

A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2020

A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Karine de Lima

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P974 A psicologia em suas diversas áreas de atuação 2 [recurso eletrônico] / Organizador Daniel Carvalho de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-924-0

DOI 10.22533/at.ed.240201601

1. Psicologia. 2. Psicólogos. I. Matos, Daniel Carvalho de.
CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2” é uma obra que agrega contribuições de profissionais e pesquisadores de várias instituições de referência em pesquisa do país. A Psicologia representa uma área do conhecimento que se caracteriza por uma diversidade de abordagens, ou perspectivas, com objetos de estudo bem definidos e procedimentos direcionados a várias questões humanas, buscando sempre assegurar o comprometimento com a promoção de qualidade de vida.

A obra foi organizada em seis sessões, reunindo capítulos com temas em comum. A primeira sessão compreende produções sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros casos de desenvolvimento atípico. São abordados os seguintes assuntos: Avaliação de nível intelectual; comportamentos problemas; ensino de repertórios não verbais e verbais; educação inclusiva; papel do psicólogo escolar na inclusão escolar; prevenção do TEA.

A segunda sessão é dedicada ao desenvolvimento infantil. São abordadas as seguintes questões: “Adultização” da infância e formação do psiquismo; manejo de conflitos entre educadores e pais sobre formas de educar; manejo de comportamentos agressivos de criança; efeitos da equoterapia sobre modificação de comportamentos de agressores do bullying. A terceira sessão focou em psicoterapia sob diferentes perspectivas em psicologia, destacando os temas: Supervisão como parte de um processo psicanalítico; estudo de caso da Abordagem Centrada na Pessoa, estabelecendo a relação psicoterapeuta-cliente como favorecedora de um processo de autorrealização; caracterização das três ondas das terapias cognitivas e comportamentais e tratamento de transtornos mentais.

A quarta sessão apresenta contribuições da Psicologia quanto a possíveis questões identificadas na adolescência, destacando-se prevenção de suicídio e transição de gênero com promoção de autoconhecimento. A quinta sessão destaca o papel da Psicologia quanto a possíveis questões da gravidez, como prevenção de depressão na gravidez e intervenções da Terapia Cognitivo Comportamental para amenizar o sofrimento associado a um processo de aborto espontâneo.

A sexta sessão dedica-se a apresentar outras áreas de atuação do psicólogo, com ênfase nos seguintes temas: Análise da percepção de usuários de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em relação a oficinas terapêuticas; análise do perfil comportamental de estudantes universitários, a fim de favorecer reflexões sobre o papel da Universidade na condução do processo ensino-aprendizagem; apresentação da Psicologia do Trânsito voltada para processos de avaliação de motoristas e, também, buscando a compreensão do comportamento para prevenção de tragédias no trânsito.

A Psicologia é diversidade e tem um compromisso social com a promoção de qualidade de vida. Que todos os interessados tenham uma excelente experiência de aquisição de conhecimento.

SUMÁRIO

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO, INTERVENÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OUTROS CASOS DE DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

CAPÍTULO 1 1

QUAL A INFLUÊNCIA DO QI NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE LINGUAGEM?

Beatriz Alves
Fernanda Chequer de A. Pinto Jacy
Perissinoto
Marcia Regina Fumagalli Marteleto
Michele Azevedo e Silva
Rebeca Rodrigues Pessoa
Ruth Nogueira da Silva Rodrigues
Veronica Pereira do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.2402016011

CAPÍTULO 2 14

ENSINO DE REPERTÓRIO DE OUVINTE E INTRAVERBAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniel Carvalho de Matos
Ingrid Naiany Carvalho da Cruz
Abigail Cunha Carneiro
Pollianna Galvão Soares de Matos

DOI 10.22533/at.ed.2402016012

CAPÍTULO 3 27

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO

Jerry Wendell Rocha Salazar
Marília Rosa Bogea Silva
Sheila Cristina Bogea dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.2402016013

CAPÍTULO 4 38

O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Izabel Cristina Pinheiro da Cruz Miranda
Pollianna Galvão Soares de Matos
Daniel Carvalho de Matos

DOI 10.22533/at.ed.2402016014

CAPÍTULO 5 51

O SEMBLANTE: O EDUCADOR E A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE NA PREVENÇÃO DO AUTISMO

Dorisnei Jornada da Rosa
Andrea Gabriela Ferrari

DOI 10.22533/at.ed.2402016015

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESAFIOS: FORMAÇÃO DO PSQUIISMO, EDUCAÇÃO EMANEJO DE COMPORTAMENTOS INDESEJÁVEIS

CAPÍTULO 6 63

A “ADULTIZAÇÃO” DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Débora Kelly Duarte da Silva
Isabella Karen Borges dos Santos
Mauricio Cardoso da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.2402016016

CAPÍTULO 7 70

CONFLITOS ENTRE PAIS E EDUCADORES DE CRECHES: MANEJOS A PARTIR DA RELAÇÃO COM O SABER SOBRE O EDUCAR NA INFÂNCIA

Mariana Rodrigues Anconi

DOI 10.22533/at.ed.2402016017

CAPÍTULO 8 79

AGRESSIVIDADE MANIFESTA EM SALA DE AULA EM CRIANÇA DE SEIS ANOS: UM ESTUDO DE CASO

Maria Januária Silva Wiezzel

DOI 10.22533/at.ed.2402016018

CAPÍTULO 9 91

A UTILIZAÇÃO DO CAVALO PARA FINS TERAPÊUTICOS AOS AGRESSORES DO BULLYING

Fabrine Niederauer Flôres
Renata Souto Bolzan
Aline Cardoso Siqueira
Suane Pastoriza Faraj

DOI 10.22533/at.ed.2402016019

A PSICOTERAPIA A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EM PSICOLOGIA

CAPÍTULO 10 100

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PSICANALÍTICA:ASPECTOS TEÓRICOS E TÉCNICOS

Juliano Bernardino de Godoy

DOI 10.22533/at.ed.24020160110

CAPÍTULO 11 116

DA RIGIDEZ À FLUIDEZ: UM ESTUDO DE CASO NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Julia Nunes de Souza Teixeira
Ana Rafaela Pecora Calhao

DOI 10.22533/at.ed.24020160111

CAPÍTULO 12 128

EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS ATUAIS DAS TERAPIAS COGNITIVAS E COMPORTAMENTAIS

Claudia Cristina Novo Gonzales
Claudiane Aparecida Guimarães

DOI 10.22533/at.ed.24020160112

PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DE SAÚDE FRENTE A PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA ADOLESCÊNCIA

CAPÍTULO 13 145

UM ESTUDO SOBRE O SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA

Anny Elise Braga

Mauricio Cardoso da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.24020160113

CAPÍTULO 14 150

GRUPO PARA PESSOAS EM TRANSIÇÃO DE GÊNERO: CONSTRUINDO O PROJETO DE VIDA

Rayane Ribas Martuchi

Ticiane Paiva de Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.24020160114

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA QUANTO A PROBLEMAS RELACIONADOS A GRAVIDEZ

CAPÍTULO 15 161

DEPRESSÃO NA GESTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Francielen Nogueira Oliveira

Tatiane Tavares Reis

Tarcísio Pereira Guedes

Elzeni Damasceno de Souza

Angélica da Silva Calefano

DOI 10.22533/at.ed.24020160115

CAPÍTULO 16 173

A REPERCUSSÃO DO ABORTO ESPONTÂNEO NA ESTRUTURA FAMILIAR E A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVO

Criziene Melo Vinhal

DOI 10.22533/at.ed.24020160116

OUTRAS POSSÍVEIS ÁREAS DE ATUAÇÃO PARA O PSICÓLOGO: CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL, ORGANIZAÇÕES E TRÂNSITO

CAPÍTULO 17 181

O SARAU – PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO CAPS CIDADE

Dalton Demoner Figueiredo

Chander Rian De Castro Freitas

Viviane Vale Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.24020160117

CAPÍTULO 18	198
PERFIL COMPORTAMENTAL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DO RS	
Bruna Benetti	
Larissa Rodrigues Ferrazza	
Nádyá Antonello	
Eliara Piazza	
Claudia Aline De Souza Ramser	
DOI 10.22533/at.ed.24020160118	
CAPÍTULO 19	216
MITOS E VERDADE SOBRE A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO	
Sandra Cristina Batista Martins	
Lélia Monteiro de Mello	
Vanessa Jacqueline Monti Chavez	
DOI 10.22533/at.ed.24020160119	
SOBRE O ORGANIZADOR	223
ÍNDICE REMISSIVO	224

O SEMBLANTE: O EDUCADOR E A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE NA PREVENÇÃO DO AUTISMO

Data de aceite: 08/01/2020

Dorisnei Jornada da Rosa

Psicóloga; Psicanalista; Terapeuta em Estimulação Precoce; Assessora de Inclusão; Membro Praticante da Associação Psicanalítica de Porto Alegre; Mestranda no PPG Psicanálise: Clínica e Cultura da UFRGS.

Endereço consultório: Rua João Telles, 542/40, Bom fim, Porto Alegre, RS.

Fone: (51) 999657480

E-mail: dorisnejornada@yahoo.com.br

Andrea Gabriela Ferrari

Psicóloga; Psicanalista; Professora do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia e do PPG Psicanálise: Clínica e Cultura da UFRGS; Membro do NEPEIA/CNPQ – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Infância – e da UFRGS; Doutora em Psicologia do Desenvolvimento.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos 2600/130, Santa Cecília, Porto Alegre, RS.

E-mail: andrea.ferrari@ufrgs.br

RESUMO: Este trabalho trata de relatar experiências de assessoria de inclusão da Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, na Secretaria Municipal de Porto Alegre, denominada Educação Estruturante (Rosa, 2011). Esse paradigma foi criado em

1991, por professores da educação especial que se propunham a escutar e reconhecer as possibilidades constitutivas dos atos educativos. O objetivo era que os educadores pudessem se autorizar a intervir na constituição subjetiva e no desenvolvimento das crianças pequenas com riscos psíquicos de autismo ou atrasos em seus desenvolvimentos, ampliando seu campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Semblante; Educação Estruturante; educadores; autismo.

THE EMPLOYER: THE EDUCATOR AND THE ADVISORY OF MUNICIPAL STRUCTURING EDUCATION OF PORTO ALEGRE ON STAGE ON AUTISM PREVENTION

ABSTRACT: This paper tries to report experiences of education inclusion counseling of Early Education and Initial Psychopedagogy in the Municipal Secretary of Porto Alegre named Structure Education (Rosa, 2011).. This paradigm was created in 1991 by special education teachers who set out to listen and to identify the constitutive possibilities of educational acts. The goal was for educators to be allowed to intervene in the subjective constitution and development of young children with psychicroisks of Autism or delays in their development, broadening their educational field.

KEYWORDS: counting; Structuring Education;

educators; autism.

EL SEMBLANTE: EL EDUCADOR Y LA ENTRADA DE LA ASISTENCIA DE LA EDUCACIÓN ESTRUTURANTE EM PORTO ALEGRE PARA LA PREVENCIÓN DEL AUTISMO

RESUMEN: El trabajo versa sobre el relato de experiencias de asistencia, a educadores de niños pequeños em inclusión, em Educación Temprana y Psicopedagogía Inicial, a partir de La Educación Estructurante (Rosa, 2011). Este paradigma fué creado en 1991 por asesores de educación especial que proponían escuchar y reconocer lãs posibilidades constitutivas de los actos educacionales. El objetivo era ampliar el campo educacional de los educadores y autorizarlos a intervenir em La constitución subjetiva y em El desarrollo de niños pequeños con riesgos psicicos de autismo o retraso em el desarrollo.

PALABRAS-CLAVES: semblant; asistencia: Educación Estructurante; autismo.

INTRODUÇÃO

Este escrito é relato de um trabalho criado em 1991, por um grupo de educadores especiais que encabeçaram uma proposta inclusiva e interdisciplinar para a educação infantil de Porto Alegre. A finalidade era que as creches conveniadas e escolas infantis de Porto Alegre acolhessem as crianças pequenas de 0 a 6 anos que apresentassem síndromes, deficiências ou atrasos em seu desenvolvimento e riscos psíquicos e, em contrapartida, os educadores seriam assessorados pelas equipes de EP/PI na concepção denominada “Educação Estructurante” (Rosa, 2011). Essa concepção propõe ao educador ter seu olhar dirigido aos aspectos diacrônicos da criança – do desenvolvimento como um todo –, bem como considerar o tempo sincrônico da criança – sua estruturação psíquica e orgânica e a articulação com o desejo. Neste caminho, a SMED¹ considerou a inclusão como um trabalho importante a ser realizado com as crianças pequenas com transtorno de desenvolvimento e seus educadores.

Ao pensarmos que a criança se constitui como sujeito a partir da filiação de seus pais ou daqueles que lhe cuidam – e fundam a sua matriz simbólica, a qual indicará sua constituição como sujeito que irá advir –, como ficam as crianças que muito cedo frequentam as creches ou escolas infantis e apresentam sinais de desconexão psíquica e falta de interação com os outros? O que a instituição de educação infantil pode fazer quando se fala na ideia de estes realizarem atos educativos que muitas vezes parecem os de uma mãe, um pai, uma terapeuta ou uma professora sabedora? Essas perguntas nos levaram à seguinte questão: há prevenção em Psicanálise?

¹ SMED: A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre é formada por 96 escolas com cerca de 4.000 professores e 1.200 funcionários. Essa estrutura atende a 55.000 alunos da Educação Infantil do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Alegre.

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

Jerusalinsky (2002) faz uma leitura da prevenção de forma a corroborar com a ideia acima, dizendo que a intervenção precoce ocorre no sentido de evitar um dano, antes que seja demasiado tarde em relação aos efeitos de uma patologia. Enfatiza, ainda, o papel da intervenção em estimulação precoce como aquela que aponta para reduzir o máximo possível as limitações que a patologia impõe ao bebê. Nesse seguimento, outra autora importante é Laznik (2013), quem, relembremos, preconiza a prevenção do autismo através da detecção de dois sinais: o não olhar entre a mãe e seu bebê e a não-instauração do terceiro tempo do circuito pulsional, apostando na intervenção para trabalhar precocemente a relação da mãe com a criança. Ainda, a autora destaca que, no seu ponto de vista, não se trata de prevenção e sim de antecipação, e nos lembra que a noção do tempo para a psicanálise não se limita ao só-depois e acrescenta que Lacan desenvolveu a noção de antecipação como uma precipitação do sujeito.

Dessa forma, destacamos que, ao falarmos em prevenção, nunca se sabe o que poderá vir depois; portanto, é necessária uma intervenção. Ao colocarmos a importância de uma intervenção em crianças que apresentam sinais de autismo, isso significa que a estrutura psíquica não está decidida (Bernardino, 2004) e, então, supõe-se que haverá um a posteriori e uma possibilidade da não fixação do autismo. Seria isso a prevenção do autismo?

Dessa forma, Porto Alegre veio a pensar em uma política inclusiva desde 1991. Para tal, um grupo de educadores especiais, recém concursados naquela época, se propuseram a criar modalidades de atendimentos nas escolas especiais, no hospital Materno Infantil Presidente Vargas e na assessoria às creches conveniadas e escolas infantis municipais. A ideia era lançar as noções de detecção e inclusão como formas de intervenção possíveis no campo educacional em interdisciplinaridade com a educação especial, educação precoce e equipes de saúde do município.

O TRABALHO DA ASSESSORIA EP/PI/SMED E SUAS PROPOSTAS INCLUSIVAS

No ano de 1991, um grupo de professores das escolas especiais da SMED criaram os atendimentos de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) na escola especial Tristão Sucupira Vianna, localizada no bairro Restinga Nova, em Porto Alegre. Esses profissionais também inauguraram o trabalho na UTI Materno Infantil Presidente Vargas em 1992. O intuito da parceria com o Hospital era intervir, como forma de prevenção, na idéia de construir maneiras de minimizar os impactos da notícia dada aos pais de bebês que apresentavam síndromes, paralisias, deficiências e outros transtornos. A questão era propor maior humanização do espaço da UTI Neonatal para os bebês e seus cuidadores, para que tivessem melhor acolhimento e maior maleabilidade na hora de dar a notícia de um diagnóstico à família da criança. A inserção de um serviço de Educação Precoce no hospital vai de encontro ao que Motta (2002) aponta, como este ser um caminho pelo viés da antecipação, o qual ela considera como uma via importante na tarefa psicanalítica, visto que a intervenção precoce é assinalada enquanto *o mais a tempo possível* e isto não seria a priori, mas centrada em um tempo de um trabalho em construção.

Jerusalinsky (2002) diz que intervir também junto ao serviço de acompanhamento pediátrico, hospitais infantis e às escolas infantis, realizando a transmissão de certos conhecimentos, é promover que esses profissionais possam efetuar uma leitura clínica do desenvolvimento de um bebê de modo atrelado à constituição psíquica das crianças que atendem. A autora destaca que essa é uma primeira modalidade de intervenção a ser considerada na detecção precoce. Complementando essa ideia, a autora aponta que não é possível ficar esperando que bebês e crianças pequenas cheguem até os consultórios com funcionamentos patológicos instalados, pois é urgente que os psicanalistas ponham seus conhecimentos e modalidades de intervenção a operar na detecção e não só no oferecimento da estimulação precoce ou análise para bebês.

Baseado nessas noções de detecção e intervenção, quando os bebês apresentavam riscos ou atrasos em seu desenvolvimento infantil, os postos de saúde e hospital Materno Infantil Presidente Vargas encaminhavam eles e suas famílias à modalidade de atendimento na escola especial. Lá eram realizados atendimentos terapêuticos, denominados Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial.

OS ATENDIMENTOS TERAPÊUTICOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS ESPECIAIS DE PORTO ALEGRE

Na Educação Precoce, eram atendidas crianças com transtornos em seu desenvolvimento na idade de 0 a 3 anos juntamente com seus pais ou cuidadores. A intervenção estava centrada na construção ou reconstrução da função materna e paterna dos cuidadores e no brincar compartilhado entre os cuidadores, a criança e o terapeuta, levando em conta os aspectos do desenvolvimento infantil. Na Psicopedagogia Inicial, eram atendidas crianças com transtornos em seu desenvolvimento de 3 a 6 anos,

individualmente ou em grupos, conforme o caso. Nessa modalidade, já se consideravam os aspectos de uma criança pequena e seu brincar e suas manifestações na infância.

É importante situar que em 1999, esses atendimentos se tornaram parte da concepção da educação especial da Secretaria de Educação do Município, sendo assim, ampliados para as outras escolas especiais do município (Lygia Morrone Averbuck, Lucena Borges e Eliseu Paglioli) vigentes até hoje. Esse trabalho oferecia o atendimento terapêutico e, como efeito, a inclusão na escola infantil. Essa concepção denominou-se Educação Estruturante.

Educação Estruturante é o que propõe ao educador ter seu olhar dirigido aos aspectos diacrônicos da criança – os do desenvolvimento como um todo –, bem como considerar o tempo sincrônico da criança – sua estruturação psíquica e orgânica e a articulação com o desejo. Isso quer dizer que se deve considerar também seu tempo de aprender, suas condições orgânicas e sociais. No planejamento de atividades e intervenções, deve-se pensar também no aluno com transtorno de desenvolvimento e nas questões individuais de cada criança, a fim de serem englobadas no plano de trabalho com o grupo e vice-versa (ROSA, 2011, p. 104).

O importante era a escuta ao educador, sendo o assessor concursado da educação especial da SMED com um suposto saber terapêutico e instrumental da Educação Precoce. A ideia era de que esse profissional viesse com a proposta de refletir as questões que impediam o bebê ou a criança pequena de se desenvolver, conjuntamente com o educador de referência da criança e sua equipe de trabalho.

O TRABALHO DE ASSESSORIA NA ESCOLA INFANTIL JOÃO ALHURES

O trabalho de assessoria EP/PI/SMED enquanto Educação Estruturante, propunha uma intervenção participante e escuta aos educadores e pais de crianças de 0-6 anos que eram aluninhos da escola infantil João Alhures². A participação do Assessor referia-se às seguintes modalidades de trabalho:

- Reunião com na Equipe Diretiva para triar as demandas;
- Avaliação e observação de crianças;
- Escuta e orientação aos professores sobre as questões referentes às crianças de inclusão que atendem. Pensar o “coletivo” do seu planejamento atravessado pelas questões individuais de cada aluno em questão;
- Escuta aos pais e encaminhamento das crianças de inclusão;
- Formação aos profissionais da escola;

Meira (2001) diz que, ao incluir as crianças com transtornos em seu desenvolvimento, não se trata de enunciar a palavra de ordem – escola para todos –, mas sim que todos possam ser registrados em suas singularidades, enquanto

2 João Alhures: nome fictício dado à escola municipal infantil em que foi realizada a pesquisa

sujeitos. É nesse sentido que as contribuições da Psicanálise entram em jogo quando se trabalha a inclusão. Esse processo de inclusão é lento e se trata da inserção da criança no campo social, pois é na escola infantil que os pequenos ensaiam seus primeiros passos de separação da vida familiar em direção aos laços sociais.

Dessa forma, a Educação Estruturante, enquanto representante da consigna que se propunha a priorizar a singularidade e dar relevância aos atos de cuidar e educar as crianças pequenas, proporcionaram a criação de formações teóricas. As formações iniciavam pelo eixo da constituição subjetiva e das quatro operações de um sujeito Jerusalinsky (2002): a suposição de um sujeito, o estabelecimento da demanda, a alternância de presença-ausência e a função paterna. Depois eram trabalhados os casos das crianças que traziam questões e enigmas as equipes do Berçário, Maternal e Jardim. Também, na maioria das formações, se retomava a proposta da Educação Estruturante e dos brinquedos estruturantes (Jerusalinsky, 2009), como forma de lançar os profissionais a um olhar singular daquela criança que estava em risco psíquico. Dessa forma, neste trabalho de Assessoria, sempre se apostou que, na cena lúdica entre educador e criança da escola infantil – aquela que aparecia como sendo a predileta entre as outras –, esses educadores se autorizavam a exercer posições discursivas que lembravam as funções de pai, mãe, professores e terapeutas em estimulação precoce. Nesse caminho, citaremos algumas falas dos educadores quando questionados acerca de suas funções com bebês com sinais de autismo

O caso de Manoela³: bebê com um ano e três meses, que não falava, tinha olhar vago e ficava sentada com apoio de almofadas. Ao ir observar Manoela, perguntei à sua educadora de referência, qual era seu olhar em relação à bebê. Ela respondeu:

Eu tinha um olhar de alguém que procurou ajudá-la o máximo possível para que ela se desenvolvesse. Assim, como com outras crianças, tenta-se vínculo afetivo e a aproximação do educador em função da questão presença e ausência da mãe (Paula, entrevista gravada em 2017).

No enunciado acima, aparecia um discurso, correto em sua função de professora, mas preocupado com a ausência materna. Em um tempo posterior, quando fui a escola na posição de pesquisadora, quando Manoela tinha já, três anos de idade, a educadora do maternal referiu sua relação com a menina assim:

Eu acredito que de mãe e filha, eu acredito que de tomar esta criança como se fosse minha filha, que eu quisesse que ela, tudo que eu gostaria que avançasse, se eu tivesse uma filha com limitação, eu faria isso, dar apoio para ela ir para vida, mas não ter para mim, como posse. Isso, em nenhum momento Eu tive essa intenção. Mas sim dar suporte para ela ir ao mundo, para eu acho que é isso: dando carinho, suporte e repreensão necessária. (Marta/educadora do maternal, em 2016)

Dessa forma, destacamos a importância de uma educadora ocupar a posição discursiva do desdobramento da função materna ou do discurso do Mestre para

3 Manoela: nome fictício dado à criança, a fim de manter o sigilo quanto à sua identidade

um bebê, pois supomos que, ao realizar isso, surge uma possibilidade de abertura no gozo fechado ou bolha autista que a criança se encontra no momento. Também destacamos que não se trata de substituir quem é responsável por sua filiação e matriz simbólica. Trata-se de algo pontual e transitório na vida de uma criança, ao lhe dar comidinha, ensinar a tirar fraldas, ajudar a andar, ensinar a falar, ensinar regras, cores, usar a tesoura, etc., o educador no desdobramento de uma função materna e paterna. Isso é de grande importância, pois, ao deixar marcas psíquicas, cuidar e educar uma criança pequena com sinais de desconexão psíquica, o educador poderá lhe propor possibilidades no advir de um sujeito.

A professora de Manoela parecia ocupar posições discursivas, nas quais, em seus giros, aparecia o do discurso do mestre. Observamos uma cena no pátio, em que nos parecia nítido que ela estava trabalhando com as quatro operações de um sujeito com essa menina. Também se salientou aos nossos olhos a produção do andar de Manoela, em que, de primeira, andava agarrada ao corpo da educadora, depois às barras na pracinha e, em seguida, dava passos sozinha. Essa aquisição instrumental parecia permeada por um retorno pulsional, em que Manoela queria agradar a educadora Mara e se fazer vista e reconhecida por esta em sua produção motora – as cenas eram lindas de se observar, já que a menina começou a andar, aos seus três anos de idade, a partir das intervenções da educadora. Segundo entrevista com a educadora em 2017, foi relatado que esses atos foram feitos lembrando das noções práticas e teóricas da Educação Precoce trabalhadas em anos anteriores com a Assessoria de EP/PI da escola.

As cenas do pátio nos clarificaram que a posição discursiva da educadora estava tomada pelo Discurso do Mestre, ao oferecer as quatro operações constituintes e fazer uma aposta simbólica de que ela viesse a caminhar sozinha. Exemplificando melhor essas cenas, Mara primeiro alienou Manoela ao seu corpo e se ofereceu corporalmente a esta. Depois aumentou o passo, e Manoela teve que acompanhar, com intervalos na marcha, pois cada uma tinha um ritmo. Para, então, deixá-la com alternância entre sua presença e ausência, com os colegas no trepa-trepa do pátio da escola infantil. Tudo isso parecia ser a permeabilidade dos significantes que a educadora lançava e falava a Manoela, antecipando as próximas ações a serem realizadas: sair do pátio, voltar à sala, apoiar-se nas paredes, fazer o trem e dar a mão à educadora.

Não é simples, para uma educadora, cobrir o real do organismo de alguém como o faria uma mãe ao enlaçar uma criança e produzir as quatro operações de um sujeito – em especial, supor um sujeito e antecipar essa posição sem ela sequer sê-lo ainda. Ao realizar esses atos, ela parece ter produzido a operação de alienação à menina e ao seu desejo de que ela andasse. Em contrapartida, a menina andou, mesmo com toda a sua dificuldade motora, pois queria atender o pedido da educadora.

Nesse direcionamento, mesmo que o discurso dos educadores faça giros e não permaneça em uma única modalidade discursiva, Mariotto (2009) enfatiza o discurso do Mestre como o discurso, por excelência, da constituição do sujeito. Ela ressalta

que os educadores podem ter lugar no processo subjetivo dos pequeninos, a partir do Discurso do Mestre na creche, de modo que os laços sociais discursivos permitam aos educadores considerarem os aspectos psíquicos envolvidos no laço que se funda entre eles e os bebês de que se ocupam.

Lacan (1992) aponta o discurso do mestre como sendo aquele em que o governante ou senhor do escravo encarna o agente, o qual supostamente é o responsável por saber tudo sobre o seu escravo. Mariotto (2009) complementa que esse é também o discurso do Outro Primordial e o do educador, pois se supõe que estes saibam muitas questões sobre seus filhos ou alunos. Lembremos que isso é supor, no sentido de que estes são castrados e tem de se submeter às leis simbólicas. Dessa forma, é esclarecedor pensar que tanto o Outro Primordial quanto os educadores que assistem o bebê desempenhem, na ordem do singular, uma maneira subjetiva de transmissão da linguagem, especificando que os pais são os transmissores da filiação e os educadores, participantes da geografia psíquica, mas em papel secundário e transitório na vida dos bebês e crianças pequenas que frequentam a escola infantil. Também não esqueçamos que não é qualquer educador, mas é aquele em que seu desejo não é anônimo no laço com a criança.

Em 2016, com o ingresso da primeira autora no mestrado, pensamos em analisar as produções discursivas de semblante que o educador pode realizar com a criança com sinais de autismo. Essas reflexões estão presentes na pesquisa de mestrado de Psicanálise: Clínica e Cultura da UFRGS: “O educador e a Assessoria da EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do autismo”.

Para tal leitura, a noção de semblante ganhou importância, no sentido de ser o agente nos quatro discursos de Lacan (1992) e sustentador do discurso analítico. Nesse direcionamento, associamos que o educador também pode ter suas posições discursivas de semblante, ao realizar $\frac{1}{4}$ de giro nestas e produzir atos estruturantes que desdobram funções de um pai, uma mãe, uma mestra e as vezes, um terapeuta em estimulação precoce. As posições discursivas de semblante tomaram um caminho de ato estruturante, ao ser usual, atualmente, o educador passar quase 12 horas com as crianças e passar a ocupar papéis que ampliam o seu campo pedagógico. A partir dessas urgências, o educador foi lançado ao campo da invenção e do brincar denominado estruturante (Jerusalinsky, 1999).

Jerusalinsky (1999) considera que os brinquedos estruturantes são aqueles que promovem a articulação necessária para a constituição do sujeito e o lugar em que o gozo acontece para a criança, sendo o terapeuta ou o educador passíveis de oferecer o *semblante*⁴ necessário para que esses brinquedos apareçam e se deixe livre a função educativa. Tratava-se de intervir através dos brinquedos estruturantes. A finalidade era identificar se havia algum risco psíquico nas crianças e, concomitante a isso, construir

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

intervenções estruturantes e pensar nos encaminhamentos.

Esse brincar, a posteriori, se mostrou como possibilitador na promoção e articulação necessárias para a constituição da criança enquanto sujeito. Nesse rumo, considera-se que os educadores, conforme seus desejos pelas crianças e a assessoria EP/PI que receberam, parecem ter possibilidades de atos constitutivos, ao realizarem o semblante necessário para que um brincar com a criança com sinais de autismo apareça e, assim, se deixe livre a função educativa – possibilitando atos de inscrições nesta. Afinal que lugar é esse que não é uma mãe, não é um pai, não é um analista e não é um terapeuta em estimulação precoce?

O SEMBLANTE

O semblante é tido como o lugar que o agente ocupa, enquanto ordenador, em cada um dos quatro discursos, nomeados por Lacan (1969-1970/1992) como: discurso do mestre, do universitário, do analista e da histérica. O autor toma o discurso como um dispositivo de linguagem que nos permite fazer laços sociais. Esses laços são endereçados a outro discurso, ocorrendo interações entre os campos do sujeito e do Outro.

Quinet (2015) estende e analisa o conceito de semblante, tomando-o como uma Mímesis, que seria um fazer parecer, um apresentar, um fazer de conta; ou seja, Mímesis como a maneira de trazer o ser para um aparecer, apresentando um semblante do ser. Como exemplo, podemos pensar em uma educadora que parece ser uma mãe no discurso do Mestre, em uma professora sabedora no discurso universitário, em uma educadora quando se apresenta como uma mãe fálica de seu aluno e, ainda, naquela que se faz como terapeuta em estimulação precoce – o que se aproximaria do discurso do analista, sem, entretanto, nunca sê-lo. O que nos parece importante destacar, é que isso não é um parecer, nem tão pouco uma imitação, mas sim a própria verdade do sujeito educador. No caso, a assessoria apenas deu lugar ao Desejo do Educador, escutando-o e ajudando-o com formações continuadas, discussão de casos, observações e intervenções com a criança e seu educador.

Nesse sentido, há uma diferenciação importante entre os giros discursivos que um educador realiza e aos que o assessor faz, já que este ocupa o semblante do “a” (objeto perdido), ao estar em muitos momentos, na posição discursiva do Discurso do Analista. O diferencial, no discurso do analista, aponta Quinet (2015), é que o analista não faz semblante, ele ocupa a posição de semblante. Ao fazer semblante do objeto causa de desejo, o analista não está sendo falso, pois ele sustenta uma verdade: a do saber analítico. Esclarecendo que Mímesis não é só uma imitação (Quinet, 2015), é como o semblante, que longe de se opor ao falso, se sustenta na teoria dos discursos, desde que faça laço social.

Ao referenciar esses conceitos nesses anos de assessoria, notou-se que os educadores pareciam falar de posições discursivas que ampliavam seu campo

pedagógico. Era observado que esses educadores portavam seus saberes a partir de seu desejo e transferências com as crianças pequenas com sinais de autismo. Eles pareciam promover um aparecer de um sujeito, apresentando um semblante do ser, conforme suas posições discursivas e demandas com aquela criança que lhe tomou em sua fantasmática e desejo. Já a assessoria fazia seu papel, ao escutar e reconhecer que os educadores eram pessoas importantes para a constituição subjetiva dos seus alunos com sinais de autismo e desconexão psíquica. A Assessoria trabalhou, com formações continuadas, a partir das noções de constituição do sujeito (Kupfer, 2008) e de criação de intervenções para as crianças baseadas na singularidade de cada caso e dos brinquedos estruturantes (Jerusalinsky, 1999). Mas o que é o autismo?

AUTISMO E SEUS SINAIS

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

Laznik (2013) aponta que, para bebês com autismo precoce, nesse primeiro tempo da constituição do aparelho psíquico, a mãe é considerada como sujeito do desejo, sendo ela quem detém um saber e, assim, impulsionaria o bebê a se interessar pelo seu gozo. Nesse sentido, a autora sinaliza que, ao não responderem às tentativas de olhar de seus pais, o bebê com risco de autismo renuncia ao gozo e pedido de sua mãe, ficando fechado em si mesmo, estranho a esta – o que faz com que seja impossível à mãe exercer sua função materna.

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

No caso do educador, é necessário ter maleabilidade e flexibilidade para interpretar, evocar e esperar uma resposta da criança. Há sempre a impossibilidade de gozar, pois o bebê se fecha e nos dá as costas; o profissional, assim, fica impossibilitado de receber do outro o que ele pediu para a criancinha. Por isso, a transferência e a escuta entre educador e assessoria são imprescindíveis, pois, ao o assessor se propor a escutá-lo, supõe-se que aparecerá o desejo do educador e seus enigmas em relação à criança. Sendo assim, imagino que nessas escutas, poderão aparecer também as

angústias e possibilidades constitutivas do educador com aquela criança.

Nesse seguimento, apontamos que o diferencial e polêmico desta escrita é apresentar aos leitores uma possibilidade de advir um sujeito também pela via do campo da educação infantil. Dessa forma, quando se manifestarem sinais de exclusão do outro como semelhante, talvez, uma forma de abrir caminhos entre a criança com sinais de autismo e o Outro Primordial (quem desempenha a função materna para a criança), entre ela e o mundo cultural, entre ela e os outros, poderá ser o Desejo e a posição discursiva de semblante produzidos por uma educadora, em transferência singularizada e particular com a dita criança que lhe encantou. Importante lembrar que essas produções discursivas de semblante das educadoras adquirem sentido quando as crianças começam a responder às educadoras. Exemplificamos isso, ao ver sinais de saída do autismo (Laznik, 2013), quando as crianças respondem à sua educadora preferida com olhar, gestos, gracinhas, quando se oferecem a ela ou quando querem que esta olhe suas produções – até mesmo com cenas de rivalidade com os coleguinhas.

A fim de elucidar mais essa questão, lembremos de Manoela. Ela era considerada o “Chiclezinho” da sua educadora do maternal e começou a dar mostras de estar conectada, quando começou a se pronunciar na escola infantil, resmungando e querendo a educadora somente para si, produzindo gestos e rivalizando com uma coleguinha o amor desta. Ao referirmos que o educador pode também fazer mestrias de outras funções, que ampliem a pedagógica, nos colocamos em um campo de complementaridade entre o tratar e o educar.

Finalizando, utilizamos o significante prevenção como forma abrir reflexões nos possíveis caminhos a se trilhar, quando detectado sinais de autismo em aluninhos da Educação Infantil e não como algo de prevenir uma patologia. Neste caminho, a Assessoria, veio movimentar os giros das posições discursivas dos educadores, ao escutar-lhes e dar um aberturas ao seu desejo em relação às crianças com sinais de autismo. Estas questões me lembram o mito do Therapho e da deusa Educa, citado por Alfredo Jerusalinsky (1999) pois nestes havia uma confusão e entrelaçamento entre estes dois lugares. A deusa Educa era complementar a nutrição e amamentação dos bebês e o “therapo” (terapeuta) era o responsável pela apresentação dos objetos de conhecimento na arte da guerra em Roma. Neste trilhar um caminho e observar seus efeitos, a posteriori, notamos que atualmente, o que está em consonância com o educar nas escolas infantis é o cuidar e aos terapeutas a questão de assessorar os educadores e tratar na educação precoce as pequenas crianças acometidas por atrasos e riscos psíquicos. Estas reflexões e associações permearam que o educar e o tratar bebês e crianças pequenas com sinais de autismo são funções complementares. Estará aí o lugar transdisciplinar? Será este o Entre a educação infantil e a Assessoria? Entre a Educação infantil e a Psicanálise? Como dizia Fernandez (1991, p. 52):

“Não podemos negar as nossas pretensões de sermos terapêuticos”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Almeida, M.P.B.; SILVA, M. Q.; Gonçalves, F. M & LUNA, M. G. (2010). **Programa de estimulação em contexto de creche: um olhar psicanalítico**.
- BERNARDINO, L. A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 5, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2004.
- FERNANDEZ, A (1991). **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto alegre: Oficinas, 1999.
- _____. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três anos - AP3. In: LERNER, R. & KUPFER, M. C. (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.
- JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Álgama, 2002
- KUPFER, M. C. M. et al. (2008). Roteiro para a Avaliação Psicanalítica de Três anos - AP3. In: LERNER, R. & KUPFER, M. C. (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.
- LACAN, J. **O Seminário XVII: o avesso da psicanálise**". Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. 232 p.
- LAZNIK, M. C. **A hora e a vez do bebê**. São Paulo: Instituto Language, 2013.
- MARIOTTO, R. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.
- MEIRA, A. M. Contribuições da Psicanálise para a educação inclusiva. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, n.6, 2001.
- MOTTA, S. Prevenção em saúde mental - por que não? In: Bernardino, L.M.F. e Rohenkohl, C. M.F (Orgs). **O bebê e a modernidade; abordagens teórico-clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002
- NUNES, O. De um discurso que não fosse semblante: trauma, corpo e discurso. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 8, 2015.
- QUINET, A. **Édipo ao pé da letra: Fragmentos da tragédia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- ROSA, D. O Infantil na Psicanálise. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 40, p. 104-108, 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem Centrada na Pessoa 116, 117, 118, 119, 126, 127, 134
Aborto Espontâneo 165, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180
Adultização 63, 64, 65, 68, 69
Agressividade 70, 75, 76, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90
Agressores 91, 92, 93, 94, 95, 97
Atendimento Clínico 29, 79
Autismo 6, 26, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 223

B

Bullying 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

C

CAPS 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197
CBCL 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11
Coaching 198, 204, 205, 206, 211, 214
Continuum de Mudanças 116, 121
Contratransferências 101
Creche 53, 58, 62, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 127
Criança 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 97, 108, 127, 148, 162, 169, 172, 186, 215, 216, 223
Curso de Administração 198, 210, 213, 214

D

Depressão 6, 7, 11, 82, 95, 131, 133, 140, 147, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 191
Dialética 27, 28, 36, 47, 132, 134, 143

E

Educação Estruturante 51, 52, 55, 56
Educação Infantil 11, 12, 52, 60, 61, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85
Educadores 32, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 83
Equoterapia 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98

F

Falante 14, 15, 16
Fatores 11, 29, 35, 93, 94, 96, 98, 104, 111, 132, 138, 145, 149, 154, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 200, 202, 204, 216
Formação Continuada 27, 30, 31

G

Gravidez 147, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 180

Grupo 7, 14, 31, 42, 43, 52, 53, 54, 55, 71, 92, 94, 113, 125, 134, 135, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 167, 168, 171, 188, 189, 191, 195, 200, 203, 215

I

Inclusão 5, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 94, 154, 163, 181, 182, 188, 213

Inclusão-exclusão 27

Infância 11, 51, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 98, 133, 146

L

LGBT 150, 151, 152, 159

LRFFC 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25

Luto 78, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180

O

Ouvinte 14, 15, 16, 17

P

Perfil Comportamental 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215

Primeira Infância 70, 71

Problemas de Comportamento 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 147

Projeto de Vida 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 177

Psicanálise 51, 52, 53, 56, 58, 61, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 89, 90, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 131, 171

Psicologia 2, 6, 8, 12, 13, 14, 27, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 84, 90, 91, 93, 95, 98, 100, 115, 116, 117, 127, 128, 137, 138, 140, 145, 148, 150, 152, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 195, 196, 198, 205, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227

Psicologia Escolar 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 78

Q

QI 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11

R

Relações Familiares 173

S

SARAU 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197

Semblante 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62

SON-R 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12

Supervisão 41, 45, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 134

T

TEA 14, 15, 16, 17, 19, 38, 40, 42, 46, 47, 49, 223

Tendência à Realização 116, 117, 119

Terapia Cognitiva 131, 132, 138, 140, 141, 143, 144, 173

Terapia Comportamental 12, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 141, 143, 144, 173, 174, 175, 178

Terapias Cognitivas e Comportamentais 128, 130, 131, 132, 138, 141, 143

Terceira Onda 128, 129, 130, 132, 133, 135, 138, 141, 142, 143, 144

Transição de Gênero 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158

Transtornos Mentais 3, 12, 128, 129, 130, 134, 143, 147, 169, 170, 173, 176, 183, 185, 186, 187

U

Usuários 157, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197

