor utilização, uma delas referia-se a nomenclatura “indicadores de riscos”, uma vez que, a palavra risco segundo o dicionário

Aurélio (2008) designa “perigo ou possibilidade de perigo” (p.711), logo, possível de ser contraído de pessoa para pessoa.

Para isso, tornou-se fundamental ajustes na pesquisa IRDI com tal característica que propôs descrever o acompanhamento do desenvolvimento da criança e sua constituição subjetiva sustentada pela lógica psicanalítica. Assim, a Avaliação Psicanalítica aos três anos (AP3), sendo desdobramento da pesquisa IRDI, segue quatro eixos temáticos, os quais sinalizam indicadores ausentes e/ou presentes nos processos psíquicos das crianças. Contudo, participantes do Grupo Nacional de Pesquisadores (GNP), equipe composta por psicanalistas e pediatras, perceberam a necessidade de compor um roteiro de acompanhamento que pudesse ser utilizado em diferentes locais como escolas, grupos e instituições, ultrapassando muros do consultório individual. E mais, a inserção do acompanhamento de crianças maiores de três anos de idade (Kupfer & Bernardino, 2022).

O desenrolar da pesquisa IRDI, resultou na construção do instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições – APEGI, que sugere “uma sistematização de leitura do processo de constituição subjetiva da criança, articulado ao seu desenvolvimento” (p.559). Tal instrumento tem como suporte teórico a psicanálise que leva o sujeito a falar sobre si mesmo, em uma posição desejante e singular (Kupfer, Bernardino & Pesaro, 2018).

Sendo assim, o APEGI é composto por quatro entrevistas conduzidas por 31 indicadores de acompanhamento que marcam 5 eixos indicadores oriundos da AP3 e mais dois acrescidos: (1) presença e reconhecimento de sujeito-P/R S, (2) o brincar e a fantasia- BF, (3) o corpo e a sua imagem- CI, (4) posição frente à lei - FP, e (5) a função semelhante (FS) (Kupfer, Bernardino & Pesaro, 2018).

> Construído com base na teoria psicanalítica, o APEGI é um instrumento que busca situar o movimento da constituição do sujeito na criança a partir dos 3 anos, acompanhando seu desenrolar. Seu objetivo não é o de proceder a uma avaliação diagnóstica da criança, e sim fazer uma leitura, a partir dos diferentes fenômenos que são observados pelo psicanalista, do processo de constituição subjetiva, articulado ao desenvolvimento da criança (Kupfer, Bernardino & Pesaro, 2018, p.562).

O instrumento utilizado nesta pesquisa é herança de vários estudos e reflexões ao longo dos anos que levaram a sua validação no período de agosto de 2017 à julho de 2019. Sendo aceito, foram considerados 11 itens nomeados como Indicadores de Acompanhamento Conclusivo- IACs que são lidos como indicativos de quando a criança está atravessando

entraves estruturas, ou seja, indicadores ausentes, e que, portanto, necessita de acompanhamento clínico (Kupfer, Bernardino & Pesaro, 2018).

Diante disso, o Acompanhamento Psicanalítico de Crianças, Escolas, Grupos e Instituições (APEGI) é fruto de pesquisas com base teórica psicanalítica que através da observação e leitura de crianças a partir de quatro anos de idade e suas relações, busca compreender o processo de constituição subjetiva vinculado ao desenvolvimento das mesmas. Para isso, são considerados diferentes fenômenos pelo psicanalista na trajetória da criança que está em análise, sem objetivo de avaliação diagnóstica, mas sim a leitura de possíveis entraves estruturais na constituição psíquica (Kupfer & Bernardino, 2022).

O instrumento APEGI auxilia a psicanálise a desbravar outros espaços importantes na vida do indivíduo e, consequentemente, estende os conceitos e práticas psicanalíticas para outros campos de atuação. Portanto, a escolha pelo instrumento, nesta pesquisa, se dá pela faixa etária das crianças propostas no estudo e as possíveis articulações com entraves no processo de alfabetização a partir de uma leitura apoiada na teoria psicanalítica.

5.4.2. Entrevista semiestruturada

A pesquisa qualitativa, como descrita, define-se pela modalidade de estudo que visa a relação direta do pesquisador e seu objeto de pesquisa, tendo em vista, os fenômenos subjetivos possíveis de ocorrer em várias etapas do trabalho. É, por isso elaborada de forma integrada para melhor compreensão da totalidade de fenômenos que vierem acontecer no ambiente proposto por cada estudo, facilitando, assim, a criatividade e a imaginação dos investigadores na exploração de novos panoramas.

Segundo Minayo (2012) “fazer ciência é trabalhar simultaneamente com a teoria, método e técnicas numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutualmente” (p.622). Por meio dessa arte que a entrevista na pesquisa qualitativa não se caracteriza por uma simples conversa, mas representa objetivos definidos.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa está dividida em vários outros modelos que cada pesquisador irá observar o que melhor compõe seu estudo. Assim, nos dedicaremos, aqui, a entrevista semiestruturada, descrita como “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (Laville & Dione,1999 p.188). Tal, modelo acontece para atender e explicar

algumas questões do entrevistado e proporcionar o compartilhamento e aprofundamento de informações significativas.

A flexibilidade da entrevista é evidenciada pelo diálogo e a relação do pesquisador e participante ao roteiro de questões pré-estabelecidas e não rígidas que, de certo modo, ao deixar fluir mantém-se propenso a abertura do inesperado sob a narrativa. Entende-se por inesperado, na entrevista semiestruturada, quando o pesquisador através da temática norteadora da pesquisa, sente-se livre para outras indagações que possam ajudar e enriquecer a narrativa com o objetivo primário, em outras palavras, permanecer ao propósito central da investigação (Moré, 2015).

Segundo Ludke e André (2018), a entrevista semiestruturada é um meio de interação entre o pesquisador e o sujeito participante da pesquisa. Por isso, tem caráter mais livre, o que torna as informações mais fluentes, naturais e autênticas. Requer tempo e se estabelece através do diálogo, porque não há imposição de uma ordem de perguntas e respostas de modo fixo e rígido a ser seguido. Diante do exposto, a escolha para utilização da entrevista semiestruturada tem por objetivo dar suporte ao instrumento APEGI, pois a maleabilidade de tocas com os participantes concede o enriquecimento ainda maior para coleta de dados.

5.5. Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa "A subjetividade da criança como chave de leitura para os entraves na aprendizagem: a importância do laço educadora-criança no processo de inclusão", faz parte do projeto guarda-chuva "O lugar da mulher na função materna: torções entre o feminino e o materno no cuidado à criança", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, na Plataforma Brasil sob o número (CAAE: 53062921.9.0000.0018), com a coordenação da professora Dra. Hevellyn Ciely da Silva Correa.

Tanto a pesquisa de mestrado quanto o projeto de pesquisa guarda-chuva são desenvolvidos no Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc). Localizado na Universidade Federal do Pará, o Casmuc é um espaço ambulatorial que recebe mulheres e crianças para assistência médica ou atendimentos de crianças que estão em investigação ou acompanhamento diante ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Desse modo, os procedimentos dessa pesquisa de mestrado foram realizados conforme as orientações do instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI) (Kupfer & Bernadino, 2022). Assim, foram realizadas quatro entrevistas

seguindo a ordem; 1º entrevista com a mãe, 2º entrevista com a criança individualmente, 3º entrevista com a acompanhante terapêutica e a 4º entrevistas com a criança em grupo na brinquedoteca.

Tabela 1: Detalhamento dos procedimentos da coleta de dados

Entrevista	1°	2º	3º	4º
Data	25/09/2023	16/10/2023	30/10/2023	06/11/2023
Local - Casmuc	sala dos professores	Sala atendimento individual	Sala atendimento individual	Brinquedoteca
Participantes	Responsável Mãe	Criança	Acompanhante terapêutica	Criança em grupo
Atividade realizada	Esculta e observação	-Caixa de brinquedos -Jogo da memória - Desenhos	Esculta e observação	- Lego Quebra- cabeça
Duração do encontro	50 min	50 min	50 min	50 min

Ademais, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) - para a mãe e a acompanhante terapêutica - e o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) - para as crianças-desempenhavam um papel fundamental na pesquisa, pois, garantiam a confidencialidade das informações e asseguravam que os participantes estivessem plenamente informados sobre sua participação. Esses termos foram assinados e preenchidos ao longo das entrevistas, garantindo transparência e respeito aos direitos dos envolvidos. Por fim, a entrevista devolutiva com a responsável foi realizada com o objetivo de mostrar os principais resultados do estudo.

Todo o material utilizado para coleta de dados foi fornecido pelo Centro de Atenção á Saúde da Mulher e da Criança- Casmuc e pela pesquisadora, a saber:

- Roteiro de entrevista – APEGI
- Roteiro de entrevista semiestruturada

- Papel A4, lápis coloridos e canetas
- Brinquedos: Lego, quebra-cabeça e jogo da memória

5.5.1. Procedimentos de análise dos resultados

Para análise, os dados foram obtidos por meio de quatro entrevistas (1º entrevista com a mãe; 2° entrevista criança individualmente; 3º entrevista acompanhante terapêutica; 4° entrevista criança em grupo), orientadas pelo instrumento APEGI e pelas entrevistas semiestruturas que serviram como apoio quando necessário. Os dados da pesquisa foram analisados qualitativamente através do método clínico qualitativo que enfatiza a importância da subjetividade do sujeito e a compreensão dos fenômenos psicológicos, considerando as experiências individuais e o contexto que os participantes estão inseridos (Turato, 2000/ 2005)

A partir das entrevistas, procedeu-se às análises dos discursos e conteúdo dos participantes. Após esse primeiro momento, todo o material coletado foi transcrito pela pesquisadora e discutido à luz da teoria psicanalítica, com critério focal na formação do laço professora- criança e o processo de alfabetização para além dos métodos pedagógicos de ensino. Essa discussão foi realizada em formato grupal com profissionais e estudantes de psicologia que compõem a equipe no Casmuc, contribuindo para uma visão mais abrangente e aprofundada do caso estudado.

Assim sendo, ao final da análise e interpretação do caso, foram feitas articulações do material coletado nas entrevistas (discurso, desenhos, e brinquedos utilizados), juntamente com a função de semelhante descrita no instrumento APEGI. Por fim, foi organizado a construção de recortes clínicos articulados ao laço professora e criança e, também, a subjetividade da criança no percurso da alfabetização. Esse movimento consistiu na escrita estruturada do caso, sem deixar de preservar o sigilo e a privacidade de cada sujeito participante da pesquisa.

5.6. Considerações éticas

Esta pesquisa segue às normas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº510, de 11 de julho de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde as quais consistem sobre a ética em pesquisas com seres humanos a fim de garantir direitos e deveres; o respeito aos valores morais, culturais, sociais e religiosos os quais os participantes da pesquisa estão inseridos, assim como, garantia de direitos; liberdade – consentimento livre e esclarecido

para a participação da pesquisa; a proteção a vida com o intuito de maior clareza sobre os benefícios e riscos na realização do estudo (Brasil, 2012).

Além disso, em ordem a se fazer necessário dialogar com os responsáveis da criança sobre a pesquisa, garantindo todas as informações necessárias que contemplará a execução da obra, foi solicitado a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os responsáveis, também para as educadoras, e mais profissionais que estarão contribuindo para a realização desta dissertação, por fim o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças. Tais documentos foram apresentados em duas vias, assinados e entregue apenas uma via para cada sujeito da pesquisa.

Evidencia-se a garantia de proteção da identidade dos participantes da pesquisa que possam vir prejudicar a imagem, consequentemente, colocar em risco a saúde física e psíquica dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, são utilizados nomes fictícios e a omissão de informações/ depoimentos que possam facilitar a identificação dessas pessoas, sendo assim somente elementos relevantes são evidenciados para a análise e discussão de dados de acordo, igualmente, com o Código de Ética do Psicólogo[7], e as resoluções do Conselho Federal de Psicologia, que orientam o sigilo no contato com os seres humanos.

> Art. 9º – É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional (Resolução CFP Nº 010/05. p 13)

Ademais, é imprescindível mencionar que a pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva anteriormente citado, o qual submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) está apto para a realização dos procedimentos acima citados. Sobretudo, esta dissertação volta o olhar para a construção do laço professora-criança no processo de alfabetização principalmente em casos que há entraves nessa etapa da vida infantil.

[7] Toda profissão define- se por um código de ética, estabelecido por práticas e padrões técnicos inscritos em normas éticas que garantem o exercício do profissional na sociedade. Dessa forma, o código de ética do psicólogo expõe os diretos e deveres desse profissional, de modo a "responsabiliza-lo, pessoal e coletivamente por ações e suas consequências no fazer de sua profissão" (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 5).

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para assegurar a confidencialidade dos dados e proteger a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios aos mesmos. Dessa forma, abaixo será apresentado o caso do Lucas explorador[8], o qual é fruto da minha vivência acadêmica no Centro da Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc- UFPA). O caso está descrito e organizado em partes e seções distintas para melhor apresentação.

Assim, os fragmentos do caso são brevemente apresentados, e os dados analisados são extraídos das entrevistas realizadas no ambiente ambulatorial, servindo como chave de leitura para a pesquisa. Além disso, a análise dos dados foi articulada com os itens do instrumento APEGI, à luz da teoria psicanalítica embasada na constituição do sujeito, a partir de Freud e Lacan. Isso permitirá relacionar o caso de Lucas explorador com a educação inclusiva e destacar a importância do vínculo entre professora e aluno no processo de alfabetização.

6.1. O jogo da aprendizagem ou a aprendizagem em jogo

6.1.1 Entrelaçando Narrativas: recortes do discurso da mãe

Lucas explorador, doze anos de idade, compareceu para atendimento da equipe de psicologia no Casmuc após ser encaminhado pela médica do centro. A profissional esclareceu, para mãe Maria, que o caso de Lucas não tinha relação com Transtorno do Espectro Autista, mas sim aos “Transtornos do desenvolvimento”. Diante disso, a médica achou necessário encaminhar para a equipe de psicologia como forma de ampliar o olhar diante do caso.

À vista disso, a mãe do pequeno explorador, trazia como queixa principal “comportamentos estranhos na escola por ser uma criança muito lenta” na realização de qualquer atividade de comando, seja ela em casa ou na escola. A exemplo, Maria (mãe), relatou, “quando peço pra ele pegar o short, ele traz uma camisa. Pra copiar do quadro então, é muito

[8] Lucas explorador é o nome fictício utilizado para identificar a criança participante da pesquisa, tal nomeação foi escolhida por representar a postura ativa da criança através do olhar. Um olhar significativo e atento ao explorar o ambiente, os brinquedos e as pessoas ao seu redor.

difícil, ele demora e não termina. Fazer o dever de casa, estudar para prova... tudo isso é difícil, eu perco um dia inteiro junto com ele para que possa ser feito alguma coisa". Além disso, a mãe pontuou que a higiene pessoal de Lucas requer atenção constante ao modo que ela precisa acompanhá-lo no banho, ao lavar o cabelo e escovar os dentes para garantir um bom asseio.

O menino Lucas explorador é fruto de uma gravidez planejada, embora marcada por etapas conturbadas em termos psíquicos diante a várias intercorrências. O período gestacional denominado pela cuidadora como "difícil e desafiador", foi demarcado por complicações. Aos cinco meses, enfrentou o descolamento da placenta, resultando em deficiência de sangue, o que demandou visitas semanais a Fundação Centro de Hemoterapia e Hematologia do Pará (hemopa). Após esse período, ao perceber que o bebê estava posicionado de costas, pressentiu a necessidade de uma cesariana. Apesar de manter a gestação por nove meses, o parto cesáreo tornou-se inevitável, pois, ao se movimentar e explorar, o menino envolveu o cordão umbilical em seu pescoço por duas vezes.

Lucas é o filho primogênito de uma família composta por cinco pessoas. Aos sete anos de idade, após o nascimento de seu irmão mais novo, demonstrou comportamento agitado na creche. No entanto, aos nove anos, passou por uma "transformação", tornando-se mais retraído e sensível. Sua mãe destacou a natureza carinhosa e cuidadosa de Lucas com os irmãos, assim como, sua propensão ao choro e dificuldades em lidar com instruções de outras pessoas.

Maria também destacou a dificuldade na relação com sua mãe, que é avó de Lucas, expressando o estresse decorrente da percepção de que Maria "mima" excessivamente o filho. Ela mencionou sentir-se desconfortável ao deixar o explorador na casa da avó ou com os tios, devido à diferença na dinâmica dessas relações. Assim, como forma de evitar "conflitos e estresse", Maria prefere permanecer com Lucas ou leva-lo consigo sempre que sai.

No brincar, de acordo com sua mãe, Lucas, tem preferência por atividades e jogos considerados infantis, bem como, a interação com crianças mais novas. Em contrapartida, no decorrer do atendimento com a mãe de Lucas explorador, ela comentou sobre as semelhanças que percebia dentro de casa, pois se reconhecia em "procrastinava muito", assim como o Pai de Lucas, o qual era considerado por ela o "Lucas grande", descrevendo-os como muito semelhantes, ambos demonstrando um comportamento mais lento e disperso em suas ações diárias.

Em outro momento da sessão Maria narrou a experiência de bullying que seu filho vivenciou no ambiente escolar, no qual Lucas foi ridicularizado sem que a instituição de ensino tomasse medidas eficazes contra o ocorrido. Segundo a genitora, o menino explorador enfrentou

grandes desafios após um episódio constrangedor em sala de aula com a professora o que desenvolveu sua relutância em frequentar a escola.

Neste aspecto, foi explicado a Maria como funcionava o trabalho no Casmuc e as etapas de entrevistas, sendo indispensável o momento com a professora, porém o retorno da genitora foi negativo destacando a impossibilidade do contato com a escola e com qualquer professor, mas pontuou a presença da acompanhante terapêutica, afirmando ser a mais "viável" de entrevistar.

6.1.2 Lucas explorador e as memórias em jogo.

Lucas explorador chegou ao Casmuc para atendimento individual, entrou na sala expressando-se em tom baixo, discreto e retraído, embora se demonstrasse interessado pela apresentação do espaço e na interação com a pesquisadora psicóloga. É importante pontuar que diante a utilização do instrumento APEGI, a sala de atendimento individual é composta por uma caixa de brinquedos livres. Dessa forma, ao convoca-lo para explorar a caixa e consequentemente questioná-lo sobre suas preferências do brincar, o menino respondeu "gosto de brincar de várias coisas", mencionando uma variedade de atividades lúdicas que despertavam seu interesse, mas sem iniciativa de escolha. Sendo assim, Lucas explorador foi convocado ao desenho livre**,** o qual iniciou o processo, mas o deixou inacabado.

Durante sua exploração na sala seu interesse foi capturado por diferentes brinquedos como por exemplo; o jogo da memória, um conjunto de cores vibrantes de mesa e cadeiras, pequenos bonecos e vasos de flores. Lucas, me convocou ao jogo da memória, iniciou a organização e explicou como funcionava, assim, iniciamos o jogo com vários acertos de Lucas o qual ficou muito surpreso com sua vitória.

No decorrer do encontro, o pequeno explorador comentou que estava na semana de prova em sua escola, que eram difíceis e que não gostava da professora e sua disciplina. Quando questionado o porquê, Lucas relembrou o episódio em sala de aula quando ao não entender o que estava escrito no quadro, perguntou para a professora, a qual respondeu grosseiramente mandando soletrar a palavra não compreendida para toda a turma. Lucas disse o quão triste e envergonhado ficou no momento e que nunca mais perguntou nada para a professora, "fica por isso mesmo".

Por outro lado, Lucas pontuou gostar da escola, dos amigos e de estudar junto com seu primo, porém não gostava da professora. Comentou também sobre como achava os irmãos

“atentados”, mas brincava com eles quando estava em casa. Contudo, Lucas, na maior parte do atendimento, demostrou grande interesse pela movimentação da sala ao lado onde funcionava a brinquedoteca.

Durante outra sessão individual, Lucas foi convidado a desenhar a si mesmo em uma folha de papel A4, utilizando lápis colorido. O menino posicionou seu desenho no centro da folha, detalhando suas características físicas e incluindo as cores específicas do uniforme escolar que estava usando no momento.

Em seu segundo desenho, o qual representava a família, Lucas desenhou uma série de figuras com formatos bastantes semelhantes, destacando as cores preferidas de cada pessoa. A distinção entre os membros da família estava principalmente no tamanho e nas cores das roupas. Uma peculiaridade notável foi que a figura do pai compartilhava tanto a cor quanto o formato da roupa da criança.

6.1.3. Compartilhando as peças para a construção da cidade: conexão e experiência infantil**.**

A brinquedoteca do Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc) ocorre em sala compartilhada por crianças que aguardam atendimento médico no local. Sendo assim, Lucas explorador ao entrar na sala, seus olhos percorreram o espaço observando os brinquedos e as crianças que estavam ali, ressaltei que ele ficasse à vontade para escolher o lúdico que desejava e, também, o apresentei para as crianças do grupo. Aos poucos o explorador, com pouca interação e socialização espontânea, começou a se juntar ao grupo. Os laços estabelecidos eram breves e, muitas vezes, ocorriam somente diante a solicitação de outras pessoas.

Nessa sessão, Lucas escolheu o lego[9] dando início a construção de sua cidade, esta composta por bancos, jardins com flores e uma torre central na praça principal que pendurado por um fio havia o boneco com “cabelo estranho” atraindo a atenção de todas as pessoas que passavam pela praça, segundo relatado por Lucas.

Enquanto Lucas criava a praça principal, convidei três meninas, que estavam na brinquedoteca, para se juntar a ele e compartilhar do momento de construção da cidade. As três meninas, de nomes iguais, demostraram interesse em dividir a brincadeira com Lucas que, por

[9] O brinquedo Lego é um conjunto de blocos de plásticos, de vários tamanhos, formas e formatos interconectáveis que podem ser montados e combinados de diferentes maneiras para criar uma variedade infinita de estruturas que permitem crianças e adultos construir e desenvolver uma variedade infinita de estruturas e modelos temáticos.

outro lado, permaneceu reservado, limitando-se apenas em dividir algumas peças. É importante ressaltar que embora o menino explorador tivesse inserindo-se em alguns momentos de socialização, grande parte da entrevista em grupo Lucas explorador expôs dificuldades na expressão e comunicação direta com as crianças em sala.

6.1.4. Do laço ao nó ou do nó ao laço? O meu quebra-cabeça**.**

O atendimento foi realizado com a acompanhante terapêutica de Lucas explorador, pois, diante do relato de Maria (Mãe de Lucas), a comunicação com a escola e, consequentemente, com os professores seria impossível.

Dessa forma, iniciei o atendimento com a acompanhante terapêutica (AT), a qual relatou como funcionava seu trabalho em sala de aula com o menino explorador e seu primo diagnosticado com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A acompanhante terapêutica contou que, ao chegar na escola, foi informada que o caso de Lucas se enquadrava nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Na percepção da A.T, as dificuldades de Lucas giravam em torno de como lidar com suas próprias frustrações ao perceber que não conseguia acompanhar o restante da turma referente as questões didáticas. Segundo relato, Lucas explorador ficava ocioso e comparando com frequência sua desenvoltura com a do seu primo, assim chamava atenção para a seguinte interrogação “ele já acabou, tia?”.

A acompanhante terapêutica ressaltou a facilidade que Lucas tem para perder a atenção e concentração, resultando ao não conseguir acompanhar as movimentações didáticas em sala de aula. Com base nessas observações, a acompanhante terapêutica levantou a hipótese de que o explorador possuía problemas simples de escrita como, por exemplo, relatou que as letras e números eram feitos por Lucas de forma e posição contrarias.

Segundo o relato da acompanhante terapêutica Lucas enfrentava desafios significativos ao lidar com suas emoções e atividades diárias. Seu comportamento, caracterizado por irritação, desorganização e raiva quando incapaz de realizar tarefas, era frequentemente observado. No entanto, a A.T. destacou como a maioria dos professores, exceto o professor de matemática, sentiam dificuldades em acessar Lucas e por isso se voltavam a ela para qualquer troca de informações.

Ao ser convocada a refletir, a acompanhante terapêutica suspeitava que Lucas adquiria traços equivalentes ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou

Transtornos do Espectro Autista (TEA), além do mais, associados a uma possível falta de atenção no desenvolvimento do ensino primário. No entanto, a moça ressalva que sempre procura compreender as frustrações e medos de Lucas, enxergando-o como indivíduo único e singular.

Além do mais, a A.T pontuou sobre o relacionamento de Lucas com outras crianças na escola, disse que apesar de ter alguns amigos na sala, o menino tende a se isolar em determinadas situações, embora demonstre atenção ao que acontece ao seu redor. Seus gostos incluem brincar ao subir em mesas, carteiras e de mexer no ventilador se colocando em perigo muitas vezes, por isso, a acompanhante terapêutica considera Lucas uma criança agitada.

7. Urgência na/ da criança: sintoma e demanda

Diante do universo explicitado, define-se urgência por aquilo que precisa ser realizado com rapidez, o que emerge, o que não pode esperar. Assim, o Dicionário Aurélio (2008) define-a como:

> Urgência. (do lat. urgentia) S. f. 1. Qualidade de urgente 2. Caso ou situação de emergência, de urgência. Urgência urgentíssima. Na linguagem legislativa, urgência extraordinária (Ferreira, 2008, p. 802).

Schimidt e Figueiredo (2009), em seus estudos apresentam três portas de entrada- acesso, acolhimento e acompanhamento - as quais são entrelaçadas e que configuram a urgência dentro do serviço público. Dessa forma, podemos pensar nesses conceitos no contexto ambulatorial que se configura o Casmuc. Tal modelo de atendimento representa, desde início, uma oferta do serviço e a eficácia de responder às demandas que surgem no contexto de urgência.

Dessa forma, o acolhimento é de grande importância, pois é o primeiro contato com aquele sujeito que procura ou que é levado ao serviço, considerando que, o acolher engloba o atender, o escutar, avaliar e discriminar as demandas em ação imediata. Além do mais, do acolhimento remete-nos a pensar em um acompanhamento por meio do serviço, o que desdobra na participação do paciente no processo do tratamento, abandonando o lugar de sujeito depositário de sintomas e tornando-o um agente ativo no entendimento do processo (Schimidt & Figueiredo, 2009).

Diante disso, pode-se pensar em demanda como sinônimo de pergunta ou pedido, sempre endereçado a alguém, que se configura para além do desejo de apenas compreender. Com isso, é a partir de uma pergunta sobre o sofrimento psíquico que podemos formular uma demanda para atendimento. No caso da criança, a pergunta vem dos pais, que chegam com uma queixa, a qual é de outra ordem, mas é delineada a partir de suas próprias fantasias. Logo, o trabalho do psicanalista, no primeiro momento, é proporcionar o estabelecimento de uma demanda de análise (Guedes, 2011).

As fantasias dos pais são, de certa forma, o seu narcisismo não correspondido pelos filhos. Em virtude disso, solicitam ajuda ao profissional que observa quanto mais se busca a raiz do sintoma da criança, mais se depara com os desejos inconscientes dos pais, diante de uma problemática exclusiva deles. Com isso, os pais, implicados no sintoma dos filhos, ocupam um "lugar" de fala que não é designado a eles, ou, por outro lado, quando não há implicação é importante olhar também para essa falta. Por isso, a presença dos pais na psicanálise da criança é de grande importância para o trabalho terapêutico, o qual se constitui no escutar esses pais com objetivo de redimensionara-los a posição que cada um exerce para assim haver maior compreensão sobre o sintoma da criança (Priszkulnik, 1995).

Diante disso, observa-se como se propaga a urgência no atendimento com a criança e sua demanda, pois, diferente do adulto, a criança não comparece ao atendimento sozinha. Esta é levada por um responsável ou encaminhada por uma instituição, configurando a demanda inicial como originária de um incômodo dos pais/responsáveis sobre a criança, ou seja, a queixa provém de outros (Meira, 2004).

Dessa maneira, é importante ressaltar que no atendimento com crianças a demanda tem diferença ao que se declara o sintoma na criança e o sintoma da criança. À vista disso, o sintoma na criança diz a um não dito que permeia a estrutura familiar. Entretanto, o sintoma da criança é um sinal inconsciente do que não é falado, mas tende reaparecer constantemente e por isso, frequentemente, incomoda os pais (Vieira, 2003).

Ainda que a criança tenha sintomas que lhe causam sofrimento, ela só virá ao encontro de um profissional se este for significativo para seus responsáveis. Todavia, os responsáveis são de extrema importância para o atendimento psicanalítico com crianças, pois eles fazem parte das transferências que serão estabelecidas, além de serem suporte para que o menor chegue ao encontro com o terapeuta (Meira, 2004).

Desse modo, no caso citado, Lucas explorador foi levado por sua mãe ao Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc), com a queixa inicial relacionada a

problemas de aprendizagem. Desse modo, a mãe afirmava que Lucas explorador parecia ter dificuldade em compreender comandos, pois quando solicitado pegar um item específico, trazia outro.

Em *Unheinlich* (1919) – "O estranho", Sigmund Freud enfatiza sobre o que configura como estranho é, na verdade familiar para o indivíduo, pois é da ordem do inconsciente e que foi recalcado. Assim, o inquietante se mostra como assustador, justamente por apresentar algo que já é bastante conhecido, que deveria permanecer escondido para que nenhum outro saiba, mas em algum momento acaba aparecendo (Freud, 1919). A relação do estranho conhecido e familiar também aparece no discurso de Maria quando, ao definir seu marido como "Lucas grande" faz referências aos comportamentos semelhantes entre pai e filho.

Dessa maneira, o sintoma como o caminho que o inconsciente se revela, também pode ser identificado como uma via de acesso para que a criança possa ser escutada. Embora seja o sintoma, como um substituto de um desejo reprimido, o ponto de partida para um pedido de análise, todavia, este também pode ocupar o espaço de algo que ficou bloqueado no estabelecimento das relações inconscientes da criança com seus próprios pais (Rosenberg, 2002).

Nessa direção, o sintoma, de início é configurado como a expressão do recalque e o trauma aparece como base real deste, pois é tido como parte da realidade psíquica do indivíduo e causa da fantasia de um conteúdo sexual provindo das fontes de pulsões parciais normais ou perversas. O sintoma sempre apresenta um sentido inconsciente, ou seja, sempre quer dizer alguma coisa mesmo que o sujeito não o perceba. É o lugar incongruente onde o indivíduo, sem saber, tem sua satisfação sexual e também é reconhecido por um sofrimento (Dias, 2006).

Em "inibição, sintoma e ansiedade" (1925-1926), Freud caracteriza o sintoma como um indício patológico que permaneceu exterior ao ego. Contudo, é uma satisfação pulsional acarretada pela repressão, logo, seria um sinal de que essa repressão falhou e esse conteúdo volta como forma de sintoma ao indivíduo.

> Um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de repressão. A repressão se processa a partir do ego quando este - pode ser por ordem do superego - se recusa a associar-se com uma catexia instintual que foi provocada no id. O ego é capaz, por meio de repressão, de conservar a ideia que é o veículo do impulso repreensível a partir do tornar-se consciente. A análise revela que a ideia amiúde persiste como uma formação inconsciente (Freud, 1925-1926, p. 58).

O sintoma, como uma satisfação pulsional recalcada, que não é só de felicidade, mas também de dor e desprazer, é a busca que jamais será alcançada, tal qual promove o surgimento da angústia e, consequentemente, ocasiona a ativação de suas defesas. É através desse sintoma que o inconsciente se manifesta, muitas vezes como tentativas de proteção para as vivências de castração de uma criança. Essa criança demanda um sintoma que não só incomoda a ela, mas também os pais, que chegam à análise com angústias, fantasias e várias histórias que eles (se) contam para acalmar o que estão sentindo (Meira, 2004).

É nesse sentido que refletir sobre os "problemas de aprendizagem" como sintoma que urge na criança é fazer paralelo ao desejo de saber e aprender. Contudo, para psicanálise, aprender e desejo de saber são ideias opostas ao fato de que aprender corresponde às atividades do campo mais geral do crescimento e da maturação psíquica, configurando-se na interface do campo neurobiológico e cognitivo e, assim, associando-se ao ambiente psicológico e social do sujeito (Bergés, Bounes & Jean, 2008).

Já o desejo de saber da criança advém das dúvidas em relação ao mistério sexual dos pais. Assim, o saber como uma articulação significante se funda nas teorias sexuais infantis. Freud (1909-1908) em os "Romances familiares", aponta algumas diretrizes da relação edipiana. Dessa forma, para que o indivíduo possa se desenvolver, ele precisa libertar-se dos pais, mesmo que haja nesse processo um determinado nível de sofrimento. Entretanto, os pais como fonte de sabedoria e conhecimento, levam a criança a possuir o mais intenso desejo de igualar-se a eles, visto que, para a criança, os pais são sujeitos que jamais falham, tal ideia que pode se desconstruir com o tempo (Freud, 1909-1908).

Corroborando nessa perspectiva, as teorias sexuais formuladas pelas crianças são rastros do saber construído nos anos iniciais da vida e que o sujeito guarda inconscientemente. Para conseguir desenvolver e lidar com o mistério sexual dos pais, a criança faz furos nesta concepção posta como verdade absoluta para o sujeito. Assim, as letras constituem o contorno com o objetivo de tampar o buraco de uma possível devoção materna. Como bordas inconscientes, as letras estão presentes bem antes da aprendizagem e da leitura, as quais por ocasião da aprendizagem vão se encontrar na concorrência muito incômoda com as letras da escola (Bergés, Bounes & Jean, 2008).

Sendo assim, no caso de Lucas explorador a queixa principal foi "problemas da aprendizagem", um sintoma que *a priori* parece pertencer aos episódios de violência (*bullying*) que ocorreu na sala de aula, mas, também, reflete a conflitos em que Lucas explorador buscar contornar. A exemplo a mudança de comportamento, relatado por Maria, diante do nascimento

do irmão mais novo quando “aos sete anos de idade, Lucas, demostrava comportamento agitado e aos nove anos tornou-se mais retraído e sensível”. Observar o sintoma com resposta a complexa interação entre fatores biológicos, cognitivos e ambientais destaca a importância da abordagem multidisciplinar para compreender e intervir nos problemas de aprendizagem das crianças.

8. O laço e suas vicissitudes

O reconhecimento de um sujeito-desejante que busca e age conforme seu desejo em detrimento ao sujeito-objeto “coisificado”-aquele marcado por inscrições primordiais e culturais - proporciona a educadora um novo olhar diante das subjetividades da criança, sendo capaz de identificar formas diferentes de técnicas e didáticas para o desenvolvimento da mesma no campo da alfabetização (Kupfer, 2007).

Sigmund Freud pontua que a transferência é um dos postos-chaves da teoria psicanalítica, pois, simbolicamente, é o caminho que o analisando utiliza para transferir seu investimento libidinal insatisfeito para a figura do analista, visto que, a transferência configura-se no deslocamento de sentimentos inconscientes para objetos externos em uma relação analítica. A transferência, sendo necessária e facilitadora para o processo terapêutico é, também, uma forma de resistência caracterizada por uma conexão dinâmica que pode manifestar-se de forma positiva, com sentimentos amigáveis e afetuosos, ou negativa, com sentimentos hostis ou eróticos, não seguindo uma trajetória linear (Freud, 1912/1916-1917).

Segundo Bacchini, Vilhena, Rudge e Santos (2016), o amor transferencial é uma dinâmica que envolve e depende do manejo do analista, do contexto psicanalítico e, associado a isso, o analisando. Visto de outro modo, o amor transferencial se distingui do “amor verdadeiro/ genuíno” (p. 228) por ser artificial na medida em que, dado pela situação analítica não é posto como verdade. E, sim, é o deslocamento da figura do analista caracterizada pelo analisando como aquele que tem o saber sobre uma verdade absoluta.

Diante disso, o tratamento de crianças, assim como o do adulto, decorre da transferência. Como exemplo: ao brincar a criança comunica o que está fazendo, conta de seus sonhos, travessuras, faltas, medos, segredos, atuações ou produções. A confiança estabelecida com o analista, para Dolto (1988) ao mencionar Xerfan (2016), descreve a relação de transferência como a “adesão afetiva ao psicanalista, que se converte num personagem, e dos mais importantes, do mundo interior da criança, durante o período do tratamento”.

Diante do brincar, o autor Donald Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista, integrante do chamado “Grupo dos Independentes”, estudou as relações entre elas e o ambiente as quais estão inseridas. Assim, para explicar o brincar no espaço terapêutico, pontuou a compreensão da constituição subjetiva, destacando a mãe ou substituto como influente no desenvolvimento psíquico infantil, sem descartar o bebê como possuidor de uma capacidade de afirmar sua própria individualidade e experimentar um sentimento de identidade pessoal.

À vista disso, o autor formula o termo “mãe suficientemente boa”, para designar aquela que consegue se adaptar às necessidades do bebê, além de todo o cuidado dispensado. Para o bebê, nada existe para além dele e, portanto, ocorre a identificação primária, quer dizer, a mãe é inicialmente tomada como parte dele. Conjugado a isto, o bebê utiliza objetos que compõe o relacionamento entre a mãe e ele, o qual se apresenta satisfatório, nomeados de objetos transicionais (Winnicott, 1999).

Winnicott em seu livro “O Brincar e a Realidade” (1975), enfoca o conceito de fenômenos transicionais, sendo um objeto que garante suporte para o bebê quando este percebe que sua mãe não estar fundida no seu próprio corpo, mas que é externa e separada. Dessa forma, os objetos transicionais representam o elo das duas partes (mãe/bebê) e é a sustentação pela falta, deixando que a criança suporte a desilusão e a incompletude do outro. Por outro lado, quando o bebê reage positivamente diante essa separação parcial, há a evolução dos fenômenos transferências para o brincar.

É no brincar que o sujeito manifesta sua criatividade e aponta o inter jogo da realidade psíquica e a experiência de controle de objetos externos. O autor destaca que o brincar no espaço terapêutico precisa ser espontâneo e não submisso, onde a criança possa ficar à vontade entre os brinquedos para associar livremente (Winnicott, 1975).

Dessa forma, Xerfan (2016) elucida a utilização da linguagem simbólica e afetiva na clínica psicanalítica com crianças. Neste contexto, o desenho retratado tem caráter projetivo, o qual possibilita a expressão de uma cena/situação que se mostraria significativa. Sendo assim, é por meio do lúdico que a criança exibi algo de si e representa no papel algo do seu inconsciente, que interligados as falas, permitem vislumbrar um acontecimento de âmbito psíquico do paciente. Ademais, a criança, assim como o adulto, apresenta repetições de conteúdos manifestados, em várias sessões até que se possa elaborá-las.

Com isso, no caso ilustrado, o lúdico esteve presente ao longo dos atendimentos realizados com Lucas explorador, sendo este um importante recurso técnico para o acesso e manejo dos conflitos psíquicos apresentados pela criança. Assim, no atendimento individual, a

criança utilizou folhas de papel A4 e lápis coloridos para representar, através do desenho, si mesmo e sua família. Além disso, comparece no retrato as semelhanças descritas por Lucas em relação aos seus pares e, também, as angústias demarcadas por ele.

Na sessão em grupo com outras crianças, Lucas explorador utilizou o quebra-cabeça e o Lego para expressar episódios que o desorganizava, pois ao construir uma cidade com o Lego, mencionou "um boneco de cabelo estranho pendurado no meio da praça" (sic) e que "todos ria dele" (sic), o que fez a pesquisadora refletir sobre a cena de bullying que a criança sofreu na escola ao ser colocado em "praça pública" para soletrar palavras que não conseguia compreender a forma escrita do quadro.

A brinquedoteca como espaço de compartilhamento entre crianças é de grande importância no caso de Lucas explorador, pois o espaço compartilhado tem efeitos terapêuticos. No texto "O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças" (2010), os autores Kupfer, Voltolini & Pinto (2010), pontuam a importância de um espaço compartilhado por crianças com diferentes posições subjetivas e estruturas clínicas, o qual incide na construção de laços e do lugar de pertencimento dos sujeitos implicado. Dessa forma, o grupo tem função terapêutica a partir de produzir "não somente posições subjetivas diferentes, mas também crianças com posições discursivas diferentes" (p.103).

Deste modo, o brincar é a tentativa de elaboração daquilo que ainda não consegue significar para si, visto que segundo Dolto (1988) o desenho espontâneo e a conversa com o psicanalista são um dos principais recursos técnicos para o manejo do atendimento psicanalítico de crianças. Nesse contexto, não se deveria fazer qualquer tipo de interpretação precoce, pois não haveria significados fixos, tendo em vista que todos os materiais e instrumentos construídos são esclarecidos em conjunto com a criança a partir do próprio significado atribuído por ela (Xerfan, 2016).

É através das brincadeiras lúdicas que a criança da voz ao seu sofrimento psíquico, pois o brincar ganha um novo significado, o de simbolização, ou seja, é o caminho que o sujeito encontra para transformar um contexto onde se aparece impotente para uma posição ativa diante de suas questões (Nascimento, 2015). Assim, o brincar pode ser um recurso técnico que possibilita o acolhimento e o reconhecimento da singularidade de cada sujeito, além de auxiliar na reorganização da criança diante do seu sofrimento psíquico.

Neste sentido, o lúdico com toda diversidade de cores, formas e tamanhos, é o meio de expressão espontâneo para as crianças, onde elas podem "contar" aquilo que há de mais íntimo.

Ao brincar e desenhar, suas mãos traduzem seus fantasmas e, assim, verbalizam seu mundo interno para quem as escutam (DOLTO, 2017).

Dessa forma, diante do instrumento APEGI e a construção gráfica feita por Lucas explorador trouxe significativas contribuições para leitura sistematizada do estudo. Diante disso, o menino descreve semelhança entre ele e seu pai, compondo a figura dos dois com roupas de tamanhos e cores iguais. Outro ponto articulador do desenho, é o discurso da mãe do Lucas, quando reconhece seu marido como "Lucas grande" (sic). Tal afirmação de Maria (mãe) reflete no seguinte questionamento; qual a posição de Lucas explorador em seu contexto familiar?

O desenho caracterizado como uma forma de comunicação só tem sentido interpretativo a partir do diálogo e da esculta da criança, que atribuídos de sentido por ela, podem representar afetos e ligações que se conectam com a trama do discurso. As imagens, para a psicanálise, trazem inerente uma série de códigos de comunicação e significados (Souza, 2011).

Dessa forma, no atendimento individual, Lucas explorador desenha a si mesmo e sua família. Assim, observou-se que a expressão gráfica de Lucas retratou características próprias que comunicavam o estilo de roupa utilizado por ele no momento, cor da pele e outras características físicas próprias do sujeito. Assim, pode-se observar que foi a partir do diálogo com o sujeito que o desenho começou a ganhar sentido para a pesquisadora.

Já no desenho da família, as formas arredondadas e, de certo modo, bastante parecidas entre os componentes do núcleo familiar, remetiam às semelhanças com o discurso da mãe de Lucas que chegou a comparar a criança com o pai. Nesse momento a pesquisadora após a coleta de dados sentiu-se à vontade para o questionamento: "quais são esses problemas de aprendizagem" que dizem que você tem? Visto que para a pesquisadora, os discursos se entrelaçavam, de um lado Lucas explorador se igualava ao seu pai diante de suas construções gráficas e de outro, a mãe (Maria) comparava seu marido com Lucas, ou melhor, os problemas de aprendizagem dos mesmos.

Sendo assim, deve-se considerar que a análise dos desenhos diz dos símbolos que emanam do inconsciente, considerando os processos de deslocamento e condensação. É crucial perceber cada manifestação gráfica como uma expressão do desejo, muitas vezes em conflito com a resistência. A interação desses elementos culmina na produção final do desenho, enquanto permite ao observador acompanhar a evolução e os movimentos da criança em relação às suas próprias produções e à presença do observador (Souza, 2011).

No texto “Desenho de si mesmo: vestígios da imagem corporal? Estudos sobre os desenhos produzidos por crianças na AP3 e seu possível uso do APEGI” (Barros, Bernardino, Fadel e Palhares 2022), os autores discorrem sobre o objetivo do desenho que é de auxiliar na compreensão dos elementos estruturais que estão em formação na criança pequena, especialmente no que diz respeito à construção de seu aparelho psíquico e a representação da própria imagem nesse processo.

Ademais, é através do desenho que se busca aprofundar o entendimento dos aspectos psicomotores do desenvolvimento infantil, incluindo a progressão do traçado, o aprimoramento da coordenação motora e a habilidade crescente de utilizar o desenho como meio de expressão tanto para si quanto para os outros. Nesse aspecto, o desenho relacionado com o desenvolvimento global, é um instrumento valioso para explorar os aspectos estruturais emergentes na infância inicial, particularmente no que se refere à configuração do aparelho psíquico e ao papel central da representação da própria imagem nesse processo.

Contudo, o trabalho clínico para as crianças que buscam atendimento no Casmuc, promove no brincar os tempos e as fantasias desse sujeito que brinca espontaneamente e deixa o inconsciente operar na brincadeira. Dessa forma, a criança dará seus próprios significados, a partir de suas experiências de vida (Scherbaum, 2017). No caso estudado, a transferência também ocorreu no espaço ambulatorial, na brinquedoteca, quando possibilitado pelo brincar espontâneo, Lucas explorador pôde “falar” de suas angustias e episódios que marcaram o decorrer da sua história.

Corroborando na perspectiva que o brincar também se caracteriza por um movimento transferencial. Vale pontuar, que a transferência com criança, além de ocorrer por via do lúdico, no contexto clínico, também acontece na relação constituída com os cuidadores, quando o coletivo é parte significativa do processo. Dessa forma, assim como a relação transferencial é constituída com a criança, ela também será estabelecida com os pais e com a escola.

Logo, com base no que foi sistematizado, pode-se pensar a transferência na relação da professora com seus alunos, no que diz respeito aos entraves no processo de alfabetização.

Para isto, o texto “Ver o invisível do letramento” (2020), os autores abordam que o olhar singular na relação professora-criança, faz diferença nos casos de alunos com entraves no processo de alfabetização, pois a criança conquista o mundo letrado de forma particularizada a partir do enlace constituído pelo corpo do sujeito (tempo cronológico) e o Outro primordial que instaura a linguagem. Desse modo, os autores argumentam que ao considerar o letramento de

forma mais ampla, é possível reconhecer as diversas práticas de comunicação e expressão presentes no indivíduo (Frohlich, Kierniew & Moschen, 2020).

Ao adotar uma perspectiva expandida do letramento, os educadores ocupam um lugar de antecipação daquilo que ainda não aparece, mas que é indispensável de supor. Compreender melhor as experiências do letramento dos alunos, promove uma educação mais inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize as diferentes formas de expressão e conhecimento que possibilite refletir o entre de duas perspectivas e não a polarização do aluno alfabetizado ou o não alfabetizado.

> A singularidade da travessia de cada criança na passagem da oralidade ao letramento requererá a delicadeza de um olhar que escuta no silêncio, que lê na ausência da letra... Ousadia de jogar com o tempo, de retardá-lo, de escandi-lo. Quando o jogo com o tempo não se instaura e a prática docente localiza as crianças na polarização das oposições alfabetizado ou não alfabetizado, a escola perde a chance de registrar o que ocorre na passagem, os múltiplos desdobramentos de uma criança que transita em gerúndio pelas letras até enunciar-se como sujeito letrado (Frohlich, Kierniew & Moschen, 2020, p. 196).

Considerar a subjetividade do aluno é deslocar-se, enquanto professora, da posição de mestre detentora do saber absoluto para aquela que não tem o saber diante do outro. Assim, tal mudança de posicionamento estende para o dizer da criança como sujeito ativo na sociedade e que fala sobre si em nome próprio. Esta dinâmica é o que poderá apontar possibilidades interventivas que possam ajudar na construção de uma saída possível aos entraves da aprendizagem (Silva & Santiago, 2010).

Em artigo que compõe o livro “Práticas inclusivas II. Desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno sujeito”, a autora Marise Bartolozzi Bastos (2018) faz considerações importantes sobre o protagonismo do "professor-sujeito” (p. 53) o qual, sensível às condutas do mundo infantil, compreende os saberes que estão para além das competências técnicas produzidas academicamente.

No caso ilustrado nesta pesquisa, a transferência desempenhou um papel crucial na vida de Lucas Explorador quando o mesmo consegue fazer conexão com professor de matemática. O docente apostou em Lucas a partir de suas particularidades, mostrando-se atento às necessidades individuais da criança. Dessa forma, a relação com o professor de matemática proporcionou ao aluno segurança para explorar a troca de conhecimento e a busca desejante por aprendizado. Essa relação positiva contribuiu para o desenvolvimento de Lucas, permitindo-lhe superar desafios. Em mais um momento, no caso do menino explorador, a transferência

positiva também ocorreu com a acompanhante terapêutica, que no convocar possibilitou o vir-a-ser do sujeito no mundo.

Sendo assim, o docente, implicado na distinção definida pela autora como “saber do conhecimento e saber inconsciente” (p. 53), consegue cuidadosamente ter um olhar mais sensível aos alunos com entraves na alfabetização. Uma vez que, ao saber do inconsciente não se enquadra o modelo tradicional de cognição EU/consciência e, por essa razão, diz respeito ao saber não sabido que não é reconhecido ou compreendido pelo sujeito, mas se faz presente. Diante disso, o ato educativo atravessado pelo saber não sabido é o caminho singular que a professora poderá encontrar no seu fazer pedagógico ao entrelace educadora e criança (Pesaro, Kupfer & Davini, 2020).

Sigmund Freud, em 1913, apesar de não estar diretamente envolvido na interseção psicanálise e educação, desencadeou reflexões cruciais para as ciências. Segundo o autor, uma educadora munida de conhecimentos psicanalíticos ocuparia um papel fundamental na compreensão das fases de desenvolvimento infantil e dos impulsos instituais da criança. É importante ressaltar, porém, que essa perspectiva não sugere que a educadora deva assumir o papel de analista, mas de facilitadora com olhar cuidadoso para a criança (Grudzinski, 2009).

Além do mais, para Lacan a singularidade do sujeito está ligada ao papel das figuras parentais na formação psíquica. Esta permite que a criança, simbolicamente, entre no mundo da linguagem a partir do desejo do Outro, o que garante ao sujeito a capacidade de desejar e buscar sua própria realização na sociedade, isto é, aprendizagem. Junto a isto, a escola, como função social e atravessada pela via do significante investido, é constituída por traços identificatórios que permeiam a ética e moral, tornando assim, o desejo como fonte principal da aprendizagem (Grudzinski, 2009; Mariotto, 2009).

> O psiquismo não se reduz ao mecanismo biológico. Refere-se a formação singular, sempre mediada por um outro. A díade inicial com a mãe ou com quem cuide da criança, a chegada de outras referências personificadas e igualmente importantes marcam o início dos trilhamentos psíquicos de uma criança. Um educador, como representante da cultura, pode ser, e muitas vezes é, o mediador entre a criança e o conhecimento, emprestando significados para que a ampliação do laço com o conhecimento se estenda às possibilidades de laço com o outro. A aposta do educador na criança, a aposta de que a aprendizagem seja possível é condição para que o laço social se estabeleça (Pesaro, Kupfer & Davini, 2020. p.220)

Por outro lado, a criança que não aprende deve ser pensada a partir da relação com o Outro e da falha na estruturação. Assim, o desejo, como ponto-chave, aparece direcionado para

outras ordens que não sejam as letras. A escola como laço social liga-se diretamente ao laço parental à medida que tais vínculos desempenham papel importante na aprendizagem. À vista disso, a transferência no laço professora-aluno tem impacto direto na forma como a criança absorve e assimila o conhecimento, assim como, a construção do ambiente educacional acolhedor e inclusivo (Grudzinski, 2009).

Nesse aspecto, vale refletir sobre a experiência traumática de *bullying* sofrida por Lucas explorador, revelada por meio da transferência negativa. Observa-se que tais experiencias podem afetar profundamente a vida escolar de um aluno. O episódio em que a professora o expôs diante de seus colegas gerou sentimentos de humilhação e isolamento, deixando cicatrizes emocionais duradouras e distanciamento do aluno perante a professora.

Neste sentido, no texto "Considerações sobre o feminino e transferência: do caso Dora ao não-todo fálico", Correa (2021) destaca que a transferência ligada aos vínculos afetivos, aponta para o desejo direcionado ao sucesso ou insucesso do sujeito no processo analítico. Sendo assim, no caso de Lucas explorador a aposta do outro reflete o processo de ensino aprendizagem da criança, ao modo que, os vínculos transferenciais resultam no êxito ou fracasso do sujeito. A aposta feita pelo professor de matemática e pela acompanhante terapêutica possibilitou o aparecimento do sujeito, diferentemente da relação de Lucas com a professora concebida como fator balizador de uma experiência negativa na aprendizagem do aluno.

O fracasso escolar pode ser pensado como sintomatologia das neuroses no decorrer das transformações sociais. Segundo Cordié (1996) no livro "Os atrasados não existem", o fracasso escolar seria fruto da rápida transformação do mundo de trabalho cada vez mais tecnicizado, ao ponto que a alfabetização passa a ser pensada pelo nível intelectual da criança, referência construída socialmente. Em outro tempo, a escolarização de crianças era praticada de forma diferente, pois as crianças de baixa renda tinham menos acesso à educação, ou seja, o aprender era ou não uma possibilidade que dependia em parte da classe social.

Com o passar dos anos, observou-se uma mudança de paradigma quanto ao sucesso do aluno, em virtude de que, a educação começou a ser vista de forma ampla, ficando claro seu atravessamento por inúmeros fatores psicossociais que instrumentalizam a aprendizagem da criança. Outro ponto refletido pela autora (Cordié, 1996), é que o fracasso como oposição ao sucesso é dado pela implicação na relação da criança com seus semelhantes, estes marcados pelo meio sociocultural. Por isso, os valores cultuados e valorizados por um povo dependem da época e espaço em que estão introduzidos. Assim, a estudiosa pontua no seu discurso que

> “o sucesso escolar ocupa um lugar tão importante na vida de nossos contemporâneos, crianças, pais, ensinantes, pois ser bem sucedido na escola é ter perspectiva de ser, mais tarde, uma bela situação de ter acesso, portanto, ao consumo de bens, isto é possuir o falo imaginário, ser considerado respeitado” (Cordié, 1996, p. 23).

Baccihini *et al* (2016) recorrem a mitologia Xamãnica entendida como aquela que se utiliza da fé na cura do universo através de elementos da natureza, para exemplificar a relação de crença e psicanálise. Em tom indagativo e, à luz da psicanálise, colocam a questão acerca da possibilidade de o mito existir enquanto crença de uma pessoa, mas também enquanto crença de um grupo? Concluíram que, a crença do Xamã só acontece a partir da crença do indivíduo. A psicanálise sendo a ciência que não se conclui, que não se estabelece por uma verdade absoluta, convoca o paciente a supor o saber a partir do seu próprio mito, o qual apresenta-se pela ordem simbólica de um tempo. Similarmente ao que foi dito, pode-se correlacionar tal ideia à concepção dos pais que atravessados por suas fantasias e idealizações diante do diagnóstico dos filhos, criam concepções errôneas acerca de uma criança sujeito como aquela incapacitada para o futuro e, consequentemente, excluída pela sociedade.

Com o objetivo de desmistificar esta ideia, passaremos a tratar dos denominados pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa clínico-qualitativa os quais foram utilizados fragmentos do caso clínico para analisar os dados coletados a partir das quatro entrevistas que compõem o instrumento APEGI. Procurou-se evidenciar as possíveis relações entre os entraves no processo de alfabetização de Lucas explorador e o laço professora-criança.

Já na conversa com a professora foi possível perceber que não havia indícios do que Voltolini (2022) denomina de apagamento da dimensão do sujeito diante os paradigmas sociais, mas justo ao contrário, foi percebido que a professora se colocava na relação com a criança supondo nela um sujeito particular.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a utilização do instrumento APEGI foi de extrema importância, pois justamente em se tratando de um trabalho sobre a relação professora criança os eixos temáticos puderam contextualizar a maneira como Lucas se apresenta/funciona no ambiente escolar. Dois eixos (P/R S) *presença/reconhecimento de sujeito* e (FS) *função do semelhante* se destacaram nesse processo.

O primeiro (P/RS), que busca privilegiadamente observar a Suposição do Sujeito (S/S) realizada pelo agente outro para a criança. Espera-se que os semelhantes convoquem o sujeito a partir do reconhecimento da singularidade. Isso implica em deixar a criança se expressar e,

ao mesmo tempo, apresentar regras e limites que funcionem como balizas para a compreensão do mundo e seu papel social nele (Kupfer & Bernardino, 2022).

Ao contrário disso, ou seja, a dificuldade no reconhecimento do sujeito por parte dos pais ou professoras, é o que ocorre no caso de Lucas explorador. Na entrevista com Maria (Mãe de Lucas) observou-se que a criança adquire uma posição de assujeitamento às expectativas parentais, visto que não consegue realizar sozinha suas atividades cotidianas e escolares. Logo, a criança é vista no cenário de filiação como aquela que possui dificuldade em articular diálogos e sobreviver sem um outro que a antecipe como sujeito. Além do mais, Lucas explorador é comparado pela mãe como semelhante ao pai, encurtando, desse modo, o leque de possibilidades simbólicas para a criança.

Durante a entrevista individual com a criança, observou-se a falta do brincar próprio e compartilhado, sem que houvesse a presença constante do agente outro. Assim, em nenhum momento, Lucas explorador fez questão de compartilhar, seja com colegas ou com a pesquisadora que o acompanhava. Contudo, em outro contexto, o escolar por exemplo, Lucas explorador vivenciou episódios traumáticos com a professora o que gerou insegurança e o apagamento do menino enquanto sujeito, assim pode-se pensar no lugar que a professora ocupa no laço e como isso interferiu no entrave de aprendizagem de Lucas.

Outro importante eixo temático verificado no caso Lucas explorador refere-se à *função do semelhante* (F/S), o qual verifica a recusa ou desejo da criança em relação a interação com seus pares, pois segundo os autores (Kupfer & Bernardino, 2022) a figura do semelhante é significativa à medida que a criança reconhece uma imagem própria do seu Eu:

> "É esse semelhante em sua pequena diferença que permite ao sujeito saber mais sobre si mesmo, pelo o que ele mostra de estranho familiar: o irmão, o colega, este que está em uma relação no mesmo plano, convoca o sujeito a ancorar sua posição, enquanto diferente da dele, para aí sim compor uma fraternidade com ele- não ameaçadora do narcisismo. Assim, a união torna-se possível pela diferença, pela alteridade que aí comparece e permite a cada qual ocupar um lugar próprio (Kupfer & Bernadino, 2022, p. 54).

Dessa forma, o laço como base de socialização é constituído, de início, pelas funções humanizantes (pai/mãe), se estendendo depois para a figura da professora. Posto isso, na entrevista com Maria (mãe de Lucas) e na observação da criança, percebe-se que o eixo (F/S) define-se pela ausência da maioria dos indicadores, pois Lucas não apresentou desejo pela interação com outras crianças, não fez referência aos amigos e muito pouco citou os irmãos. Além disso, segundo o relato da acompanhante terapêutica, Lucas explorador ficava apenas

observando a interação de seus colegas sem qualquer envolvimento direto com o grupo, o que ocorreu também na brinquedoteca do Casmuc.

Portanto, a aplicação do instrumento APEGI na pesquisa revelou-se de grande valia, visto que, ao ser utilizado com uma criança de doze anos (idade que teoricamente não está descrita no instrumento), auxiliou a pesquisadora em reflexões e identificações sobre as percepções da criança através das entrevistas e indicadores que as fundamentam. Embora o instrumento não esteja diretamente voltado ao contexto da alfabetização, serviu como base para abordar o vínculo que permeia o laço entre professora e aluno. Essa abordagem organizada proporcionou uma compreensão mais profunda da dinâmica educacional, destacando a importância da interação interpessoal no processo de aprendizagem.

Sendo assim, o APEGI como instrumento sistematizado que busca a leitura da constituição psíquica e/ ou do desenvolvimento da criança exerceu grande importância no caso Lucas explorador ao tentar desmistificar a ideia de um sujeito inapto ao aprendizado, ao fato que, o laço professora-criança é o que dar base para compreender um sujeito singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o objetivo geral da pesquisa tenha sido alcançado, uma vez que foi possível a partir do caso Lucas Explorador observar as especificidades do laço educadora-criança e a importância desse vínculo em casos com entraves na aprendizagem e/ou na constituição psíquica, a partir da construção transferencial do par ensinante e aprendente.

Dessa forma, o manejo convencional das técnicas pedagógicas estabelecido pelo ensino de códigos e letras com intuito de desenvolver a leitura e escrita, faz parte de uma aprendizagem padronizada que, inicialmente é importante para a criança. No entanto, observou-se na pesquisa que é a partir do olhar que convoca e aposta no sujeito criança que o aprender pode se efetivar. Dessa forma, a aposta que a professora faz no seu aluno o reposiciona diante do seu desejo, uma vez que, é na relação particularizada e singular que a educadora pode distinguir as dificuldades que aparecem na criança e, assim, conduzir, da melhor forma, o processo de alfabetização.

Posto isso, considerar a subjetividade do aluno implica, na professora, deslocar-se da posição de detentora absoluta do saber para aquela que não sabe tudo e reconhece a importância do saber do outro. Essa mudança de perspectiva amplia o espaço para que a criança seja reconhecida como um sujeito ativo na sociedade, capaz de expressar sua própria experiência.

Tal conjectura possibilita a abertura de caminhos para intervenções pedagógicas mais eficazes na superação de obstáculos da aprendizagem.

A criança é um sujeito em constituição e por isso é a partir do Outro que, também inserido no social, possibilita a entrada no mundo letrado. Contudo, antes mesmo de nascer o bebê é parte viva do desejo e fantasias de seus pais. Estes, pertencentes à uma cultura, constroem crenças e normativas diante do desenvolvimento de seus filhos, ou seja, nomeiam comportamentos como "normais ou anormais". Assim, o diagnóstico e entraves na aprendizagem ditam e circunscrevem, para o discurso social, o não aprender como falhas das crianças, as quais são taxadas como impossibilitadas de fazer escolhas e sustentar seus desejos, ou seja, incapazes. Por outro lado, a escola, ao receber crianças com entraves na alfabetização e na constituição psíquica ficam assoladas de dúvidas e questionamentos de como lidar com sujeitos inclusivos em um contexto protocolar de ensino.

Sendo assim, a pesquisa abre novas questões ao refletir sobre os problemas de aprendizagem e lê-los como uma possível resposta psíquica, ou seja, como sintoma Na criança. Desse modo, o sintoma como um dos meios pelos quais o inconsciente se manifesta e responde à uma satisfação recalcada e por isso não atingida, tem o objetivo de proteger o indivíduo de suas vivências negativas. Portanto, os entraves no processo de aprendizagem requerem análises cuidadosas, pois refletem a interação de fatores biológicos, cognitivos e ambientais os quais determinam o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, torna-se evidente que os entraves na alfabetização não refletem apenas uma questão isolada circunscrita ao ensino, mas sim denunciam um complexo conjunto de elementos em jogo. À vista disso, a abordagem interdisciplinar surge como ferramenta crucial, permitindo que profissionais de diversas áreas combinem seus conhecimentos para uma compreensão mais holística do quadro e, consequentemente, para intervenções mais eficazes.

O compartilhamento de informações e diálogos entre profissionais de áreas diversas possibilita uma análise abrangente dos aspectos biológicos, emocionais, sociais e cognitivos envolvidos nos entraves de aprendizagem. Essa abordagem integrada não apenas ajuda a identificar as causas subjacentes, mas também sugere intervenções mais singulares, visando não apenas a melhoria acadêmica, mas também o bem-estar geral da criança. Assim, ao reconhecer a complexidade dessas questões e adotar uma abordagem com estratégias integradas, se pode oferecer um suporte mais efetivo às crianças com entraves na aprendizagem e/ou na constituição psíquica.

Como já explicitado anteriormente, ao considerar os desafios da aprendizagem como gatilhos que podem evidenciar sintomas presentes na infância, estamos inevitavelmente abordando não apenas os aspectos neurobiológicos e cognitivos, mas também o contexto psicológico e social do indivíduo e seu anseio inato pela descoberta e pela aquisição de conhecimento. Entretanto, segundo a perspectiva psicanalítica, aprender e o desejo de saber se contrapõem à noção de que o aprendizado está vinculado exclusivamente às atividades que englobam o desenvolvimento e a maturação psíquica.

Portanto, no caso de Lucas explorador o brincar como recurso técnico no manejo psicanalítico, utilizado no espaço ambulatorial pode ser entendido como análoga à associação livre no adulto, ou seja, é a tentativa/forma de a criança falar de seu sofrimento psíquico. A brincadeira explora o inconsciente do sujeito atribuindo novo significado, nova simbolização para um contexto negativo e abrindo uma nova posição para o sujeito do desejo: a de protagonista das questões que permeiam sua vida.

Assim como o brincar, o desenho livre e espontâneo é uma ferramenta importante à medida que, tem função de contorno, o qual reorganiza a criança diante de seu sofrimento psíquico. O desenho na clínica psicanalítica revela a expressão de fantasias, desejos inconscientes e conflitos da criança, sendo uma forma de comunicação simbólica que revela a relação do sujeito com ele mesmo, com o mundo e com seus pares, bem como as dinâmicas de identificação e alienação.

Corroborando com essa perspectiva, para que os resultados da pesquisa fossem alcançados, foi utilizado o instrumento APEGI, que constituído por uma base psicanalítica, propôs a sistematização da leitura do processo de constituição subjetiva da criança, articulado ao seu desenvolvimento: Composto por quatro entrevistas semiestruturadas com a mãe, a criança individualmente, a acompanhante terapêutica e por fim a criança em grupo na brinquedoteca, possibilitou observar/ler as questões psíquicas envolvidas na construção do jogo da vida de Lucas explorador.

Assim, a utilização do APEGI mostrou-se um interessante recurso utilizado para estudar o laço nos casos de crianças com entraves na alfabetização. Apesar de o instrumento não estar relacionado diretamente com o processo de alfabetização, este facilitou verificar sinais do sofrimento infantil e as questões que perpassam a relação professora e criança, variáveis que se articulam com a aprendizagem de maneira indireta.

Em síntese, este trabalho demonstra como a pesquisa psicanalítica, assim como em outras áreas das ciências humanas, está em constante evolução, pois a abordagem e o tratamento

das pesquisas podem ser alvo de questionamentos contínuos, inclusive por parte dos próprios pesquisadores envolvidos.

Diante do exposto, frente a novas reflexões por parte da pesquisadora, observou-se a grande importância da presença do profissional de psicologia nas instituições de ensino com o objetivo de auxiliar o ambiente escolar como um todo, visando não só ao atendimento das necessidades dos atores envolvidos, mas também dando apoio para as equipes interdisciplinares na direção do desenvolvimento de ações que tensionam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Atuar nas mediações, na prevenção e promoção de saúde e, sobretudo, considerar o laço professora-criança-escola como ponto chave para a inclusão de crianças com entraves na alfabetização parecem ser estratégias privilegiadas para a atuação na interface entre psicanálise e educação.

Portanto, vale a ressalva acerca da importância do profissional da psicologia no contexto educacional como facilitador de diálogos em contexto escolar, tendo como base alguns dos preceitos psicanalíticos. Dito isso, observou-se o enlace presente no laço entre as ciências, psicanálise e educação, as quais parecem convergir mais rumo a um encontro do que a um distanciamento entre si. Tais articulações possibilitaram a conexão de saberes que, diante da cadeia professora-escola-aluno-família, possibilitam o surgimento de sujeitos desejantes, os quais podem responder seus próprios questionamentos latentes (ou nem tanto), sobre uma aprendizagem não toda, diferente e, portanto, efetiva e afetivamente inclusiva.

Deixa-se um alerta acerca do potencial patologizante da concepção neoliberal, que como o avesso de Antígona que reconhece a posição do sujeito como aquele movido pelo universo da falta e da aposta, promete que se a pessoa tiver habilidades mínimas para competir na lógica do sistema capitalista serão aceitas e, portanto, incluídas. A quem interessa essa i(nc)lusão?

REFERÊNCIAS

Amaro, L. L. M. Pinto, S. A. Morais, R. L. S. Tolentino, J. A. Felício, L. R. Camargos, A. C. R. (2015) et al. *DESENVOLVIMENTO INFANTIL: COMPARAÇÃO ENTRE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM OU NÃO CRECHES PÚBLICAS.* Journal of Human Growth and Development. 25(2). 170-176. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.103002

Araripe, N.B (2012). *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar* (Dissertação de Mestrado, Curso de Psicologia, Universidade Federal do Ceará). Recuperado de: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6815/1/2012-DIS-NBARARIPE.pdf

Àries. F. (1986). *História Social da criança e da família*. 2ed. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara.

Arruda, E. P. (2020). *EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL*: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, *7*(1), 257-275. Recuperado de: https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621

Assali, A. M. (2006). *Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidades ou entraves?* In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO. São Paulo. Anais online. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext&tlng=pt

Bacchini, A. M. Vilhena. J. de, Rudge, A. M. de T. P., & Santos, D. de S. B. dos. (2016). *Amor e mito como verdade cultural e subjetiva. Tempo psicanalitico*, *48*(1), 216-231. Recuperado em 20 de fevereiro de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382016000100013&lng=pt&tlng=pt.

Baroukh, J. A. (2020). *A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola.* (Dissertação de mestrado publicada, Programa de Pós- Graduação Educação, Linguagem e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). São Paulo, Brasil. Recuperado de: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-16122020-124028/publico/703734_JOSCA_AILINE_BAROUKH.pdf

Bassora, J. B., & Campos, C. J. G. (2010). *Metodologia clínico-qualitativa na produção científica no campo da saúde e ciências humanas: uma revisão integrativa. Revista Eletrônica De Enfermagem*, *12*(4), 753–60. Recuperado de: https://doi.org/10.5216/ree.v12i4.5804

Bastos. M. B (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo.* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21092012-105601/publico/bastos_do.pdf

Berlinck, L. C (2011). *Andarilhos do bem: os caminhos do acompanhamento terapêutico*. (Tese de doutorado publicada, Programa de Pós- Graduação de Psicologia Clínica. Universidade de São Paulo). São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19072011-085235/publico/berlinck_do.pdf

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Portugal: Porto Editora, p70.

Butler, J (2014). *Regulações de gênero*. Cadernos pago (42) 249-274. p. 253. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249

Carneiro, N. G de Oliveira (2008). *Do modelo asilar-manicomial ao modelo de reabilitação psicossocial – haverá um lugar para o psicanalista em Saúde Mental?*. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v. 11, n. 2, p. 208-220. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S1415-47142008000200003.

Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado de https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp

Corrêa, C. R. G.L., Pinheiro, G. da S. (2013). *Período de latência e tempo para compreender nas aprendizagens.* Psicologia em Estudo, vol. 18 (1). p. 61-69. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/pe/a/MHyNm9qrKDY6FXxWQZC59Yh/?format=pdf&lang=pt

Corrêa, H. C. da S. (2021). *Considerações Sobre Feminino e Transferência: Do Caso Dora ao Não-todo Fálico. Revista Subjetividades, 21*(2), 1-10. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i2.e10248

Cordié. A. (1996). *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com Fracasso* Escolar.

Porto Alegre. ARTMED.Editora LTDA.

Costa, T. (2007). *Psicanálise com crianças.* Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Coutinho, J. M. A; Marques, L. (2016). O complexo de édipo e a função fálica: sobre a criação de filhos por casais homoparentais. *Trivium - Estudos Interdisciplinares, 8*(2), 143-155. https://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2016v2p.143

Couto, D. P do (2017). *Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito.* Revista Psicologia em Pesquisa. n 1. v 11. 1-10. Recuperado de: https://doi.org/10.24879/201700110010094

Dezin, N. K. (Org), & Lincol, N. Y. S. (Org). (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa (2006) _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* 2 ed. p18. Porto Alegre: Artmed.

Dias, M. D. G. L. V. (2006). *O sintoma: de Freud a Lacan. Psicologia em estudo, 11*, 399-405. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200019

Ferreira, A. B de O., (2008). *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Dicionário. 7º ed. Curitiba: Ed. Positivo.

Fernàndez, A. (1991). *Inteligência Aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed.

Fernàndez, A. (1994). *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed.

Freud, S. (1901-1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentada de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos.* 1 ed. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2016.

_____ (1909- 1908). *Romances Familiares.* Livro IX. Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Recuperado de: http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/romancesfamiliares.pdf.

_____ (1912 - 1914). *Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos.* Obras completas. v 11. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

_____ (1914 - 1916). *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos*. v12. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2010.

_____ (1916 - 1917). *Conferências Introdutórias à Psicanálise.* 1º ed. v. 13. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____ (1917- 1920). *Unheimliche – O Inquietante* (1919). In. História de uma neurose infantil ("o homem dos lobos"), além do princípio do prazer e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____ (1923 - 1925). *O EU e o ID, "autobiografia" e outros textos.* Obras Complementares. 1º ed. v. 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____ (1925 [1926]). *Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedades: análise leiga e outros trabalhos.* 1.ed. p. 58. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1856 – 1939). *Fundamentos da clínica psicanalítica*. (2. ed; Claudia Dornbush). Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

_____ (1932 – 1936). *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e Outros Trabalhos.* Volume XXII. Edição Stantard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmjund Freud. Editora Imago. 1996.

Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa. Métodos de pesquisa*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed.

Flick, U. (2013). *Introdução à pesquisa qualitativa: um guia para iniciantes.* Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Penso.

Fröhlich, C. B., Kierniew, J. G. & Moschen, S. Z.. (2020). *VER O INVISÍVEL DO LETRAMENTO. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, *29*(60), 191-210. Epub 24 de agosto de 2021. Recuperado de: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p191-210

Garcia-Roza, L.A. (2017). *Acaso e repetição em psicanálise. uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Gatti, B. A. (2020). *Possíveis recomendações dos modelos educacionais pós- pandemia*. Estudos avançados 34(100). Recuperado de: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003

Gavioli, C. Ranoya, F. Abbamonte, R. (2001). *A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola.* Colóquio do Lepsi IP/FE – USP, 3, Proceeding online. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300020&script=sci_arttext

Gueller, A. S. (2011). *Atendimento Psicanalítico de Crianças*. São Paulo, SP: Zagodoni.

Grudzinski, Morgana Martins. (2009). *O laço social e a aprendizagem: algumas breves considerações. Revista Psicopedagogia*, *26*(81), 435-440. Recuperado em 12 de fevereiro de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300011&lng=pt&tlng=pt.

Júnior, L. C. C da S., Alves, T. T., Coutinho, G, L., C, C. (2021). *Infância e ideais na palavra de educadores: entre a criança- sujeito e a criança- objeto.* Revista de Psicologia, v. 33, n. 2, p. 126-136. Recuperado de: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5977

Kupfer, M.C. (2005). Freud e a educação: *O mestre do impossível*. São Paulo, SP: Scipione.

_____, M.C. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação.* 3ed. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M. C. M. Voltolini, R & Pinto. F. S.C. N. (2010). *O que uma criança pode fazer pela outra? Sobre grupos terapêuticos.* (p. 97- 111). Lugar de vida. Vinte Anos Depois: Exercício de Educação Terapêutica. São Paulo: Escuta.

_____, M. C., Bernardino, L. M. F., (2018). Manual de aplicação para o instrumento APEGI. In Kupfer, M. C., Bernardino, L. M. F. (Orgs). *APEGI- Acompanhamento Psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: Um instrumento para o trabalho com a criança- sujeito.* (1º edição; 336). São Paulo: Escuta. (2022).

_____, M.C.., Bernardino, L.M.F., & Pesaro, M. E. (2018). *Validação do Instrumento "Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições" (APEGI): Primeiros resultados. Estilos Da Clínica. 23*(3), 558-573. Recuperado de:https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i3p558-573

_____, M. C., Bernardino, L.F., (2022). *APEGI: acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito.* In Kupfer, M.C; Bernardino, L.F (Orgs). São Paulo: Escuta/ Fapesp.

Lacan, J. (1993) O Seminário. Livro 1. *Os escritos técnicos de Freud*, (1953-1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.

Lacan, J. (1986) O Seminário- livro 7: a ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2017.

Lacan, J. (1992). O seminário - livro 8: *a transferência* (1960-1961). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.

Lacan, J. (1964). O seminário- livro 11: *os quatros conceitos fundamentais da psicanálise* (1988). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lacan, J. (1998). *Escritos* (1901- 1981). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lajonquière, L. de. (1990). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação.* 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Laplanche, J. Pontalis, J. B. (2001). *Vocabulário da psicanálise.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Laville, C; D. J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* p 188. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG.

Lei nº 8.069. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Presidência da República.

Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).* Dispõe a educação infantil como uma das principais etapas da educação básica. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei 13. 935 de 11 de dezembro de 2019 (2019). Dispõe a prestação de serviços da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

Lenoble. E. (2008). A consulta dita "terapêutica". In Bergés. J. Bounes. M.B. & Jean. S.C. (Org), *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* (p. 81-85). Porto Alegre, RS: CMC

Levy. E. S. (2008). *Desamparo, transferência e hospitalização em centro de terapia intensiva*. (Dissertação de mestrado publicada, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará). Belém. Brasil.

Lima, B. C. M. T., & Azevedo, H. H. de O. (2013). *A história da infância: de Santo Agostinho à Rousseau. Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, *2*(1). Disponível em: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v2i1.6160

Linhares, J.M (2016). *História Social da Infância. Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA)*. Rio de Janeiro (RJ): Sobral. Recuperado de: https://md.uninta.edu.br/geral/historia-social-da-infancia/pdf/historia-social-da-infacia.pdf

Louro, G. L. (1997). Gênero, sexualidade e educação. *Uma perspectiva pós estruturalista.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Ludke, M., & André (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* 2 ed, Rio de Janeiro, RJ: E.P.U.

Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo, SP: Escuta.

Meira, Y. M (2004). *As estruturas clínicas e a criança*. 2 ed, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo

Mendes, L. (2005). *Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos. Saúde Pública*. 39(3), 507- 14. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38237465/Bogdan_e_Biklen__1994-with-cover-page-v2.

Minayo, M. C de S. & Sanches, O. (1993). *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?*. *Caderno Saúde Pública*. 9 (3): 239-262. https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002

Minayo, M. C de S (Org); Deslandes. S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (1994). *Pesquisa social teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. de S. (2012). *Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade.* Ciências & Saúde Coletiva, 17. p 622. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007

Moré, C.L.O.O. (2015). *A "entrevista em profundidade" ou "semiestruturada", no contexto da saúde. Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação.* Ata-Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais. v3. 126-131. Recuperado de: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158

Mitsumori, N, M. (2018). *Breves reflexões sobre a inclusão escolar: contribuições psicanalíticas. In Estudos de Psicanálise.* n.50. p. 133-138. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372018000200014&lng=pt&tlng=pt.

Nasio, J. D. (2007). *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa.* Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Neto, I. V. e S. (2009). A teoria das pulsões em freud e lacan: Pontos de convergência e de divergência. (Dissertação submetida à coordenação de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre). Recuperado em: file:///C:/Users/eripa/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Freud-%20Puls%C3%B5es.PDF

Oliveira, F. Â. D., & Araujo, A. C. B. (2021). *Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?.* Olhar de Professor, 24( ),01-15. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68466219088

Pesaro, M. E., (2010*). Alcance e limites teóricos- metodológico da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil.* (Tese de Doutorado, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). São Paulo, Brasil.

Pesaro, M.E., Kupfer M.C.&, Davini. (2020). *Práticas Inclusivas II: Desafios Para o Ensino e a aprendizagem do Aluno-Sujeito.* Belém, PA: Escuta. Fapesp.

Priszkulnik, L. (1995). *A criança e a psicanálise: o "lugar" dos pais no atendimento infantil.* Psicologia USP, 6(2), 95-102. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771995000200006&lng=pt&tlng=pt.

Quinet, A. (2012). *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.

Resolução CPF de 27 de Agosto de 2005.*Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília/ DF. Conselho Federal de Psicologia.

Rodrigues, B. B., Cardoso, R. R de J., Peres. C. H. R & Marques, F. F. (2020). *Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19.* RBEM- Revista Brasileira de Educação Médica, 44 (sup.1): e014. https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404

Rosenberg, A.M. de Sigal. (Org). (2002). *O lugar dos pais na psicanálise de crianças.* 2 ed. São Paulo, SP: Escuta.

Santin, N. C., Rodrigues, A. A (2020). O conceito da Infância na visão de Àries, Postman e Stearns. In Terra, A. D. G., Queiroz. B, T. (Orgs). Estudos interdisciplinares sobre a Infância [recurso eletrônico]. (1ª edição- 173) Curitiba: Bagai. https://doi.org/ 10.37008/978-65-87204-99-4.19.12.20

Santos, A. B. G. M. ., & Casado, C. de C. C. . (2022). *A PSICOLOGIA NA ATENÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, *8*(12), 706–730. Recuperado de: https://doi.org/10.51891/rease.v8i12.8055

Santos, L. M. (2005). *O papel da família e dos pares na escolha profissional*. Psicologia em estudo, v. 10, n.1, p 57-66. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000100008

Schimidt, M. B. & Figueiredo, A. C. 2009, Março. *Acesso, Acolhimento, Acompanhamento: desafios para o Cotidiano da Clinica em Saúde Mental.* (130-140). Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S1415-47142009000100009

Spagnuolo, L. S (2017). *Sabe-se sobre a criança? Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. Estilos Da Clinica*, *22*(2), 283-298. https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p283-298

Spagnuolo, L. S. (2017). *Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar. (Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.)* Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-131635/publico/LENARA_SPEDO_SPAGNUOLO.pdf

Stolzmann, M. M & Rickes, S.M (16 de julho de 1999). Do dom de transmitir à transmissão de um dom. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: uma transmissão possível. Revista da associação Psicanalítica de porto alegre, Ano IX, nº16, p. 1-157.

Silva, D. D. R. da, & Castro, A. M. D. A. (2008). *Politícas Públicas no Brasil: o desafio de garantir os direitos da infância*. *Revista Contexto &Amp; Educação*, *23*(79), 15–45. Recuperado de: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.15-45

Silva, S. A., Herzberg, E, & Matos, Luís A. L. (2015). *Características da inserção da psicologia*
nas pesquisas clínico-qualitativas: uma revisão. Boletim de Psicologia, *65*(142), 97-111. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v65n142/v65n142a09.pdf

Silva, M. M. M. da; Santiago, A. L.(2011). *Entre a letra e o nome: impasses subjetivos presentes no processo de alfabetização.* Ano 8 Col. LEPSI IP/FE-USP. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100052&script=sci_arttext&tlng=pt

Sousa, T.R. Pedrosa, R.L.S. Maciel, M.R. (2020). *O brincar como experiência criativa na psicanálise com crianças.* Revista de Psicologia (32) 3. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i3/5754

Triviños. A. N. S. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo, SP: Atlas.

Turato, E. R. (2000). *Introdução à Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa Definição e Principais Características. Portuguesa de Psicossomática*, vol. 2, núm. 1, 93-108. P. 96. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/287/28720111.pdf

Turato, E. R. (2015). Conceitos e Fundamentos do Método Clínico-Qualitativo. *Investigação qualitativa em saúde*. 1, 395-397. Recuperado de: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/1

Turato, E. R. *Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa.* (2005). *Saúde Pública*. 39(3), 507-14. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025

Vieira. M. A. (2003). *Nota sobre a criança.* Outros Escritos. Rio de Janeiro, RJ: JZE

Vincent. D. (2008). *O desejo de saber.* In Bergés. J. Bounes. M.B. & Jean. S.C. (Org), O que aprendemos com as crianças que não aprendem? (p. 81-85). Porto Alegre, RS: CMC

Voltolini, R., *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. 2021, 277 p., (Tese de Livre Docência apresentada à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de livre docência) https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-29102021-103226/publico//LivreDocencia_RinaldoVoltolini.pdf

Voltolini, R. (2022). *CRIANÇAS FORA-DE-SÉRIE*. Psicanálise e educação inclusiva. São Paulo, SP: Benjamin Editorial.

Voltolini, R. (2023). Crianças fora-de-série. Psicanálise e Educação Inclusiva. Encontro realizado no auditório do Edifício Urber 14. Localizado na Travessa 14 de Março.Belém/Pa.

Winnicott, D. D (1971*). O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

Winnicott, D. D (1999). *Os bebês e suas mães*. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Xerfan, C. C. (2016). *A gente só é bonito quando a mãe da gente acha*. Psicanálise e adoção. Curitiba: Appris

Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação.* 1 ed. Curitiba: Appris.

Zanello, V. (2022). *Prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações.* 1 ed. Curitiba: Appris

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Res. Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde)

Prezado(a) senhor(a),

Este documento diz respeito ao projeto de pesquisa intitulado "A subjetividade da criança como chave de leitura para os entraves na aprendizagem: a importância do laço educadora-criança no processo de inclusão"**,** este estudo faz parte da pesquisa intitulada "O lugar da mulher na função materna: torções entre o feminino e o materno no cuidado à criança"**.** Assim, você está sendo convidado(a) para participar juntamente com a criança sob sua responsabilidade, como voluntário(a), do projeto de pesquisa que tem como **objetivo**: Discutir, a partir de um estudo de caso, a importância de a professora considerar, além das competências cognitivas, a subjetividade da criança no processo de inclusão.

Meu nome é Erika dos Santos Paiva, Psicóloga CRP 10/07194, pesquisadora responsável por essa pesquisa, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação da Professora Dra. Izabella Paiva Monteiro de Barros. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos e publicações científicas, sendo assim, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da pesquisadora e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Informamos que a exposição dos dados da pesquisa será manuseada cuidadosamente para que não haja qualquer desconforto com exposição de falas e brincadeiras da criança. Desse modo, este material ficará em sigilo absoluto quanto ao nome e dados pessoais do participante, os quais, por ocasião da publicação dos resultados, serão alterados para garantia do sigilo a fim de assegurar o bem estar físico e emocional da criança e seus responsáveis.

Esclarecemos que sua participação, ou a participação de outro responsável acompanhante da criança, é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, basta comunicar essa decisão à pesquisadora para que a coleta de dados seja cessada imediatamente. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato pelo telefone: **(91) 98957-0781** ou e-mail: eripaiva18@gmail.com.

É importante ressaltar que a sua participação na pesquisa e a participação da criança é de extrema importância, pois promove uma esculta atenta e caminhos no meio científico para pensarmos na alfabetização para além do ambiente escolar e consequentemente a importância do laço e de um olhar diferenciado da educadora para o desenvolvimento da criança.

Esperando tê-lo(a) informado de forma clara sobre sua participação na pesquisa, e reafirmamos que em caso de algum esclarecimento sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a responsável da pesquisa. Desse modo, rubricamos as páginas do presente documento que foi elaborado em duas vias, sendo uma delas destinada a você.

_____
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios do estudo proposto e tudo que foi esclarecido sobre a minha participação no projeto de pesquisa. Aceito participar da pesquisa e como representante legal de _____, autorizo sua participação voluntária no estudo, estando ciente de que não receberei pagamento em qualquer espécie de moeda. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora e assino este documento em duas vias com todas as páginas por mim rubricadas.

Belém, _____de _____de _____

_____
Assinatura do(a) participante ou responsável legal

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO VERBAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

TERMO DE ASSENTIMENTO VERBAL À CRIANÇA

Oi, eu me chamo Erika, sou Psicóloga, e trabalho com crianças ajudando-as com seus sentimentos. Você estuda em qual série? E em qual escola? Eu também estudo e junto com a minha professora estamos estudando sobre as crianças e quando elas começam a ler e escrever, mas também quando isso demora um pouquinho pra acontecer.

Acho que você me ajudaria bastante com o meu estudo por isso vou explicar como ele será, tá bom? Vamos nos encontrar em uma sala que fica no Casmuc, lá vamos brincar e conversar. Você topa?

Convidei seus pais e sua professora lá da escola para participarem também, mas a conversa com eles será em outro momento. Eles aceitaram e acharam muito legal.

Nossos encontros são considerados seguros, mas se você não gostar de alguma coisa, pode desistir a qualquer momento, ninguém vai ficar aborrecido. Mas há coisas boas que podem acontecer, como você se sentir alegre com as brincadeiras e desenhos, e poderá expressar o que está sentindo.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar

E aí, o que você acha? Aceita participar do meu estudo?

( ) Sim

( ) Não

Podemos escrever nossos nomes para juntos assinar esse termo?

_____

Assinatura da criança

_____

Erika dos Santos Paiva (Pesquisadora responsável)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a criança

O Centro de Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (Casmuc), local onde foi realizada a pesquisa, possui materiais lúdicos como; carrinhos, bola, massinha, canetinhas, lápis para colorir, papel A4, jogos de encaixe, quebra-cabeça, lego, jogo da memória que possibilitaram o manuseio e a interação com a criança individualmente e em grupo. Dessa forma, também houve a necessidade da utilização do desenho livre como possibilidade de criatividade e comunicação através do brincar em associação livre.

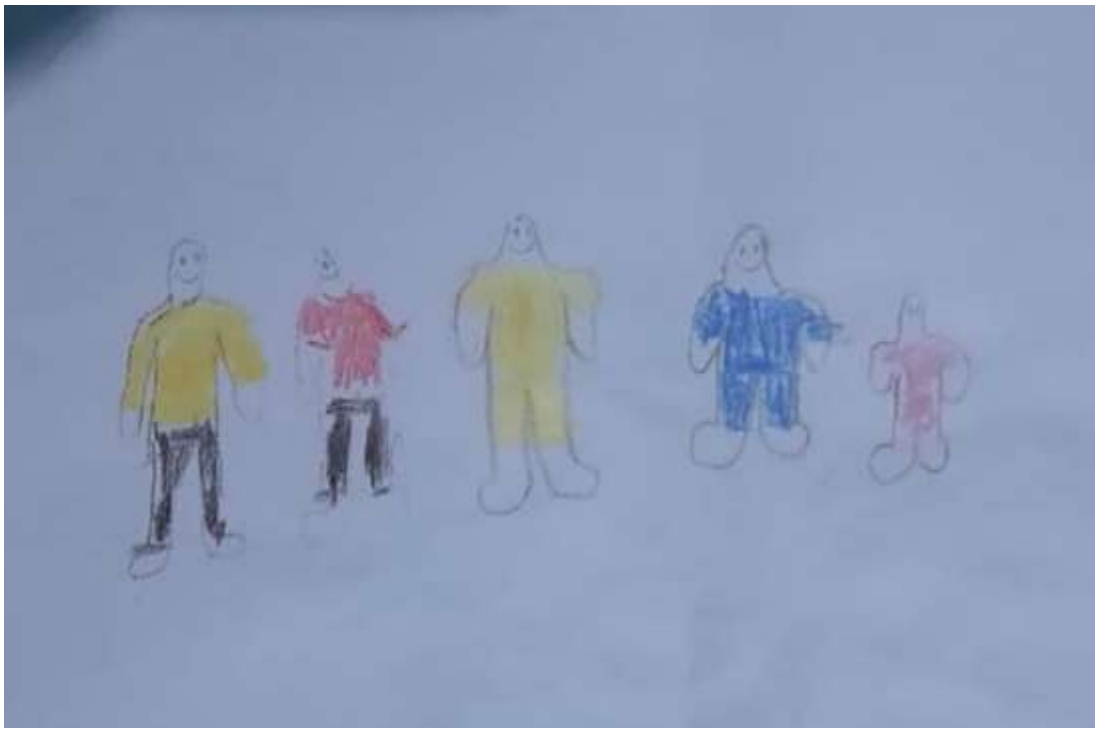
Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os pais/ responsáveis

- Nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis
- Como se sentem falando da criança?
- Como chegaram no Casmuc?
- Como iniciou o atendimento da criança no Casmuc?
- Rotina da família/ dinâmica familiar
- Possuem outras redes de apoio?
- Entrada na escola/ vida escolar
- O que lembram de suas próprias vidas escolares?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com as professoras

- Como é para você ser mulher/ professora do ensino básico?
- A docência foi sua primeira opção no vestibular?
- Ser professora sempre foi um desejo pessoal?
- Como você se sente nesse lugar?
- Desafios no processo de alfabetização
- Como você percebe a formação de laços professora- criança

APÊNDICE D- DESENHOS DA CRIANÇA



APÊNDICE E- FOTOS DO CENTRO DE ATENÇÃO A SAÚDE DA MULHER EDA CRIANÇA E DA EQUIPE DE PSICOLOGIA

ANEXO - ACOMPANHAMENTO PSICANALÍTICO DE CRIANÇAS EM ESCOLAS, GRUPOS E INSTITUIÇÕES (APEGI)

1. ENTREVISTA COM OS PAIS
1.(P/R S). O que os pais dizem a respeito da criança e como o fazem?
2.(P/R S). Como os pais veem os eventuais sintomas da criança?
3.(P/R S e FP). A criança é vista dentro de um cenário de filiação
4. (P/R S). Os pais demonstram ter conhecimento sobre a criança?
5. (P/R S). Como os pais tomam a demanda da criança?
6. (P/R S). Como é a capacidade, tanto dos pais como da criança, para esperar a enunciação de um e do outro?
7. (CI). Como é a saúde da criança?
8. (CI). Nas situações de alimentação, como a criança reage?
9. (CI). Como é a criança quanto ao sono?
10. (CI). Como a criança lida com seus excrementos?
11. (CI). Como é o cuidado da criança com o seu corpo?
12. (CI). Como os pais percebem a movimentação da criança?
13. (CI). Como está o interesse da criança em fazer coisas sozinha? (vestir-se, dormir sozinha, comer sozinha)?
14. (CI). Tem um objeto de que não quer se separar?
15. (CI). A criança permite que lhe cortem unhas e cabelo?
16. (BF). A criança brinca? Do que ela gosta de brincar?
17. (FP). O exercício da autoridade por um dos pais é sustentado pelo outro?
18. (FP). Como a criança reage aos limites colocados pelo entrevistador e pelos pais?
19. (FP). A criança consegue esperar?
20. (FP). A criança cumpre combinados?
21. (FP). Como os pais reagem quando a criança não obedece?

22. (FS). No caso de irmãos, como é a relação?
23. (FS). A criança imita os irmãos?
24. (FS). A criança se identifica com a maneira de ser de um irmão ou irmã?
25. (FS). A criança gosta de brincar com outras crianças?

Anotações qualitativas sobre a entrevista com os pais
P/RS
CI
BF
FP
FS

2. ENTREVISTA COM A CRIANÇA
1.(P/R S). A criança dirige demandas ao profissional? Como?
2.(P/R S). A criança se interessa pelo profissional?
3.(P/R S). A criança fala em nome próprio?
4.(P/R S e B/F). Que tipos de brincadeiras a criança faz?
5. (P/R S). A criança sustenta um diálogo?
6. (P/R S). Dá para entender o que a criança diz?
7. (BF). Apresenta uma persistência repetitiva ou mecânica nas suas brincadeiras? E nos seus desenhos?
8. (BF). Inclui o profissional?
9. (BF). A partir de 3 anos: Que tipo de cenas faz nas suas brincadeiras? Tem enredo, cria, inventa histórias, personagens?
10. (CI). A Partir de 3 anos: Mostra algum interesse por sua imagem no espelho? Como? Reconhece-se no espelho?
11. (CI) A partir de 4 anos: Faz identificações sexuais no desenho de si ou na sua imagem no espelho?

12. 12. (CI). A partir de 4 anos: Se não aparecer espontaneamente, pedir para a criança fazer um desenho dela mesma.
13. (CI). Como a criança lida com a sujeira?
14. (CI) Como a criança se apresenta do ponto de vista psicomotor?
15. (FP). Como a criança aceita a separação dos pais quando chega à creche ou quando é colocada em situação de acompanhamento individual?
16. (FP). Ao se ver sozinha, a criança brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada?
17. (FS). Como é a relação da criança com outras crianças?

Anotações qualitativas sobre a entrevista com a criança
P/RS
CI
BF
FP
FS

3. ENTREVISTA COM A PROFESSORA
1.(P/R S). O que o professor diz a respeito da criança e como o faz?
2.(P/R S). Como o professor vê os eventuais sintomas da criança?
3.(P/R S). O professor demonstra ter conhecimento sobre a criança?
4.(P/R S). Como o professor toma a demanda da criança?
5. (BF). A criança brinca sozinha? Do que ela gosta de brincar?
6. (CI). Como a criança lida com seus excrementos?
7. (CI). Nas situações de alimentação, como a criança reage?
8. (CI). Entre 2 e 4 anos. Como age a criança na hora de dormir?
9. (CI). A criança se coloca em risco?
10. (CI). Como é a movimentação da criança na sala de aula, na creche?
11. (FP). O professor sente que sua palavra tem peso para a criança ou se sente desautorizado por ela?

12. (FP). A partir de 4 anos: A criança sabe esperar na fila? Sabe esperar a sua vez?
13. (FP). Como foi a adaptação da criança à creche este ano?
14. (FS). Como é a criança no grupo classe?
15. (FS). No caso de irmãos, como é a relação?
16. (FS). A partir de 4 anos: A criança imita algum colega em especial?
17. (FS). A criança gosta de brincar com outras crianças?
18. (FS). Entre 2 e 3 anos: A criança procura outras crianças para brincar? Se aproxima das outras crianças na brincadeira?
19. (FS). As outras crianças a procuram para brincar?
20. (FS). Ela se interessa pelo que as outras crianças estão fazendo?

Anotações qualitativas sobre a entrevista com a professora
P/RS
CI
BF
FP
FS

4. OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA NO GRUPO
1. (FS). Há uma diferença nítida em relação ao acompanhamento individual quando a criança entra em um grupo?
2. (BF). Para todas: Ao se ver em grupo, a criança brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada?
3.(FS). A criança pede a outra criança para brincar com ela?
4.(FS). Se outra criança a chama para brincar, ela vai?
5.(BF/FS). A criança brinca com outras crianças?
6. (CI). Como é a movimentação da criança no grupo?

9. (FS/CI). A partir de 4 anos: A criança tem um amigo de que não se separa?
8. (FS/CI). Para todas: É capaz de brincar sem o amigo inseparável?
9. (FS/CI). Entre 2 e 3 anos: A criança imita uma criança específica?
10. (FS). Para todas: A criança aprende com os colegas durante a atividade?
11. (FS). A criança rivaliza com os colegas?
12. (FS). Entre 2 e 3 anos: há disputa de brinquedos?
13.(FP). Como a criança reage quando o adulto coloca regras na brincadeira coletiva?
14. (P/R S). Entre 2 e 3 anos: A criança se dirige ao grupo? Demonstra querer se comunicar com o grupo?
15. (FP) Para todas: Como é a relação da criança com o(s) coordenador(es) do grupo (quando for o caso)?

Anotações qualitativas sobre a observação da criança em grupo
P/RS
CI
BF
FP
FS