

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**FUNÇÃO PATERNA E COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Aline Roberta Saile**

Mestranda

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tagma Marina Schneider Donelli**

Orientadora

São Leopoldo, Fevereiro de 2012.

Ficha catalográfica

S132f Saile, Aline Roberta

Função paterna e comportamentos das crianças na escola de educação infantil / por Aline Roberta Saile. – 2012.  
150 f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tagma Marina Schneider Donelli.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS

Programa de Pós- Graduação em Psicologia

**FUNÇÃO PATERNA E COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elaborada por  
Aline Roberta Saile

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós- Graduação em Psicologia da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS, para a obtenção do título de Mestre  
em Psicologia Clínica.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tagma Marina Schneider Donelli  
(Orientadora)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Machado Kupfer (USP)  
(Membro)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia Lopes (UFRGS)  
(Membro)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silvia Pereira da Cruz Benetti  
(Orientadora)

São Leopoldo, fevereiro de 2012.

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho ao meu pai Roberto, minha mãe Milena e à minha irmã Mauren Saile, pelo amor e carinho dispensados em toda a minha história.*

## **Agradecimentos**

Finalizando esta etapa de fundamental importância na caminhada profissional agradeço a todas as pessoas que fizeram parte deste projeto:

Agradeço imensamente à minha orientadora, Tagma Marina Schneider Donelli, que acompanhou toda a minha trajetória no Mestrado, apostando nas minhas ideias, compreendendo as minhas percepções e construindo, junto comigo, essa dissertação.

Ao Programa de Pós- Graduação (PPG) de Psicologia pela concessão da Bolsa Fundo Pe. Milton Valente de Apoio Acadêmico à Pós- Graduação e a todos os professores, pelas aprendizagens propiciadas.

Às participantes da banca Prof<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Lopes, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Machado Kupfer e à Prof<sup>a</sup> Dra. Sílvia Pereira da Cruz Benetti, pela relatoria cuidadosa da minha dissertação. Agradeço pelas contribuições e pela disponibilidade de todas.

Às escolas que acolheram esta pesquisa, percebendo a importância do tema, assim como os participantes, que compartilharam as suas histórias e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Também agradeço às bolsistas de iniciação científica Elis Muria e Elisa Bertoletti, que auxiliaram com as transcrições das entrevistas da pesquisa, contribuindo com a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, que compreenderam a minha ausência e se fizeram presentes com carinho, preocupação e também me acolhendo em momentos em que era importante um pouco de distração.

Agradeço o carinho dos meus pais Roberto e Milena Saile, e da minha irmã Mauren Saile, que sempre me incentivaram a continuar estudando e construindo a minha caminhada profissional. Também agradeço à minha tia Carmem Saile Wilrich, que me apresentou a profissão, que hoje faz parte da minha vida, me apoiando em todos os meus projetos.

De forma muito especial, agradeço ao meu namorado Tiago Volkmer, que teve paciência e compreensão nos momentos difíceis, acolhendo as minhas angústias, expressando-se carinhosamente nos meus momentos de fragilidade e me ajudando em todas as questões técnicas da realização deste trabalho. Sem a sua presença, tudo teria sido muito mais difícil!

*“Ter, perder, reencontrar, fazer, desfazer, refazer de outra maneira, criar, descrever, recriar as relações com os seres humanos e com as coisas, infindavelmente, eis o que parece sempre novo e fascinante nos jogos dos humanos em busca de seu prazer e da conquista em si mesmos de possibilidades sempre renovadas.”*

*(Françoise Dolto, 1999)*

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
-------------------	----

### **Seção 1 - FUNÇÕES PARENTAIS E COMPORTAMENTO INFANTIL**

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Funções Parentais e Constituição Psíquica.....	18
1.2 Mudanças nas Configurações Familiares .....	21
1.3 Função Paterna e comportamento infantil.....	26
2 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	35
REFERÊNCIAS .....	37

### **Seção 2 - FUNÇÃO PATERNA E COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

1 INTRODUÇÃO.....	45
1.1 Função Paterna e Desenvolvimento Infantil.....	47
1.2 Avaliação do comportamento na Infância.....	49
2 MÉTODO .....	54
2.1 Delineamento.....	54
2.2 Participantes .....	54
2.3 Procedimentos e Instrumentos.....	55
2.3.1 Entrevista Semi-Estruturada com os Pais.....	55
2.3.2 Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos.....	56
2.3.3 Entrevista com os Professores .....	57
3 RESULTADOS .....	57
3.1 Caso Paulo .....	59
3.1.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO .....	60
3.1.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA.....	60
3.1.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA .....	61
3.1.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA .....	61
3.1.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL .....	63
3.1.6 Eixo VI – LINGUAGEM .....	64
3.2 Caso Valentina.....	64

3.2.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO .....	64
3.2.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA.....	65
3.2.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA .....	66
3.2.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA .....	66
3.2.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL .....	67
3.2.6 Eixo VI – LINGUAGEM .....	68
3.3 Caso Gabriel .....	68
3.3.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO .....	69
3.3.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA.....	69
3.3.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA .....	69
3.3.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA .....	70
3.3.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL .....	72
3.3.6 Eixo VI – LINGUAGEM .....	72
3.4 Caso Leonardo.....	73
3.4.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO .....	73
3.4.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA.....	74
3.4.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA .....	74
3.4.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA .....	74
3.4.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL .....	76
3.4.6 Eixo VI – LINGUAGEM .....	77
3.5 Síntese dos Resultados .....	77
4 DISCUSSÃO.....	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96
REFERÊNCIAS .....	98

### **Seção 3 - A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO**

1 INTRODUÇÃO.....	105
2 MÉTODO.....	111
2.1 Delineamento.....	111
2.2 Participantes.....	111
2.3 Procedimentos.....	112
2.3.1 Procedimentos de Coletas de Dados e Instrumentos.....	112



2.3.1.1 Entrevista Semi-estruturada com os Pais.....	112
2.3.1.2 Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos.....	112
2.3.1.3 Entrevista com os Professores.....	113
2.3.2 Procedimentos de Análise de Dados.....	113
3 RESULTADOS.....	113
3.1 Caso Paulo.....	114
3.2 Caso Valentina.....	115
3.3 Caso Gabriel.....	118
3.4 Caso Leonardo.....	121
4 DISCUSSÃO.....	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
ANEXOS	
Anexo A.....	134
Anexo B.....	136
Anexo C.....	146
Anexo D.....	148
Anexo E.....	149
Anexo F.....	150

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1	Comportamentos no encaminhamento e sintomas verificados.....	77
Tabela 2	Formações do inconsciente a partir dos eixos analisados e sintomas verificados.....	79
Tabela 3	Singularidades dos Casos estudados.....	91

## **FUNÇÃO PATERNA E COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **RESUMO**

Esta dissertação de Mestrado buscou compreender as relações das funções parentais, especialmente da função paterna, com os comportamentos recorrentes das crianças na escola de Educação Infantil, através de uma leitura psicanalítica. Estudou-se sobre a importância das funções parentais para a constituição psíquica, compreendendo as mudanças ocorridas na instituição família. Aprofundou-se a ideia de função paterna e sua relação com o comportamento na infância, buscando-se um entendimento das dificuldades resultantes de falhas nesta função. Com base nas referências teóricas abordadas foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, com delineamento de Estudos de Casos Múltiplos. Participaram da pesquisa quatro crianças aos 4 anos de idade que frequentavam escola privada de Educação Infantil em cidade da região metropolitana de Porto Alegre, e que foram identificadas com comportamentos recorrentes no espaço escolar, bem como seus respectivos pais (pai e mãe) e a professora. Os dados foram coletados através de entrevista semi-estruturada com os pais e uma entrevista a partir do roteiro da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos, com a presença dos pais e da criança. Também foi realizada uma entrevista semi-estruturada com as professoras das crianças envolvidas na pesquisa para complementar o estudo. A pesquisa mostrou que comportamentos de agitação, birras prolongadas, dificuldades de tolerar as frustrações e limites na escola de Educação Infantil poderiam estar associados com as dificuldades do exercício da função paterna na dinâmica familiar. Além disso, aprofundou-se a importância da escola, como representante no exercício das funções parentais, contemplando-a como um contexto de prevenção e intervenção para o desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Funções Parentais, Função Paterna, Comportamento Infantil, Psicanálise.

### **ABSTRACT**

This work aims to understand the relationships of parental functions, especially the father's role and its relationship to the recurring behavior of children in kindergarten, from a psychoanalytical point a view. The importance of parental functions for kid psychic constitution, including changes in the family institution were studied. The role of the father in the children's behavior was investigated, seeking an understanding of the difficulties caused by fails in this function. Four 4-year-old children, who attended a particular kindergarten school from the metropolitan area of Porto Alegre, participated in the research. Those children were indicated by the school since they presented a recurrent behavior identified by their teacher and parents. Data were collected through semi-structured interviews with parents and an interview from a Psychoanalytic Assessment to Three-year-old Children, with the presence of parents and children. Furthermore, semi-structured interviews with children's teachers were performed to complement the study. The research showed that agitation behaviors, prolonged tantrums, difficulties to tolerate the frustrations and limitations in early preschool are associated with difficulties of the exercise of the paternal role in the family. Other risk symptoms for child development were also observed. Moreover, the findings showed

how the teacher plays an important role in the exercise of parental functions, considering the school as an important context for prevention and intervention for child development.

Keywords: Parental Functions, Paternal Function, Child Behavior, Psychoanalysis.

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura tem apontado mudanças na organização familiar, que refletem-se nas consequências expressas pela inversão de alguns papéis parentais e do lugar da criança nos dias atuais. Há concordância entre os autores sobre a importância de garantir a função paterna para a constituição psíquica da criança.

O tema da função paterna surgiu das experiências da pesquisadora como professora em escola de Educação Infantil e a partir da clínica psicológica com crianças, em que se faziam presentes as orientações com pais, tanto através de intervenções na clínica, quanto nos grupos e palestras nas escolas. Nestes encontros sempre eram trazidas dúvidas em relação às funções maternas e paternas exercidas e em como proceder com os filhos, através de relatos das dificuldades encontradas em “ser pai e mãe” na atualidade. Tal constatação parece reforçar as ideias de Lipovetsky (2004), que expressa uma tendência apontada como característica da modernidade sobre o consumo em larga escala e a proliferação de livros e manuais educativos que tentam dar conta da educação e do comportamento das crianças.

Pensando em investigar a relação dos comportamentos das crianças com as funções parentais e, mais especificamente, com o exercício da função paterna, optou-se em realizar esta pesquisa no contexto da Escola de Educação Infantil, podendo abrir um espaço para ouvir os pais e os professores sobre as diferentes percepções dos comportamentos das crianças. Alguns educadores reclamam da omissão das famílias, enquanto outros vivenciam situações em que são as próprias famílias que desrespeitam por completo os limites estabelecidos pela escola. Os professores são contundentes em suas críticas às crianças e aos seus pais, embora, algumas vezes, na posição de pais, eles próprios apresentam o mesmo comportamento daqueles a quem criticam (Rubim & Besset, 2007).

A literatura traz a importância das primeiras relações do bebê com seus pais. Le Camus (2000) refere que a parentalidade tem a função de propiciar a transmissão psíquica para a criança de forma amorosa, incluindo todas as dimensões que esta tarefa implica, ou seja, desejar, cuidar, dar limites, contar, pois esta é a principal via de construção da subjetividade. Estudos têm apontado a importância da inserção da função paterna nestes primeiros anos de desenvolvimento da criança, possibilitando a passagem de uma relação com a mãe para outros contextos, além da família. A função

paterna lança o filho para o mundo externo e para a cultura (Kupfer & Bernardino, 2009; Pereira, 2001; Rodulfo, 1997; Simeone, 2010).

Pesquisas mostram que as dificuldades no exercício da função paterna por um familiar ou responsável pode se relacionar com os comportamentos de crianças com idade pré-escolar e, posteriormente, dificuldades de convívio social e de aprendizagem, já que fica difícil para a criança crescer conseguindo se relacionar com o outro, lidar com as frustrações e com os limites necessários para a convivência em grupo e na cultura. Sobre as dificuldades de convívio social, os resultados da investigação de Santos (2006), por exemplo, apontam que as queixas de maior ocorrência entre as crianças com idades de 2 a 5 anos, encaminhadas para um serviço de psicologia, foram agressividade, baixa tolerância à frustração e dificuldade de controle de impulsos.

No presente estudo, que será realizado a partir do referencial psicanalítico, será discutida a importância das funções maternas e paternas para as crianças desde os primeiros anos de vida, refletindo sobre a dinâmica destas relações com os comportamentos das crianças no contexto da escola de Educação Infantil. Para tal, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os pais e uma avaliação psicanalítica com as crianças e seus pais, e entrevistas baseadas nas questões desta avaliação com as professoras das crianças indicadas para o estudo. Portanto, este trabalho tem por objetivo identificar os comportamentos das crianças no contexto da escola de Educação Infantil, compreendendo sua relação com a dinâmica das funções parentais, especialmente a função paterna, a partir de uma leitura psicanalítica, acessando as crianças, seus pais e professores.

Esta dissertação apresenta inicialmente um artigo teórico com uma revisão de literatura sobre a base da constituição psíquica a partir da relação com os cuidadores na infância e sobre as mudanças históricas nas configurações familiares, bem como reflete sobre questões advindas da contemporaneidade e que se relacionam com as bases da saúde mental. Neste artigo também aprofunda-se especificamente o conceito de função paterna no referencial psicanalítico e sua relação com os comportamentos na infância. Posteriormente, apresenta-se um artigo empírico, que trata da pesquisa realizada com as crianças, seus pais e professores e, por fim, em um terceiro artigo, aborda-se o espaço da escola de Educação Infantil como propício à prevenção e intervenção com crianças pequenas, já que a escola mostra-se como instituição fundamental para a criança na continuidade da sua constituição psíquica. Para finalizar, a dissertação traz

as considerações finais, com as conclusões gerais a que o estudo levou a partir das reflexões propiciadas e sobre a experiência da pesquisadora na trajetória do Mestrado.

## **Seção 1 - ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA**

### **FUNÇÕES PARENTAIS E COMPORTAMENTO INFANTIL**

#### **RESUMO**

Este artigo apresenta uma revisão de literatura a partir do tema das funções parentais e sua relação com o comportamento infantil, pelo viés psicanalítico. Discorre-se sobre a importância das funções parentais para a constituição psíquica, compreendendo as mudanças ocorridas na instituição família. Aprofunda-se a ideia de função paterna e sua relação com o comportamento na infância, buscando-se um entendimento das dificuldades resultantes de falhas nesta função. Diferentes estudos, internacionais e nacionais, mostram os motivos do enfraquecimento desta função e de que forma se relacionam com a constituição da subjetividade das crianças, sendo um tema relevante para reflexões e discussões.

Palavras-chave: Funções Parentais, Função Paterna, Comportamento Infantil, Psicanálise.

#### **ABSTRACT**

This article presents a review about parental functions and its relationship to child behavior, from a psychoanalytical point a view verses the importance of parental function for the psychic constitution, comprehending changes in the familiar institution. The role of the father in the children's behavior is investigated, seeking an understanding of the difficulties caused by fails in this function. Different national and international studies, show the reasons why paternal function is losing strength and how they relate to children's subjectivity constitution, a relevant topic for discussion and reflection.

Keywords: Parental Functions, Paternal Function, Child Behavior, Psychoanalysis.

## **1 INTRODUÇÃO**

Pensar sobre as transformações ocorridas na instituição família e no que representam as mudanças sociais para o crescimento das crianças, mostra-se um tema de fundamental importância para reflexões no contexto atual. De acordo com Wagner (2003), a família passa por um momento de perda de referências, já que as formas de educar e pensar nas gerações anteriores já são consideradas obsoletas e as novas estratégias e ações que surgem na forma de agir com os filhos também parecem ineficazes. Muitas situações surgem na tentativa dos pais em não repetir padrões educativos recebidos em suas famílias de origem, buscando favorecer as novas gerações com padrões idealizados de como educar. Então, o exercício das funções



parentais, especialmente da função paterna, mostra-se em declínio, a partir das dificuldades dos pais de propiciarem as referências simbólicas para o desenvolvimento dos filhos.

Dessa forma este artigo tem por objetivo compreender a importância das funções parentais para a constituição psíquica das crianças, podendo refletir sobre as mudanças nas configurações familiares, através de uma revisão breve conceitual e também das pesquisas realizadas nos últimos anos. Busca-se entender como estas mudanças referenciadas pela literatura interferem nos papéis e nas funções parentais, fragilizando principalmente a função paterna, fundamental na organização da subjetividade da criança. Em consequência do declínio desta função tão essencial, as crianças parecem vir expressando comportamentos e sintomas graves e que podem representar risco para o desenvolvimento infantil.

Atualmente assiste-se a uma forma de relativização do lugar do outro responsável junto à criança, isentando-o da implicação subjetiva dos cuidadores nas suas funções parentais, ou seja, os pais acabam delegando os seus papéis e funções na relação com os filhos para outros cuidadores e instituições. Além disso, os pais sentem-se despreparados diante dos filhos, não autorizando-se na ideia de também poder errar junto à criança, em nome de uma educação advinda de saberes e discursos especializados, presentes em terceiros, livros ou manuais. Então, compreender a noção de função paterna consiste em ressaltar a dimensão simbólica e estruturante dessa função, de introduzir a criança na cultura (Kamers, 2006).

Torna-se fundamental estudar sobre as funções maternas e paternas, já que os adultos que se encarregam de educar uma criança, cumprem a responsabilidade de introduzi-la em um mundo. Portanto, cumprem a responsabilidade de garantir a transmissão da lei necessária à vida civilizada (Arendt, 2001).

A literatura ressalta que a participação efetiva das figuras parentais na vida de um filho promove segurança, autoestima, independência e estabilidade emocional (Mahler, 1993). No entanto, quando as funções de *holding*, de limites intransponíveis que Winnicott postula, seja da mãe conseguindo estabelecer um ambiente suficientemente bom a essa criança para que ela possa ir descobrindo o meio ao seu tempo, seja um ambiente indestrutível estabelecido pelo pai e pelo seu lugar como aquele que limita a relação da criança com a mãe, a criança acaba por perder seus

referenciais identificatórios e os papéis na família ou aparecem invertidos, ou se expressam diluídos (Vilhena, Maia & Novaes, 2005).

Portanto, diferentes estudos (Kamers, 2006; Arendt, 2001; Mahler, 1993; Vilhena, Maia & Novaes, 2005) sobre o comportamento das crianças nos primeiros anos de vida mostram a importância da relação que se estabelece a partir das funções maternas e paternas, possibilitando a individuação da criança e sua organização psíquica. Quando estas funções não se efetivam de forma adequada, as crianças acabam manifestando comportamentos e sintomas que se expressam no convívio social, já que lidar com os conflitos, com as frustrações e com os limites necessários para a convivência na cultura mostram-se igualmente fragilizados, como abordará o presente artigo.

### *1.1 Funções Parentais e Constituição Psíquica*

O desenvolvimento emocional da criança emerge de processos que iniciam desde os primeiros anos de vida, sendo fortalecidos pelo crescimento que prossegue nos anos subsequentes da infância. A capacidade de se envolver, de se constituir na relação com o outro, descrita pelos pressupostos de Winnicott (1987/1999) é uma questão de saúde que, uma vez estabelecida, pressupõe uma complexa organização interna que somente pode ser concebida a partir dos cuidados proporcionados ao bebê e à criança.

Winnicott (1945/1978) expressa, através da sua teoria, o quanto estes primeiros anos de vida serão fundamentais para o amadurecimento do indivíduo. O bebê necessita, inicialmente, de um ambiente facilitador e que forneça cuidados suficientemente bons, em uma relação de total dependência. Então, a criança desenvolve-se por estágios nos quais são constituídas as bases fundamentais, os alicerces da personalidade e da saúde psíquica. Inicialmente o bebê vive em um mundo subjetivamente concebido, passando, em seguida, para um momento de transicionalidade para então estabelecer uma identidade integrada, percebendo o mundo externo (Dias, 2003).

Jerusalinsky (2008) reforça a ideia do sistema nervoso central caracterizado por um prolongado período de neuroplasticidade, que pode ser moldado de acordo com a cultura, com as tradições e valores, e que pode ser visto tanto do ponto de vista

orgânico quanto do ponto de vista da constituição dos significados que se estabelecem no psiquismo durante o crescimento. Partindo deste conceito ressalta-se a importância de atuar de forma preventiva nos primeiros anos de vida, reconhecendo a importância das relações que se estabelecem desde o início da vida do bebê, a partir do cuidado possibilitado pelos pais.

O cuidado parental é propiciado pela forma de interação entre o casal e pelos papéis que cada um assume com a criança (Prado, Piovanotti, & Vieira, 2007). Portanto as bases da saúde mental dependem das relações corporais, afetivas e simbólicas que a mãe ou substituto estabelecem com o bebê. Essas relações promovem a inserção da criança na cultura e possibilitam o processo de constituição da subjetividade, que organiza todo o desenvolvimento da criança. Falhas nesse processo podem ocasionar transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil (Kupfer et al., 2010).

Santos (1999) acrescenta, a partir dos estudos de Winnicott, que a dedicação materna viabiliza o isolamento primário, fundamental para que se articule um espaço psíquico entre a mãe e a criança. Posteriormente, o sujeito se constitui a partir da perda do objeto, isto é, gradualmente a mãe deixa de atender prontamente o bebê, fazendo-se falhante, para que se crie um espaço que propicie a entrada de um terceiro e, conseqüentemente, a inserção do simbólico no desenvolvimento da criança. Assim, para que a fantasia possa lhe dar acesso ao pensamento e à cultura, é necessária a perda do objeto, a perda gradual da mãe, que propicia o caminho para a alteridade, entendida como a possibilidade de se constituir como sujeito singular. A mãe suficientemente boa é aquela que, inicialmente, responde à onipotência do bebê e que, gradualmente, também falha na sua capacidade de dar respostas à criança, na justa medida em que a criança é capaz de dar conta dessas falhas ambientais. Portanto, há uma passagem da mãe para o pai, e ainda mais tarde a família, a escola e os grupos sociais passam a prover os cuidados necessários a esse novo momento de crescimento da criança que se processa (Dias, 2003).

Na continuidade do desenvolvimento psíquico da criança, Gutfreind (2010) destaca a importância da função parental proporcionando a construção do ego do filho. É poder introduzir a frustração, fornecendo a capacidade de tolerá-la, e assim, fundando os alicerces para a construção das regras, das obrigações e do interdito. As funções parentais podem ser sintetizadas, segundo o autor, como a capacidade dos pais

de responder às necessidades vitais da criança e permitir que essa adquira um sentimento de segurança mais sólido e o mais resistente possível para que possa crescer.

Assim como Gutfreind (2010), Jerusalinsky (2008) reforça o período da infância como o início das funções mentais e da formação do psiquismo, a partir do meio, especialmente através da relação com seus pais e cuidadores, para que se configurem e se inscrevam as matrizes que permitam a organização do seu pensamento e, em decorrência dele (consciente ou inconscientemente), seus comportamentos. É preciso propiciar as condições para oferecer as significações que caracterizam a inserção do indivíduo humano na civilização e, conseqüentemente, a sua constituição como sujeito. Portanto, é relevante destacar a importância da função paterna no momento em que o bebê encontra-se integrando o seu eu, na medida que auxilia a criança a separar-se da mãe, permitindo-lhe viver a dependência relativa, para posteriormente se tornar independente. Para Ferreira (2001), oportunizar significantes, ou seja, propiciar a entrada da criança em um universo simbólico, é fundamental para que ela possa se reconhecer como singular e como parte de uma coletividade.

Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos e Dias (2008) expressam que a passagem da relação com os cuidadores para o ambiente exterior (família, escola, grupos sociais) se transforma mediante o contexto sociocultural, o qual também interfere no processo contínuo de subjetivação. Desta forma a relação intersubjetiva configura-se em uma perspectiva micro (desejos) e em uma perspectiva macro (cultura). É neste campo que a psicanálise pode se inscrever, na medida em que se sabe ser possível provocar interferências na constituição psíquica, bem como nas condições de subjetivação que delas advém. No entanto, para que a criança possa continuar se desenvolvendo é fundamental o papel da família, que representa um conjunto de vínculos e de lugares ocupados por meio de suas ações, que repetem padrões transgeracionais ou criam algo novo, como define Berenstein (2007). Para o autor, vínculo representa o sentido de uma estrutura inconsciente que une dois ou mais sujeitos em uma relação de presença, fundamental para a organização interna e psíquica. Mas, diante do contexto das novas configurações familiares e das mudanças nos papéis materno e paterno, é preciso refletir sobre a família atual, repensando os padrões transgeracionais que permaneceram ou se modificaram, implicando-os na constituição da subjetividade (Berenstein, 2001).

## 1.2 Mudanças nas Configurações Familiares

A família é descrita por Roudinesco (2003), a partir de três períodos da história. Primeiramente a família caracterizava-se como tradicional e imutável, na qual o pai era a autoridade e o senhor da família. Na família moderna, a autoridade passou a ser dividida entre o Estado e os pais de um lado, e entre os pais e as mães de outro. E a família contemporânea ou pós-moderna caracteriza-se da união de dois indivíduos com uma duração relativa, através da qual a transmissão da autoridade torna-se problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam. É uma família reconhecida com o lugar de poder descentralizado, com relações de horizontalidade e fraternas, na qual cada um se sente autônomo e o homem assume um papel mais maternalizante. Pode ser considerada como coparental (poder paterno dividido com a mãe), biparental, multiparental, pluriparental ou monoparental, sendo assim uma família construída, desconstruída ou reconstruída.

Complementando as ideias de Roudinesco (2003), Lang (2002) expressa que a definição tradicional e pré-moderna da paternidade podia ser encontrada na antiguidade romana, onde o “*Pater*” representava a paternidade política e religiosa. Posteriormente, a paternidade passou a se inscrever no quadro geral e exclusivo do casamento e o pai das crianças passa a ser designado como o marido da mãe.

Os papéis sexuais na família tradicional eram bem divididos, sendo o homem responsável pelo sustento da casa, trabalhando pelo bem-estar dos filhos, e a mulher pertencendo ao espaço privado, com as tarefas que a casa e o cuidado com os filhos lhe demandavam (Ramires, 1997). A família era considerada a escola primária da criança, cujo chefe era o pai. No entanto, cada vez mais outros poderes começaram a intervir entre o pai e a mãe, em favor da mãe: o poder jurídico, o poder ensinante e o poder médico (Bernardino & Kupfer, 2008; Lang, 2002). Estas mudanças econômicas, jurídicas e sociais contribuíram para anular a assimetria entre as funções paterna e materna, e conseqüentemente, interferiram nas operações psíquicas que necessitam desta disparidade para ocorrer (Bernardino & Kupfer, 2008).

A partir da década de 70, a função paterna se dissolveu em fluxos administrativos, culturais e tecnológicos de uma sociedade, até esse ponto paternalista que, no entanto, já não abre mais um espaço para a representação do pai. Cada homem

se encontra, daí por diante, desafiado a inventar a sua paternidade, nos espaços livres deixados pela escola, pela televisão, pelas obrigações médicas e burocráticas (Lang, 2002). A tradição foi substituída pelo *expert*, que oferece respostas aos problemas cotidianos. Surge uma espécie de “terceirização” das funções materna e paterna. O adulto, perdido diante das normas educacionais especializadas, bem como das pressões ao consumo, começa a apresentar uma dúvida quanto aos limites e valores pessoais a serem transmitidos aos filhos (Paladino, 2005). Além disso, com um número de mulheres cada vez maior ingressando no mercado de trabalho e conquistando a independência econômica, ocorreram significativas mudanças nas relações entre homens e mulheres, como a separação entre papéis conjugais e papéis parentais. Novos ideais culturais e de coparentalidade se articulam, através da divisão de responsabilidade entre mãe e pai (Cabrera, Monda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Moraes, 2001).

Assim, é necessário construir novas formas de parentalidade, a partir do surgimento de novos casais. Estas novas configurações familiares requerem um olhar sob uma nova perspectiva da família contemporânea. Segundo pesquisa de levantamento da produção acadêmica no período de 2000 a 2007, a comunidade científica nacional vem mostrando interesse por pesquisar a paternidade contemporânea (Souza & Benetti, 2009). Embora as autoras mostrem que há uma diversidade de contextos e situações associadas à paternidade, todos os estudos avaliados na pesquisa foram unânimes na compreensão da importância do envolvimento e participação masculina no cuidado dos filhos.

A imagem do papel paterno tradicional era representado simbolicamente como modelo de poder e autoridade, mas, em contrapartida, na perspectiva moderna, enfatizou-se a importância do papel do pai no desenvolvimento da criança (Ramires, 1997). Estudos das últimas décadas mostram a necessidade da presença do pai nos primeiros anos de vida da criança e constatou-se que o novo pai procura alcançar uma ruptura com o modelo de pai da sua infância e deseja reformular o comportamento de seu próprio pai na relação com os filhos. Então, o pai na atualidade se caracteriza como um homem que tem uma profissão liberal e que costuma rejeitar a cultura masculina tradicional. A maioria deseja romper com o modelo de pai que vivenciou na infância, considerado “frio e distante”, procurando reparar a sua infância e sendo diferente na relação com os seus filhos. São homens que vivem com mulheres que não têm vontade de ser mãe em tempo integral (Badinter, 1993).

Uma pesquisa que investigou como ocorre o envolvimento paterno na criação dos filhos, através de uma entrevista semi-estruturada realizada a partir de fotos tiradas pelos próprios pais, que registraram o dia a dia da família na visão de quatro casais, mostrou que ser pai na atualidade, de acordo com a visão da mulher e do homem, afasta-se dos modelos tradicionais. Os resultados mostraram que o pai busca, nas suas próprias referências transgeracionais, construir uma relação baseada no desejo de realizar trocas afetivas com os seus filhos. Os pais participantes buscaram, na relação com os seus pais, a ressignificação do que fazem, especialmente no que diz respeito aos aspectos afetivos, e reafirmaram questões educativas que lhes foram transmitidas. As peculiaridades dessas diferenças estavam associadas à maneira como cada um significou o distanciamento do genitor (Beltrame & Bottoli, 2010).

É reconhecido que os homens vêm se mostrando mais afetivos, participando nas atividades domésticas e nos cuidados precoces dos filhos (Borges, 2005). Até mesmo no contexto da clínica psicanalítica atual de crianças e adolescentes já se percebe maior presença e um maior envolvimento do pai no tratamento do filho (Rodrigues et al., 2010). No entanto, a literatura aponta as dificuldades das famílias em cumprir a sua função de suporte para as crianças (Bacaraji, Maturano & Elias, 2005), já que os pais mostram-se presentes e ativos no nível dos comportamentos paternos e muito ausentes no nível das funções paternas, mostrando dificuldade em estabelecer limites aos filhos (Silva, 2007).

A partir das novas formas de parentalidade e das modificações ocorridas na família, a figura paterna ficou fragilizada, ausente e até desnecessária para algumas mulheres (Borges, 2005). Expressa-se um deslocamento do lugar do pai, representado por um lugar desvalido (pai maternal) e não de autoridade, norma e lei (Lang, 2002). Mesmo que se descreva, na atualidade, uma dissolução crescente dos lugares parentais e dos deslocamentos desses lugares, a intervenção do terceiro na díade mãe-filho segue sendo fundamental para impedir que a relação fusional que adoce e assujeita a criança se perpetue (Rodrigues et al., 2010). É importante destacar que este terceiro na relação pode ser o pai ou substituto, já que não é mais possível compreender a família como até então era entendida. Dessa forma, muitas vezes o responsável em exercer a função paterna pode ser outro responsável pela criança. Conforme Ceccarelli (2002), o lugar do pai e da mãe não tem que ser ocupado por um homem e uma mulher.

Portanto, a psicanálise atribui um olhar peculiar às funções maternas e paternas, como fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo da criança. São funções realizadas por adultos tutelares (mãe e pai, biológico ou adotivo). Ser mãe e pai, na ótica da psicanálise, demanda sentimentos e atitudes de adoção que decorrem do desejo pelo filho (Dolto, 1996). Para Borges (2005), a dinâmica na qual organizam-se as funções maternas e paternas relacionam-se a partir de um interjogo entre fatores conscientes e inconscientes. Assim, o que se chama de “função paterna” e “função materna” é, na realidade, o elemento fundamental para a construção da subjetividade e está subordinada ao lugar que a criança ocupa no universo psíquico dos cuidadores.

Então, mostra-se fundamental diferenciar neste trabalho o pai biológico do pai no campo psíquico e social, destacando que se trata aqui de uma função que pode ser exercida independente do papel que o familiar ou responsável pela criança ocupa. Diante de todas as mudanças apresentadas na história de transformações da família, não há como compreender a função paterna como exclusiva do pai. Neste sentido, aborda-se neste artigo a ideia de função paterna como uma representação simbólica e estruturante na constituição psíquica da criança. Entende-se função paterna como além do papel paterno, caracterizado pelas tarefas que culturalmente se estabelecem para serem exercidas pelo pai. Serão levados em consideração os aspectos imaginários e simbólicos que esta função representa. Assim, a função paterna, especificamente pelo viés psicanalítico, refere-se a uma função simbólica fundamental para a estruturação psíquica da criança, para inseri-la na cultura e na relação com o outro, a partir da possibilidade da criança em se separar da mãe, constituindo-se como um sujeito independente. Portanto, os papéis parentais são entendidos como tarefas práticas de cuidado e educação definidos pela cultura em determinado tempo histórico. Por outro lado, as funções parentais são entendidas como função simbólica, advindas de processos conscientes e inconscientes a partir da subjetividade dos pais ou cuidadores.

Para analisar a representação da paternidade na atualidade, Prado et al. (2007) pesquisaram as características da concepção de mães e pais sobre o comportamento real e ideal paterno com 30 casais com filhos de 3 a 6 anos, através da aplicação de escalas de estilo paterno. Através da análise quantitativa dos dados, constatou-se que não houve diferença significativa na concepção de mães e pais sobre o que seria o comportamento paterno ideal; contudo, em termos reais, existe a tendência de o pai avaliar sua participação como mais efetiva do que imagina a mãe. Por fim, ambos



consideram que o ideal de comportamento paterno está distante do real nos aspectos didáticos e de interação social, mas não em relação à disciplina. Assim, os casais possuem percepções semelhantes sobre o ideal e o real para o pai no domínio de interação disciplinar. O estudo traz que é possível que este tipo de interação pai-criança seja valorizado por pessoas com filhos, uma vez que existe entre elas a crença de que a forma como os pais educam seus filhos é crucial à promoção de comportamentos socialmente adequados. Isto é verificado no discurso, frequente, de que é necessário ensiná-los a discernir entre “o que é certo e o que é errado” e na prevalência de categorias sociocêntricas para interação social como as de bom comportamento e expectativa social. Portanto, a pesquisa mostra que os casais percebem como efetivos os limites e a disciplina exercidos pela figura paterna, já que este também é um ideal paterno socialmente esperado.

No entanto, uma das marcas da contemporaneidade diz respeito ao hedonismo e à permissividade, consequência do declínio da autoridade patriarcal e da emergente ética do prazer, da necessidade de não sentir a falta, fundamental para a constituição psíquica. Os pais tendem a não suportar a frustração e a raiva dos filhos diante das regras e limites (Fortes, 2004; Simons, Simons & Wallace, 2004). Percebe-se a permissividade para comportamentos inadequados, negligência diante de comportamentos agressivos ou desafiadores da criança e excesso de tolerância dos pais (Alvarenga & Piccinini, 2009). Consequentemente, as queixas dos pais de que as crianças e adolescentes não obedecem às ordens dadas por eles pode ser reflexo das dificuldades dos pais em estabelecer limites aos comportamentos dos filhos (Bolsoni-Silva, Paiva, & Barbosa, 2009).

Vivencia-se um tempo de “crise de referências simbólicas” a partir do declínio do poder paterno (Ceccarelli, 2002). Benincá e Gomes (1998), através de um estudo com mães de três gerações de uma mesma família investigaram, através de uma entrevista semi-estruturada e de sequência flexível, experiências pessoais, familiares e geracionais com o objetivo de identificar variações entre os valores e comportamentos de sua geração e os valores e comportamentos que podem estar relacionados à história familiar. Com a pesquisa, levantaram como tópicos para discussão as transformações das regras de coesão e socialização familiar; a ampliação do espaço da mulher na vida familiar e profissional e redefinição da função paterna; alterações nos valores educacionais e a “não-referência” na educação dos filhos.

A substituição de valores familiares ocasionou uma crise nos padrões educacionais, pois a atual geração de pais vive numa fase de transição: ao mesmo tempo em que tem consciência do que não deve fazer, ainda não encontrou um padrão adequado de comportamento para passar aos filhos (Benincá & Gomes, 1998). Portanto a família, assumindo a lógica de horizontalidade ao invés de verticalidade, a partir da perda de representação da posição de prioridade da lei do pai, ordenador de certa lógica, está em crise e com dificuldade de existir (Paravidini et al., 2008). É importante, então, repensar a função paterna no contexto atual, a partir de novas exigências históricas, representadas pelos papéis parentais.

### *1.3 Função Paterna e Comportamento Infantil*

Segundo Gutfreind (2010), as pesquisas atuais demonstram interesse na compreensão do exercício da parentalidade na nova família contemporânea e na prevenção de problemas psíquicos em uma época marcada pela perda de referências de papéis anteriormente bem delimitados. O paciente mais representativo dos dias atuais tem o olhar voltado excessivamente para si, de forma narcísica, e está confuso em relação ao outro, à intersubjetividade e à filiação (Gutfreind, 2008). Destaca-se que vivencia-se um tempo que promete o gozo ilimitado e a ilusão de não ter falta. Então, a falta de limites, importante para a criança organizar-se psiquicamente desde pequena, pode vir representada através de sintomas como de hiperatividade que, muitas vezes, expressam as dificuldades de controle e em lidar com as frustrações, suportando as faltas presentes no cotidiano. Como exemplo pode-se citar os transtornos de conduta, que expressam a carência dos cuidados maternos básicos e de simbolização da falta, representando um pedido da criança em direção a um pai ou substituto que ponha limites, para que possa se instaurar um sentido para a vida (Bernardino & Kupfer, 2008).

Estudos vêm apontando que os comportamentos evidenciados nas crianças podem estar relacionados ao declínio da função paterna na família contemporânea, na medida em que estão acontecendo falhas para a entrada e separação entre mãe e filho (Brito, 2005; Brito & Besset, 2008; Kupfer & Bernardino, 2008). As crianças e jovens são considerados como problemáticos pelo fato de não obedecerem às regras, mas, ao ouvir as queixas dos pais, reflete-se sobre a ausência de responsabilidades na tarefa de

fazer-se obedecer. Como consequência, a culpa por problemas como falta de limites, desobediência em casa ou na escola acabam focados na criança e não nas funções maternas e paternas (Brito & Besset, 2008).

Expressa-se, através de pesquisas (Kupfer & Bernardino, 2008; Maia, Zamora, Vilhena, & Bittecourt, 2007; Stellin, 2005; Zamora & Maia, 2009), as dificuldades da operação da função paterna na constituição psíquica da criança, possibilitando uma entrada para a construção e internalização de regras. Manifesta-se, portanto, as dificuldades de limites relatadas nos estudos dos autores.

Sabe-se da importância de um terceiro que intervenha de modo fundamental para a criança em sua relação com a mãe. O pai na função paterna deve ser endossado por um acordo com a atitude materna em relação ao filho, a fim de alcançar os sucessivos tempos e sua consequência estruturante, a castração simbólica (Marty, 2004). A introdução na cultura constitui o ponto de ruptura que impede a equivalência entre o papel do pai e a função do pai. A função de pai se configura de forma muito mais complexa e para além do papel social que o pai desempenha (Alberti & Martinho, 2005).

É no momento de maior conflito no processo de separação-indivuação entre mãe e filho que emerge uma representação do pai. Na cultura ocidental a mãe representa os cuidados, enquanto o pai representa o mundo exterior, sendo fundamental para a constituição do filho (Kupfer & Bernardino, 2009; Rodolfo, 1997).

Através de uma pesquisa baseada em estudo de caso, Alberti e Martinho (2005) complementam as reflexões citadas anteriormente e atentam novamente para a noção de pai que, conforme já mencionado, para a teoria psicanalítica, não pode ser simplificada ao "papel do pai" – termo favorito dos professores, pedagogos e psicólogos. A função paterna não pode ser reduzida às imagens, à fenomenologia ou às condutas familiares e sociais, mas apresenta-se como um campo conceitual complexo, já que a paternidade, como dado familiar ligado à pessoa, ao papel e ao *status* do pai, com os ensinamentos de Freud e Lacan, foi distinguida de uma função simbólica da qual esses pais são os representantes ou os suportes. Não são nem o papel nem os traços singulares do homem-pai que fundam a paternidade e, sim, a função lógica do pai. Para os autores, a interdição da mãe é representada pela entrada do pai como uma representação simbólica na relação com a criança, que se liga à lei primordial da proibição do incesto, encarregando-se de representar essa proibição, manifestando-se

de maneira muito direta, impondo as regras e limites e dando sustentação à estruturação do sujeito. De acordo com Lacan (1964), o pai é operador lógico, que faz a passagem da criança para a construção simbólica, transmitida de pai para filho, responsável pela separação e não permitindo a alienação da criança na relação com a mãe.

A observação de como a criança recebe os limites e as restrições é importante para se ter indícios do quanto ela sustenta instaurações de normas e leis. Não se restringe ao obedecer às regras impostas pelos pais ou cuidadores, mas é uma instância constitutiva, que se refere ao papel do responsável pela função paterna que tem a tarefa simbólica de interdição, e que também funciona como separação, limites, escolhas, perdas e possibilita suportar renúncias (Ferreira, 2001). Desta forma, torna-se importante questionar sobre os reflexos que podem ser identificados no desenvolvimento emocional de crianças que vivenciam as dificuldades de operação da função paterna. Ainda mostra-se significativo compreender a dinâmica desta relação na atualidade.

Compreender a operação da função paterna nos dias de hoje é um desafio, quando se pensa o que subjetiva esta função a partir das mudanças nas configurações familiares e transformações nos papéis socialmente relacionados à parentalidade. Durante o seu crescimento a criança pode vivenciar dificuldades tanto no exercício da função paterna, quanto na própria função materna, já que a entrada do pai ou substituto também depende da mãe poder suportar se separar gradualmente do bebê. Estas dificuldades podem ser expressas por comportamentos na infância e são indicadores importantes para um desenvolvimento psíquico sadio ou não. Di Paolo, Lerner e Kupfer (2008) entendem o crescimento do bebê como uma história em construção e para a qual é necessário se estar atento. Essa história é constituída a partir do investimento libidinal, do afeto, dos jogos, das brincadeiras, da estruturação da linguagem, das regras e normas. Pensando na criança na faixa etária de 3 a 4 anos como um sujeito em constituição, é necessária a observação não somente da criança, mas podendo entender o lugar que ela ocupa no discurso familiar e como a dinâmica das relações e funções maternas e paternas se estabelecem, também em consequência das transformações que ocorreram na instituição família.

É importante reforçar que em diferentes estudos, ao discutir as questões das dificuldades das crianças, os autores utilizam-se dos termos “problemas de

comportamento” ou “comportamentos internalizantes” (retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas) e “externalizantes” (por impulsividade, agressão, agitação, características desafiantes e anti-sociais ). No entanto, nos primeiros anos de vida, foco da presente revisão de literatura, os comportamentos podem ser indicadores de risco no desenvolvimento, mas ainda não podem ser considerados problemas de comportamento. Ressaltando esta idéia, Graminha (1994) expressa que na fase pré-escolar, comportamentos externalizantes são mais frequentes e diminuem com a idade, podendo ser considerados como características transitórias do desenvolvimento normal. Keenan (2010) indica que a maioria das crianças em idade pré-escolar deixa de apresentar problemas de comportamento, mas também destaca que é o melhor momento para estar atento aos comportamentos apresentados. Esta seria uma importante forma de promover um desenvolvimento social saudável. Durante a primeira infância, os comportamentos que se operam nas crianças podem ter um caráter variado. Assim, uma manifestação motora é expressão emocional e significativa da relação com os outros em geral e com o meio (Kupfer et al., 2010).

Jerusalinsky (2008) reforça esta ideia relatando que a experiência clínica demonstra que qualquer nosografia aplicada à infância pode ser considerada transitória e provisória na maior parte dos sujeitos nessa idade. No entanto, é nessa fase que se estabelece a base que vai supor o funcionamento psíquico do adulto, sendo de fundamental importância, pois na infância é possível a modificação da estrutura psíquica. Nessa lógica, é importante poder reconhecer os sinais precoces do aparecimento dos transtornos. Assim preconiza o grupo de *experts* do relatório francês *INSERM (Institut National de la Santé et de La Recherche Médicale)* que consideram fundamental marcar desde a idade de 36 meses os comportamentos recorrentes (tais como “brigas” e “recusar a obedecer”) e inscrevê-las no que define-se como carnê de saúde para os franceses, que consta de uma caderneta com espaço para que os pediatras e pais anotem informações práticas e progressos das crianças (Thevenot & Metz, 2007).

É essencial também compreender a ideia de sintoma na infância, que na leitura psicanalítica, se expressa como uma manifestação em resposta ao que se estabelece como sintomático na estrutura familiar (Lacan, 1063/ 2003). Para Mannoni (1999) seria uma forma de linguagem que expressa algo na relação com o outro. Já para Zornig (2008), a neurose e os desejos parentais estão implicados nos sintomas dos

filhos. Os sintomas na infância se manifestam nas suas formações inconscientes e, segundo Jerusalinsky (2008), os sintomas considerados de estrutura aparecem sob formas típicas de elaboração do sujeito infantil, enquanto os sintomas clínicos são indicadores de riscos patológicos, que apresentam-se para evidenciar a dificuldade ou a impossibilidade de elaboração da criança diante das estruturas inconscientes que regulam, organizam e determinam as relações do sujeito com os outros, com os objetos e com o seu próprio pensamento.

Para Winnicott (1956/1987), as crianças que manifestam tendência anti-social são aquelas que estavam crescendo e se desenvolvendo de forma saudável até o momento em que ocorre algo, representando uma perda que sustentava a sua segurança psíquica. O sintoma, como a agressividade, representa um pedido de retorno para resgatar a falha que se constituiu no desenvolvimento. A agressividade, como uma forma de discurso, expressa-se como uma linguagem, como ato, já que o simbólico não consegue tomar espaço (Zamora & Maia, 2009).

Campbell, Pierce, Moore, Markovitz e Newby (1996), em um estudo realizado no Reino Unido, relataram que, ao atingir a idade escolar, crianças identificadas no período pré-escolar como "difíceis de lidar" manifestavam problemas comportamentais com muito maior frequência, inclusive agressividade, em comparação a grupos de controle. Corroborando esta idéia, Keenan et al. (1998) demonstraram que a agressividade observada aos 18 meses correlacionou-se significativamente com distúrbios de externalização, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais, terceira revisão, (DSM-III-R), aos 5 anos de idade. De fato, crianças pequenas que manifestam formas graves e difusas de agressividade demonstram níveis significativos de comprometimento social e, portanto, são significativamente mais propensas a desenvolver problemas de saúde mental posteriormente. Já outro estudo, para compreender as relações entre os comportamentos dos pais e cuidadores com os problemas internalizantes e externalizantes de meninos da 4ª série de 9 a 10 anos, encontrou indicativos da importância de avaliar e analisar simultaneamente o comportamento dos pais com as diversas psicopatologias nas crianças (Caron, Weiss, Harris & Catron, 2006). Os autores concluíram que níveis mais altos de controle do comportamento dos cuidadores foram singularmente relacionados com baixos níveis de problemas de externalização e níveis mais elevados de problemas de internalização nas

crianças. Portanto, evidencia-se a importância do comportamento dos pais para compreender-se os problemas apresentados pelas crianças.

Briggs-Gowan e Carter (2008) fizeram um estudo nos Estados Unidos com 1004 crianças com o objetivo de examinar se crianças de 12 a 36 meses de idade com problemas de comportamento podem ter risco elevado para problemas de comportamento social e emocional no início da sua escolaridade. Para a pesquisa os pais completaram o *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment* e responderam questões sobre o seu nível de preocupação com o comportamento, emoções e desenvolvimento social quando as crianças tinham entre 12 e 36 meses. Quando as crianças entraram na escola elementar, por volta dos 6 anos, os pais e professores completaram o *Child Behavior Checklist*. Do total da amostra, 389 pais reportaram sintomas psiquiátricos das crianças. Os autores relacionaram o *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment* com as questões sobre os níveis de preocupação dos pais e verificaram que o teste ajuda significativamente a prever os problemas na idade escolar. As crianças com escore de preocupação indicando problemas a partir da escala *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment* estavam com risco aumentado para desenvolver transtornos psiquiátricos. O *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment* avaliação e identificou 49% das crianças que apresentaram sintomas clínicos e 67,9% das crianças que mais tarde encontraram os critérios para uma desordem. Os autores mostraram que o instrumento padronizado na primeira infância, junto a uma avaliação, tem o potencial para identificar a maioria das crianças que apresentam indícios de problemas emocionais anteriormente ao período de início da escolaridade.

Outro estudo americano sobre os comportamentos de crianças em idade pré-escolar avaliou os padrões de crescimento longitudinais de problemas de comportamentos internalizantes e externalizantes em uma amostra de 441 crianças com idades entre 2 e 5 anos, usando um modelamento hierárquico linear. Os riscos contextuais foram medidos usando 5 indicadores (status socioeconômico, estado civil, número de filhos, stress e psicopatologias parentais) e 3 níveis de resiliência infantil (biológico, comportamental e relacional) também foram verificados. Os resultados indicam que um padrão geral de declínio em ambos tipos de problemas de comportamento foram observados para a amostra inteira ao longo do tempo, embora, uma variação individual considerável neste padrão foi observada. O risco de

comportamento externalizante e internalizante de crianças com 5 anos foram previstos já aos 2 anos. Todos os três fatores de resiliência infantil também previram os comportamentos externalizantes e internalizantes aos 5 anos de idade. Na previsão da curva do problema comportamental ao longo do tempo, o *status* do risco interagiu com o temperamento desafiante e a orientação mutuamente receptiva com a mãe para prever o declínio dos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes. Os resultados enfatizam as complexas interações de risco e os níveis múltiplos da resiliência que são implicadas na manutenção do problema comportamental ao longo do tempo. Eles destacam a importância de considerar os fatores de resiliência operando similarmente nos diferentes níveis de risco (Calkins, Blandon, Williford, & Keane, 2007).

Sobre a importância dos cuidados parentais, Perlman, Garfinkel e Turrel (2007) investigaram em crianças no Canadá, a influência dos pais e dos irmãos mais velhos em situações de conflito no desenvolvimento dos irmãos mais novos. Os dados consistiram em ocorrências provenientes de disputa entre irmãos que ocorreram na casa de 37 famílias. Em uma parte das famílias avaliadas a idade dos irmãos era de 2 e 4 anos e em outras aproximadamente de 4 e 6 anos. As estratégias usadas para solução de conflitos pelos pais e crianças que refletem ações autônomas e proativas, como oposição verbal e força física, foram o foco do estudo. Os resultados sugerem que os pais e irmãos possuem um papel importante em moldar o comportamento das crianças para a solução de conflitos ao longo do tempo. Por exemplo, a falta de atitudes e dificuldades de oposição às crianças e aos irmãos mais velhos aumentaram o uso de força física e diminuíram a capacidade das crianças pequenas para resolver os seus problemas de outras maneiras (Perlman et al., 2007). Estes resultados mostram-se como um problema na atualidade, já que os pais não conseguem ocupar as funções de propiciar regras e limites, podendo auxiliar para que os filhos possam resolver as situações de conflito através da linguagem.

Reforçando as ideias da importância da relação da criança com seus cuidadores na expressão de manifestações comportamentais na infância, outro estudo explorou os resultados a partir das respostas dos pais de uma amostra de 93 famílias britânicas sobre os problemas de comportamento dos filhos aos 4 anos de idade, através do instrumento *Achenbach Child Behavior Checklist*. Os resultados dos pais mostraram-se associados com as habilidades cognitivas das crianças. Os resultados das mães foram



afetados primeiramente pela sua condição emocional e pela sua perspectiva a respeito do casamento. Os resultados do pai, mas não as respostas da mãe, forneceram informações exclusivas para os relatos de professores sobre os problemas das crianças sete anos depois. Em geral, as avaliações dos pais sobre os problemas de crianças pré-escolares informam significativas perspectivas sobre a vida familiar (Hay et al., 1999).

Dentre os estudos nacionais cita-se a pesquisa de Santos (2006), com o objetivo de conhecer as características e queixas comportamentais e emocionais mais frequentes em um serviço público de psicologia infantil através da análise das queixas coletadas em fichas no prontuário dos pacientes. A investigação foi composta por uma amostra de 129 crianças e adolescentes, com idades entre 2 e 17 anos. Entre as principais queixas estavam agressividade (32,6%), dificuldades de aprendizagem (30,2%), baixa tolerância à frustração e/ou dificuldade de controle de impulsos (24,8%) e desinteresse pela escola (19,4%). A partir da pesquisa, observa-se também que as queixas de maior ocorrência entre as crianças com idades de 2 a 5 anos foram agressividade e baixa tolerância à frustração/dificuldade de controle de impulsos; entre 6 e 8 anos, além dessas duas, também aparece a agitação. Nas faixas de 9 a 11 e 12 a 14 anos, as queixas de maior incidência foram agressividade, dificuldades de aprendizagem e desinteresse pela escola. Nas idades de 15 a 17 anos a maior incidência foi de comportamentos característicos de depressão/tentativa de suicídio. Observou-se ainda que entre as crianças de pré-escola e 1ª e 2ª séries predominam as queixas de agressividade (40%) e baixa tolerância à frustração/dificuldade de controle de impulsos (35,5%), salientando mais uma vez a importância de atentar-se às manifestações comportamentais expressas pelas crianças e adolescentes durante o seu crescimento.

Rubim e Besset (2007), que acompanham o trabalho de escolas particulares, relatam informações que coletaram a partir da análise de entrevistas com novos pais nestas instituições. As autoras verificaram, através de entrevistas abertas no momento de matrícula dos alunos na escola, perguntando aos pais o que eles achavam que a escola deveria saber sobre os seus filhos, que os pais cada vez mais encontram dificuldade em delimitar espaços, estabelecer limites e compartilhar momentos de lazer junto aos filhos.

Gorodscy (2006) realizou um estudo a partir de sua experiência clínica, com o objetivo de refletir sobre a criança com queixas de hiperatividade. A partir do relato de

uma experiência com crianças com diagnóstico de hiperatividade em psicoterapia, entre os anos de 1990 a 2006, incluindo os seus pais e utilizando-se dos desenhos-histórias como principal instrumento, observou que a movimentação excessiva das crianças atendidas está interligada à dinâmica das suas interações pessoais. São estas interações que definem os seus limites e a sua auto-regulação. As crianças com TDAH estudadas expressaram desconfortos e sofrimento nas suas relações. A autora mostrou que fazem parte das suas experiências cobranças, expulsões, maus-tratos e espancamento, por não corresponderem às expectativas de professores e familiares. Também apareceram no estudo a medicação para o seu controle corporal. Algumas crianças relataram serem más, levadas, não-aceitas, agressivas. As crianças estudadas mostraram dificuldades na auto-regulação de seus ritmos, de sua rotina, de seus limites. Para elas, a escola é representada como uma experiência de sofrimento e desprazer. Mostraram-se estressadas, manifestando distúrbios funcionais e corporais, além de hiperatividade. Quando a criança é capaz de organizar as suas defesas ela desenvolve sua capacidade criativa, expressando-se de forma mais tranquila na interação com o outro.

Outro estudo foi realizado envolvendo 59 pais/mães/cuidadores que buscaram o serviço de atendimento em um Centro de Psicologia Aplicada (CPA) de uma universidade do Estado de São Paulo, com a intenção de melhorar as interações com seus filhos. Foram realizadas categorizações dos comportamentos mais frequentes presentes nos relatos dos participantes, sendo que as categorias criadas foram separadas no que diz respeito às queixas com relação aos comportamentos das crianças e com relação às dificuldades dos pais. Os resultados apontam 73 queixas externalizantes trazidas pelos 59 participantes, sendo que as três mais frequentes foram: “criança é agressiva” (n=28); “criança desobedece às ordens dadas pelos pais” (n=21); e “comportamento de birra” (n=9). Os dados mostram que 14% dos comportamentos de agressividade das crianças ocorrem diante de outras crianças e adultos, sendo que, diante dessas circunstâncias, 17% dos pais/mães/cuidadores repreendem ou brigam com seus filhos. Os comportamentos de desobediência geralmente aparecem diante de pedidos dos pais (76%) que, em 38% das situações, brigam e/ou batem em seus filhos após tais comportamentos. Já os comportamentos de birra das crianças ocorrem em 34% das vezes diante de um pedido negado pelos pais/mães/cuidadores. Nestes casos, após a birra, 34% dos pais/mães/cuidadores

acabam por ceder aos apelos da criança, atendendo-lhe o pedido. A categoria de comportamentos internalizantes apresentou 29 queixas. Os resultados sugerem que o comportamento de birra dos filhos pode estar funcionalmente relacionado à inconsistência dos pais/cuidadores. Frequentemente, quando os pedidos das crianças/adolescentes são negados pelos pais, eles apresentam comportamentos de choro, grito, de jogar-se no chão, insistindo nas suas necessidades, e os cuidadores acabam por ceder e atendem o que outrora fora negado. Caracteriza-se, assim, a inconsistência do comportamento dos pais oferecendo aos filhos um reforçador intermitente, bastante poderoso na manutenção de respostas. Portanto, a queixa dos pais de que as crianças/adolescentes não obedecem às ordens dadas por eles pode ser reflexo das dificuldades que estes apresentam em estabelecer limites aos comportamentos dos filhos (Bolsoni-Silva et al., 2009).

Esta dificuldade em estabelecer limites pode estar relacionada com a ilusão de que seria possível poupar a criança dos interditos necessários à cultura, e também representa ter que frustrar-se pela dificuldade em representar a função simbólica, ocupando este lugar na relação com o filho, autorizando-se a ocupar o lugar de pai e mãe para que a criança também possa ocupar o seu lugar de filho (Kamers, 2006).

## **2 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando as reflexões iniciais deste artigo, mostra-se fundamental pensar o período da infância com a devida atenção. É nesta etapa que as relações que vão se estabelecer a partir das funções parentais exercidas, terão uma especial importância. Desde os primeiros anos de vida, as bases da saúde mental já são estruturadas a partir de um ambiente propício, inicialmente de uma relação de dependência do outro. Posteriormente há um momento de transicionalidade para vivenciar um mundo que é externo e que insere a criança na cultura. Portanto, reforça-se o quanto é essencial se estar atento aos comportamentos expressos pelas crianças nos primeiros anos de vida, para que se possa intervir de forma preventiva quando há risco para a estruturação psíquica.

Percebe-se o quanto as mudanças nas configurações familiares ao longo da história, a partir de todas as especificidades sociais envolvidas, trouxeram diferenças no exercício dos papéis parentais, e conseqüentemente, nas funções maternas e

paternas, que se expressam pelo viés do simbólico e envolvem processos inconscientes. Além disso, nota-se o quanto o papel paterno tradicional, representado como autoridade, acaba voltando-se para a proximidade na relação com os filhos, o que traz muitos benefícios na relação afetiva, mas, ao mesmo tempo, maior dificuldade no exercício da função paterna.

Os estudos trazidos nesta revisão expressam uma época em que vivencia-se uma crise de referências simbólicas, já que os pais mostram-se fragilizados com os valores e com a forma de educar os filhos. Em consequência destas dificuldades, com todos os atravessamentos sociais, da terceirização de saberes especializados e das informações veiculadas em diferentes mídias, percebe-se diferentes comportamentos expressos na infância.

As pesquisas apontam que problemas de comportamento, quadros clínicos de tendência anti-social, comportamentos internalizantes e externalizantes que se expressam em crianças e adolescentes em idade escolar, já se manifestam nos primeiros anos de vida, a partir das dificuldades das crianças em lidar com os limites estabelecidos, frustrações, dificuldades no convívio social, agressividade e agitação motora, dentre outros comportamentos. Verifica-se que estes comportamentos estão intimamente associados às relações estabelecidas com os cuidadores e responsáveis em exercer as funções parentais e, mais especificamente, com a função paterna, essencial para que a criança possa vivenciar as contenções fundamentais e elaborar os seus conflitos internos e que estão associados à sua inserção no social.

Portanto, a revisão deste artigo e as reflexões advindas do tema em discussão reforçam a importância de se trabalhar com orientações com os cuidadores, no sentido de resgatar a operação da função paterna e para que possam rever como se autorizarem como pais e como referência na relação com os filhos. Já com os profissionais que acompanham o desenvolvimento das crianças, principalmente com o pediatra, seria interessante compartilhar e trabalhar para que possam avaliar comportamentos que podem ser considerados de risco para o desenvolvimento infantil, podendo contribuir com a família para que possam olhar de forma diferenciada para a criança. Ainda, pensando na percepção dos cuidadores, reforça-se o papel fundamental do professor em relação à infância, já que cada vez mais cedo as crianças estão sendo inseridas nos espaços escolares e este profissional também tem um olhar privilegiado para auxiliar

de forma preventiva diante de comportamentos que podem se expressar como um risco para o desenvolvimento infantil.

Portanto, espera-se que este artigo possa contribuir com conhecimentos sobre a operação das funções parentais e, especificamente da função paterna, para que novos estudos teóricos e empíricos possam surgir, enriquecendo as discussões sobre este tema.

## REFERÊNCIAS

- Alberti, S., & Martinho, M. H. (2005). Sobre o pai da criança atendida na escola e sua função. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(3), 398-413.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199.
- Arendt, H. (2001). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bacaraji, K. M. G. D'A., Marturano, E. M., & Elias, L. C. dos S. (2005). Suporte Parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- Badinter, E. (1993). *XY: Sobre a identidade masculina*. (M. I. D. Estrada, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beltrame, G. R., Botolli, C. (2010) Retratos do envolvimento paterno na atualidade. *Barbarói*, 32, 205- 226.
- Benincá, C. R. S., & Gomes, W. B. (1998). Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 177- 205.
- Berenstein, I. (2001). O vínculo e o Outro. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 35(2), 243-252.
- Berenstein, I. (2007). *Del Ser Al Hacer*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernardino, L. M. F. (2009). Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências. *Col. LEPSI IP/FE-USP* [online]. Recuperado em dezembro, 22, 2011 de <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032008000100003&script>>
- Bernardino, L., & Kupfer, M. C. M. (2008). A criança como mestre do gozo da família atual: Desdobramentos da “pesquisa de indicadores clínicos de risco para o

- desenvolvimento infantil". *Revista Mal-estar e Subjetividade*, VIII(3), 661-680.
- Bolsoni-Silva, A. T., Paiva, M. M. de, & Barbosa, C. G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/ adolescentes e dificuldades de pais/ cuidadores: Um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica*, 21(1), 169- 184.
- Borges, M. L. S. F. (2005). *Função Materna e Função Paterna, suas vivências na atualidade*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, 121(5), 957-962.
- Brito, B. P. M., & Besset, V. L. (2008) Autoridade e amor: Algumas reflexões sobre a transmissão de saber. *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito* [online]. Recuperado em Janeiro 22, 2011 de <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100018&lng=en&nrm=iso)>
- Brito, L. M. T. (2005). De "papai sabe tudo" a "como educar seus pais": Considerações sobre programas infantis de TV. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 17-28.
- Cabrera, N. J., Tamis- Le Monda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000) Fatherhood in the Twenty- First Century. *Child Development*, 71(1), 127- 136.
- Calkins, S. D., Bandon, A. Y, Williford, A. P., & Keane, S. P. (2007). Biological, behavioral and relational levels of resilience in the context of risk for early childhood behavior problems. *Development of Psychopathology*, 19(3), 675-700.
- Campbell, S. B, Pierce, E. W, Moore, G., Markovitz, S., & Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8(4), 701-719.
- Caron, A., Weiss, B., Harris, V., & Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency and interactive relations. *Journal Clinical Child Adolescent Psychology*, 35(1), 34-45.

- Ceccarelli, P. R. (2002) Configurações edípicas da contemporaneidade: Reflexes sobre as novas formas de filiação. *Pulsional Revista de Psicanálise*, XV(161), 88-98.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristic of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 399-408.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ed. Porto Alegre: Artmed.
- Di Paolo, A. F., Lerner, R., & Kupfer, M. C. M. (2008). Avaliação Psicanalítica aos 3 anos: Desdobramentos e novas contribuições. *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*. Recuperado em Janeiro 22, 2011 de <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100017&lng=en&nrm=iso)>
- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago.
- Dolto, F. (1996). *No jogo do desejo: Ensaio clínico*. 2ed. São Paulo: Ática.
- Dolto, F. (1999). *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, T. (2001). *Os meninos e a rua: Uma interpelação à psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fortes, I. (2004). O sofrimento na Cultura atual: Hedonismo versus alteridade. Em C. A. Peixoto Jr. (Org.), *Formas de subjetivação* (pp. 69-93). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Gorodsky, R. C. (2006). A Criança hiperativa e seu corpo: Auto-regulação e limites. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVI(2), 27-38.
- Graminha, S. S. V. (1994). A escala comportamental infantil de Rutter A2: Estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11, 34-42.
- Gutfreind, C. (2008). As duas análises de uma fobia em um menino de cinco anos - O pequeno Hans. *A psicanálise da criança ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gutfreind, C. (2010). *Narrar ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade*. Rio de Janeiro: Difel.
- Hay, D. F., Sharp, D., Pawlby, S., Schmücker, G., Mills, A., & Kumar, R. (1999) Parents' judgements about young children's problems: Why mothers and fathers

- might disagree yet still predict later outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1249-1258.
- Jerusalinsky, A. N. (2008). Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos- AP3. Em R. Lerner. & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Psicanálise com crianças: Clínica e Pesquisa* (pp. 117-136). São Paulo: Escuta.
- Kamers, M. (2006). As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. *Estilos da Clínica*, 21 (11), 108-125.
- Keenan, K. (2010). O desenvolvimento e a socialização do comportamento agressivo durante os cinco primeiros anos de vida. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. EUA: University of Chicago.
- Keenan, K., Shaw, D. S., Delliquadri, E., Giovannelli, J., & Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors: Application of a developmental model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 443-454.
- Kupfer, M. C. M., & Bernardino, L. M. F. (2009). As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: Reflexões a partir da Pesquisa IRDI. *Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental*, 12(1), 45-58.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. B., Molina, S. E., Sales, L. M., Stellin, R., Pesaro, M. E., & Lerner, R. (2010). Predictive value of clinical risk indicators in child development: Final results of a study based on psychoanalytic theory. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52.
- Lacan, J. (1985) *O seminário, livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Original publicado em 1964.
- Lacan, J. (2003). Notas sobre a criança. Em *Outros Escritos* (pp. 369- 370). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Original publicado em 1963.
- Lang, C. (2002). *Um pai que não é lembrança. Ensaios sobre a questão do pai em Freud*. São Paulo: PUCSP.
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris: Odile Jacob.
- Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. (M. Vilela, Trad.). São Paulo: Barcarolla.



- Maia, V. C. M., Zamora, M. H. R. N., Vilhena, J. de, & Bittencourt, M. I. (2007). Crianças “impossíveis”: Quem as quer, quem se importa com elas? *Psicologia e Estudo*, 12(2), 335- 342.
- Mahler, M. S. (1993). *O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mannoni, M. (1999). *A criança, sua “doença” e os outros*. São Paulo: Via Lettera.
- Marty, F. (2004). A construção dos laços (ou vínculos) efetivos pais/ filhos: Uma história de referências. *Psicanálise - Revista da Sociedade Brasileira de Porto Alegre*, 6(2), 299-316.
- Moraes, M. L. Q. (2001). A estrutura contemporânea da família. E M. C. M. Comparato & D. S. F. Monteiro (Orgs.), *A criança na contemporaneidade e a psicanálise Vol.1 Família e sociedade: Diálogos interdisciplinares* (pp. 17-25). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paladino, E. (2005). *O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paravidini, J. L., Rocha, T. H. R., Perfeito, H. C. C. S., Campos, A. F., & Dias, A. G. (2008). *Nascimento psíquico e contemporaneidade: Implicações metapsicológicas nos modos de estruturação subjetiva*. *Revista mal-estar e subjetividade*, 8(1), 195-224.
- Perlman, M., Garfinkel, D. A., & Turrel, S. L. (2007) Parent and sibling influences on the quality of children’s conflict behaviours across the preschool period. *Social Development*, 16(4), 619- 641.
- Prado, A. B., Piovanotti, M. R. A., & Vieira, M. L. V. (2007). Concepções de Pais e Mães sobre comportamento Paterno Real e Ideal. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 41-50.
- Ramires, V. R. R. (1997). *O exercício da paternidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Rodolfo, M. (1997). As bonecas dietantes e anoréxicas: Uma questão de gênero. Em *Adolescência entre o passado e o futuro* (pp.133-144). Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Rodrigues, A. M. P, Ávila, C. de M., Driemeier, F. M., Silveira, F., Treiguer, J., Lacerda, L. D., Stefani, P. E., & Machado, S. (2010). Presença paterna, vínculo e função paterna: Pensando o pai na clínica psicanalítica atual de crianças e

- adolescentes. *Psicanálise- Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, 12(2), 377-393.
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. (A.Telles, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Santos, M. A. dos (1999). A constituição do mundo psíquico na concepção winnicottiana: Uma contribuição à clínica das psicoses. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(3), 00-00.
- Santos, P. L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 11(2), 315-321.
- Silva, M. da R. (2007). Paternidade e depressão pós-parto materna no contexto de uma psicoterapia breve pais-bebês. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Simons, R. L., Simons, L. G., & Wallace, L. E. (2004). *Families, delinquency and crime. Linking society's most basic institution to anti-social behavior*. Los Angeles: Roxbury.
- Souza, C. L. C. de; Benetti, S. P. da C. (2009). Paternidade contemporânea: levantamento da produção acadêmica no período de 2000 a 2007. *Paideia*, 42 (19), 97-106.
- Stellin, R. M. R. (2005). Psicanálise e Pediatria. No tratamento infantil, quem é na verdade o paciente? *Revista de Pediatria do Ceará*, 6, 47-50.
- Thevenot, A., & Metz, C. (2007). Instabilidade psicomotora ou hiperatividade? Riscos dos deslizamentos dos discursos sobre a psicopatologia infantil. *Epistemo-Somática*, IV(2), 49-61.
- Vilhena, J. de; Maia, M. V. C. M. e Novaes, J. V. (2005). Destituição da infância e crise contemporânea. *Pulsional- revista de psicanálise*, XVIII(184).
- Wagner, A. (2003). A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In T. Féres-Carneiro (Org.). *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas* (pp. 27-33). São Paulo: Loyola.
- Winnicott, D. W. (1978). Desenvolvimento emocional primitivo. Em D. W. Winnicott (Org.), *Da pediatria à psicanálise* (2ed., pp. 269-285). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Original publicado em 1945)

- Winnicott, D. W. (1987). A tendência anti-social. Em *Privação e Delinquência* (pp. 127-137). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1956)
- Winnicott, D. W. (1999). *Privação e Delinquência* (3ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1987)
- Zamora, M. H. R. N., & Maia, M.V. M. (2009). Reflexões sobre jovens antissociais e seus atos destrutivos: Algumas contribuições da teoria de Winnicott. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(1), 140- 156.
- Zornig, S. A- J (2008). *A criança e o infantil em psicanálise*. São Paulo: Escuta.

## Seção 2 - ARTIGO EMPÍRICO

### FUNÇÃO PATERNA E COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

#### RESUMO

Vivencia-se na atualidade um momento decorrente de diferentes transformações no contexto da família e no lugar que a criança ocupa nesta relação de parentesco. Pesquisas apontam as mudanças nos papéis maternos e paternos e sua relação com a constituição subjetiva dos filhos, compreendendo a importância de se garantir a função paterna como organizadora psíquica para a criança. Com o objetivo de identificar o comportamento das crianças no contexto da escola de Educação Infantil, compreendendo sua relação com a dinâmica das funções parentais, especialmente a função paterna, a partir de uma compreensão psicanalítica, este estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado através de Estudos de Casos Múltiplos. Participaram da pesquisa 4 crianças aos 4 anos de idade que frequentavam escola privada de Educação Infantil em cidade da região metropolitana de Porto Alegre, e que foram identificados com comportamentos recorrentes no espaço escolar, bem como seus respectivos pais (pai e mãe) e a professora. Os dados foram coletados através de entrevista semi-estruturada com os pais e uma entrevista a partir do roteiro da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos, com a presença dos pais e da criança. Também foi realizada uma entrevista semi-estruturada com as professoras das crianças envolvidas na pesquisa para complementar o estudo. A pesquisa mostrou que comportamentos de agitação, birras prolongadas, dificuldades de tolerar as frustrações e limites na escola de Educação Infantil estavam associados com as dificuldades do exercício da função paterna na dinâmica familiar. Outros sintomas indicadores de risco para o desenvolvimento infantil também foram posteriormente observados. Além disso, os resultados evidenciaram o quanto o professor, na escola, também mostra-se um importante representante no exercício das funções parentais, contemplando a escola como um contexto de prevenção e intervenção.

Palavras-chave: Função Paterna, Comportamento Infantil, Escola, Psicanálise.

#### ABSTRACT:

Nowadays we are going through a moment of important changes in the family context and in the space occupied by the child in this relationship. Recent researches highlight several changes in maternal and paternal roles and their relationship to the subjective constitution of the children, understanding how important the paternal function is to ensure the psychic organization of the child. Aiming to identify children's behavior in the context of the preschool, including its relationship with parental functions dynamics, especially the paternal function, from a psychoanalytic understanding, this study adopted a qualitative approach and was performed by multiple case studies. Four 4-year-old children, who attended a particular kindergarten school from the metropolitan area of Porto Alegre, participated in the research. Those children were indicated by the school since they presented a recurrent behavior identified by

their teacher and parents. Data were collected through semi-structured interviews with parents and an interview from a Psychoanalytic Assessment to Three-year-old Children, with the presence of parents and children. Furthermore, semi-structured interviews with children's teachers were performed to complement the study. The research showed that agitation behaviors, prolonged tantrums, difficulties to tolerate the frustrations and limitations in early preschool are associated with difficulties of the exercise of the paternal role in the family. Other risk symptoms for child development were also observed. Moreover, the findings showed how the teacher plays an important role in the exercise of parental functions, considering the school as an important context for prevention and intervention.

Keywords: Paternal Function, Child Behavior, School, Psychoanalysis.

## **1 INTRODUÇÃO**

Mudanças nos contextos sociais da família vêm revelando modificações também nas papéis parentais e especificamente nas funções maternas e paternas, que envolvem processos simbólicos e inconscientes dos pais na construção da subjetividade dos filhos. Vivencia-se um tempo em que a função paterna encontra-se fragilizada, o que pode acarretar dificuldades em estabelecer as bases da saúde mental para a criança, e dificultar o processo de tornar-se mais independente da mãe para lançar-se ao mundo como um ser individualizado. Pesquisas vêm apontando que os comportamentos evidenciados na infância podem estar relacionados a falhas na separação entre mãe e filho, condição essencial para o crescimento da criança (Brito, 2005; Brito & Besset, 2008; Bernardino & Kupfer, 2008).

Observa-se que, em função das famílias atuais necessitarem significativamente delegar os cuidados parentais para os berçários, creches e escolas infantis, a função paterna mostra-se cada vez mais inexistente nos grandes centros urbanos, já que os pais acabam deliberando estas funções para estes espaços. Expressa-se, então, um certo desamparo nas etapas iniciais do desenvolvimento e dos processos de maturação, ou seja, as funções maternas e paternas essenciais para que a criança possa crescer com segurança e de forma saudável mostram-se em declínio. Desta forma, toda a etapa de desenvolvimento nos primeiros anos, que depende da sustentação psíquica da relação com os cuidadores, pode não se estabelecer efetivamente. Vive-se um tempo em que há dificuldades na representação do outro para a criança, refletindo nos processos identificatórios, nas referências de valores e nos elementos básicos inerentes da função paterna. Com o crescimento da criança, este desamparo pode vir a se intensificar,

advindo das consequências no estabelecimento de limites, cujo entendimento também se aproxima do *holding* ou função continente, que se expressa como sustentação para o desenvolvimento psíquico (Outeiral, 2007).

Flanzer (2004) corrobora com ideias do autor (Outeiral, 2007), expressando observar clinicamente que os pais encontram-se com muitas dificuldades para a imposição de balizas que sirvam de referência para os seus filhos, o que acaba atingindo de modo evidente a estruturação da criança. Portanto, limites fundamentais que deveriam servir de paradigmas que viriam a expressar valores importantes encontram-se, atualmente, impedidos de serem sustentados.

Pode-se observar que muitos pais acabam com dificuldades nas funções parentais de *holding*, de limites intransponíveis propostos por Winnicott (1987). Uma das maiores preocupações relacionadas às mudanças a partir das novas configurações familiares diz respeito à destituição do papel e da função paterna, no sentido dos adultos estarem abdicando do seu lugar e ocasionando uma inversão de papéis com as crianças. Então, a ideia hierárquica dos pais serem responsáveis pelas decisões são substituídas pelas escolhas e decisões dos filhos. Dessa forma, a agressividade, por exemplo, acaba por expressar-se pela tirania da criança pequena que fala com sua mãe ou com seu pai como um igual. Sua agressividade resolve o problema da falta através do grito o do pedido de “eu quero” sem limites. As crianças, vivenciando e não conseguindo sustentar estas demandas, acabam procurando um limite e uma significação para os seus atos na figura do pai, ou seja, em um adulto que possa ocupar o lugar de referência e lhe dar a contenção necessária para o seu crescimento. Portanto, os filhos de hoje parecem ser o retrato e o reflexo de pais com medo de serem pais (Vilhena, Maia & Novaes, 2005). Através do gesto, muitas vezes expressos de forma descontrolada, a criança busca um representante, que possa lhe dar a contenção necessária (Maia, 2004).

O pai da atualidade foi transformado em um pai preocupado, que apela às instâncias terceiras, para traduzir-lhes em ação a complicada tarefa de educar o filho. Então, o saber ser pai e ser mãe, que se fundamenta na transmissão simbólica geracional, acaba cedendo espaço para que os especialistas ensinem sobre o desempenho adequado junto à prole. Desta forma, há uma significativa diferença entre o saber paterno que se transmite na incerteza, mas desta forma mantém-se potente, do que o saber paterno que precisa apoiar-se na certeza científica (Mariotto, 2004). A sociedade moderna, vinculada à sua característica de “*especialização de tarefas*”, promove um

processo de invasão da instituição família em nome de um saber especializado sobre esta criança (Cunha, 1997).

Portanto, compreende-se que, se a função paterna é uma operação lógica que tem a finalidade de transmitir aos filhos a própria cultura, que ordena lugares e dá aos pais o poder da autoridade, diante de interferências destas funções não serem operantes, algo da cultura também se perde. Então, o sentimento de culpa pelo pouco tempo que os pais conseguem estar com os filhos acaba, por sua vez, interferindo imensamente na dinâmica das relações parentais, porque funciona como um paralisante diante do medo de ressentimento dos filhos e o princípio de autoridade é substituído por um posicionamento inadequado (Zanetti & Gomes, 2009).

É importante compreender que os papéis maternos e paternos são entendidos como tarefas práticas de cuidado e educação definidos culturalmente e socialmente. Já as funções maternas e paternas, são funções simbólicas, que se constituem de processos conscientes e atravessamentos inconscientes, como abordará o tópico seguinte que contextualiza a importância da função paterna para o desenvolvimento da criança.

### *1.1 Função Paterna e Desenvolvimento Infantil*

As teorias psicológicas e as pesquisas científicas afirmam e fundamentam a importância da função paterna no desenvolvimento e no psiquismo infantil (Kupfer & Bernardino, 2008; Maia, Zamora, Vilhena, & Bittecourt, 2007; Stellin, 2005; Zamora & Maia, 2009). É pressuposto da teoria psicanalítica o papel estruturante do pai, a partir da instauração do complexo de Édipo. Na trama familiar, o sujeito se constrói e sai do estado dual com a mãe para ingressar na cultura. Tal constatação já estava referida por Freud (1997), em seu trabalho “*Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância*”, quando ele ensina que a maioria dos homens, desde os tempos primitivos, tinham a necessidade de ter uma referência de autoridade de qualquer espécie, pois caso essa autoridade fosse ameaçada, seu mundo também corria o risco de se desfazer.

Para Lacan (1964), o bebê aguarda encontrar no mundo externo outro com quem se relacionar, tanto no plano das necessidades físicas, quanto no plano de suas necessidades simbólicas. A função paterna que se expressa na psicanálise, então, é uma função que pode ser exercida independentemente do papel que o familiar ou responsável pela criança ocupa. Ela vai além do papel paterno, pois representa uma função

simbólica e estruturante na constituição psíquica da criança. Os pais simbólicos podem ser entendidos, de acordo com Kupfer (2002), a partir das suas funções maternas e paternas, que são responsáveis por uma espécie de “amarração discursiva”, à qual a criança pertence. Então, a criança se constitui psiquicamente a partir de toda a estruturação simbólica e na forma como os cuidadores vão a inserindo na linguagem, organizadora do psiquismo infantil.

As ideias de Lacan (1984/2008) complementam os diferentes momentos do desenvolvimento infantil, nomeando de “*complexos*” os “organizadores” psíquicos. Ele expressa que os complexos, sentimentos e crenças vão ser estudados em sua relação com a família e em função do desenvolvimento psíquico que organizam, desde a criança educada na família, até o adulto que o reproduz. Ele irá dizer, a partir do estudo do comportamento da primeira infância, que após o décimo segundo mês, as sensações perceptivas externas ainda não estão suficientemente coordenadas para que seja concluído o reconhecimento do próprio corpo e noção do que lhe é exterior. Então, as sensações proprioceptivas da sucção e da preensão constituem a base dessa ambivalência da vivência de sentir-se fazendo parte da mãe. No aleitamento e na contemplação da criança, a mãe recebe e satisfaz os mais primitivos de todos os desejos. Com o declínio do desmame, ao fim dos 6 meses, um novo momento se inicia, o reconhecimento pelo sujeito de sua imagem no espelho e como ela reflete a forma humana e, posteriormente, o complexo de Édipo, que representa a fantasia de castração, a defesa que o “eu”, identificado a seu duplo especular, opõe à renovação da angústia que, no primeiro momento, tende a abalá-lo. A força mais decisiva de seus efeitos psíquicos deste momento se deve ao fato de que, com efeito, a imago do pai concentra a função de repressão com a de sublimação (Lacan, 1984/2008).

Leite (2000) salienta que, para Lacan, o primeiro momento do Édipo corresponde a uma ênfase na função materna, que é a relação de dependência vital da criança em relação ao outro que ocupa esta função. Já o pai é aquele reconhecido pela mãe como importante para ela, ou seja, quem ela nomeia como o seu objeto de desejo, portanto, o pai simbólico é um pai sustentado num reconhecimento, que só pode ser dado pela palavra, é o pai que dá um sentido, é o responsável por barrar a mãe como um outro absoluto. Este segundo momento de Édipo é o que Lacan denominou de *metáfora paterna*.



Dolto (1990), ao se expressar sobre a importância do pai, também refere que é durante o Édipo que o nome daquele que a criança conhece como seu pai assume importância muito grande. O pai representa a lei e oferece para a criança, o lugar que lhe é reconhecido em sociedade. É na entrada da função paterna como interdito da relação imaginária da tríade mãe-criança-falo, que se institui o terceiro tempo do complexo de Édipo. Essa etapa é marcada pela simbolização da lei (Dor, 1989).

Diante da importância atribuída pelos autores citados à função paterna, mostra-se fundamental poder compreender a relação que os comportamentos evidenciados na infância atualmente podem estar relacionados com as dificuldades na sustentação desta função na constituição psíquica das crianças. Então, mostra-se essencial revisar pesquisas que estão sendo realizadas para auxiliar neste tema, pensando no contexto de prevenção, quando é possível intervir já nos primeiros anos da infância.

### *1.2 Avaliação do Comportamento na Infância*

Para falar sobre os principais comportamentos apresentados por crianças desde os primeiros anos de vida, uma pesquisa de levantamento das características da demanda através de prontuários de pacientes com idade entre 2 a 12 anos, em uma clínica-escola de Psicologia localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, mostra que a frequência de procura de atendimento por crianças entre dois a cinco anos foi de 54 casos (10,6%), entre seis e nove anos de 281 casos (56,4%) e entre 10 e 12 anos de 164 casos (32,9%). Especificamente, as idades de maior procura foram a de sete anos (18%), seguida de oito anos (15,2%). Estas duas idades constituíram 33% do grupo, refletindo dificuldades relacionadas ao início das atividades escolares (Cunha & Benetti, 2009). Os altos índices de encaminhamentos de crianças a partir do início da escolaridade formal – aos 6 anos de idade, reforça a ideia de que comportamentos anteriores já poderiam estar mostrando o que se consegue perceber somente a partir das dificuldades de aprendizagem que aparecem na Escola no Ensino Fundamental. Como diria Bowlby (1979), valoriza-se a ideia de quanto mais cedo intervir melhor, embora poucos sejam capazes de observar o sofrimento de uma criança em idade pré-escolar.

Na pesquisa de Cunha e Benetti (2009), ressaltou-se nos resultados os encaminhamentos realizados pelas escolas, que somaram um total de 63,5%, seguidos

dos familiares (10,4%), serviços médicos comunitários (9,4%) e pediatras (9%). Na faixa etária entre dois a cinco anos, a maioria dos encaminhamentos foi realizada por pediatras (26,7%) e familiares (25%), enquanto que a escola é responsável por 90% dos encaminhamentos nas idades entre 6 e 12 anos. Entretanto, considerando-se as faixas etárias, na categoria problemas afetivos e de relacionamento, as crianças entre dois e cinco anos foram as que mais apresentaram procura de atendimento psicológico em razão de situações associadas a sintomas emocionais e dificuldades interpessoais. Stellin (2005) concorda que as queixas de comportamento aparecem diante dos sintomas na criança e são demandadas pelas figuras parentais e escolas.

Tremblay (2000), analisando estudos longitudinais sobre a agressividade infantil no Canadá, observou que o aprendizado do comportamento de agressão física tem início nos anos pré-escolares, sugerindo intervenção preventiva já nesse período. Bolsoni-Silva, Marturano e Manfrinato (2005) também reforçam que algumas manifestações podem ser transitórias do desenvolvimento normal, mas necessitam de atenção, pois, dependendo da sua intensidade e do modo como a criança vai lidar com estas manifestações, elas podem indicar riscos na continuidade do crescimento.

Diante dos dados citados, mostra-se a relevância de pesquisas que vem a confirmar o valor preditivo de sinais precoces de risco para o desenvolvimento infantil. A maioria das escalas apresentadas no Brasil é descritiva, classificatória e busca medir principalmente comportamentos. No entanto, as relações com aspectos da constituição da subjetividade pouco são referenciadas. Então, a ênfase acaba sendo na criança e o adulto, ou o cuidador, ficam para segundo plano. As diferentes escalas não partem de uma concepção da criança como parte de um mundo simbólico que requer uma estrutura psíquica para organizar todas as suas funções, assim como estuda a psicanálise (Wanderley, Weise, & Brant, 2008). Segundo as autoras, no Brasil, ao longo dos últimos anos, algumas escalas têm sido mais usadas em pesquisas para avaliar o desenvolvimento infantil, dentre elas, pode-se citar o Teste Denver, as escalas de Gesell e de Bayley e, ainda, um importante instrumento utilizado para avaliação psicológica na primeira infância, a Classificação Diagnóstica 0-3. O *Denver Developmental Screening Test* (DDST) tem por objetivo a detecção precoce de problemas ou atraso do desenvolvimento em crianças de até 6 anos de idade e avalia áreas de desenvolvimento psicomotor. A Gesell visa o diagnóstico de problemas de desenvolvimento e de maturação e a avaliação é realizada a partir do comportamento

da criança. A escala de Bayley de desenvolvimento infantil abrange o período de 1 a 42 meses e avalia as áreas motora, mental e comportamental. É uma escala que demanda um longo tempo de aplicação com a demanda de um complexo treinamento por parte do aplicador. A Classificação Diagnóstica 0-3 mostrou-se como uma primeira forma de sistematizar um conhecimento em torno da intervenção psicológica com crianças de 0 a 3 anos e seus pais, classificando modelos emocionais e comportamentais que representam diferenças significativas do desenvolvimento considerado normal. É dividida entre os eixos do diagnóstico primário; classificação de problemas de relação; afecções médicas e problemas do desenvolvimento; os fatores de estresse emocional e o nível funcional do desenvolvimento emocional.

A partir do cenário das escalas existentes para detectar riscos de desenvolvimento infantil e pensando na realidade brasileira, um grupo de profissionais especializados no atendimento a crianças pequenas (GNP) criaram um instrumento, chamado IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil), com o objetivo de detectar riscos para transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil. Conforme Wanderley et al. (2008), o instrumento mostrou-se original e tem a vantagem de poder ser utilizado por profissionais da área da saúde nas suas consultas. Os indicadores se referem a observações relativas ao bebê em relação com as pessoas que exercem as funções materna e paterna, com o intuito de detectar dificuldades na interação precoce. Na Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil, utilizou-se de um corte transversal seguido por um estudo longitudinal com amostra de crianças nas faixas de 0 a 3, 4 a 7, 8 a 11 e 12 a 18 meses, selecionadas nos serviços de saúde públicos de 9 capitais brasileiras. Após aplicação dos IRDI, as crianças submeteram-se a Avaliação Psicanalítica (AP3) ao completarem 3 anos. O roteiro da AP3 foi elaborado com base em eixos teóricos extraídos da teoria psicanalítica utilizados na definição dos IRDI: suposição do sujeito; alternância presença/ausência; estabelecimento da demanda; e função paterna. Instituíram-se quatro novas categorias nas quais são descritos sintomas clínicos: brincar e fantasia; corpo e sua imagem; manifestação diante de normas e posição frente à lei; e fala e posição na linguagem (Di Paolo et al., 2008).

Kupfer e Voltolini (2005) relatam que os eixos utilizados na pesquisa de indicadores de risco para o desenvolvimento infantil foram construídos com base no conhecimento teórico-clínico já acumulados pela psicanálise sobre as diferentes

operações psíquicas que se estabelecem na primeira infância. São organizadores fundamentais a construção da imagem corporal, do circuito pulsional e da inscrição simbólica para possibilitar a constituição do sujeito. Jerusalinsky (2008) complementa que as formações inconscientes que serão avaliadas para a análise de um desfecho clínico são o brincar; a imagem inconsciente do corpo; o estatuto da fantasia; as formações da lei e a posição do sujeito na linguagem. Considera-se que a AP3 não serve apenas à aplicação aos 3 anos, possuindo grande potencial diagnóstico e capacidade de apontar riscos para a constituição subjetiva e problemas de desenvolvimento infantil (Di Paolo et al., 2008).

Os resultados da pesquisa da aplicação do IRDI em 680 crianças e responsáveis até a idade de 18 meses e a avaliação subsequente de 267 destas crianças aos 3 anos pela Avaliação Psicanalítica (AP3) e pela Avaliação Psiquiátrica mostraram que 46,2% dentre elas apresentaram sintomas no eixo “manifestações perante as normas e posição frente à lei”, sendo que 10% expressavam a necessidade de castigos corporais para obedecer, 7,6% não respeitavam limites, 7,6% apresentavam confusão e angústia frente à lei, 7,5% apresentavam birras prolongadas, 6,5% apresentavam desobediência desafiadora, 4% recusavam o “não” e 3% recusavam a presença de um terceiro na relação com a mãe. Para finalizar, no eixo “o corpo e sua imagem”, obteve-se que 25% das crianças apresentavam dificuldade de separação em relação aos pais, sendo que um terço destas apresentava agitação motora e condutas agressivas (Bernardino & Kupfer, 2008). As autoras relacionam os resultados apresentados com as mudanças enfrentadas pela família e pela sociedade nos últimos tempos e com a ilusão de não ser permitido vivenciar a falta, organizadora psíquica para a criança. A função de transmissão da cultura, que deveria ser propiciada pelos pais, apresenta-se com dificuldade de ser operada, pois os pais mostram-se sozinhos nesta instância, já que o social não sustenta a angústia de ter que lidar com os limites, organizadores da subjetividade. Então, as dificuldades se apresentam através de sintomas que, muitas vezes, acabam sendo tratados pelo ponto de vista orgânico e com o uso de medicação.

As pesquisas citadas identificam estudos que foram realizados a partir dos comportamentos das crianças, que se expressam diante de dificuldades vinculadas ao exercício da função paterna. Os autores expressam a relação inicial da criança de simbiose com a mãe, mas também mostram a extrema necessidade da operação da função paterna nesta idade, inserindo-a na linguagem, na cultura e possibilitando a

constituição do seu “eu”. Portanto mostra-se fundamental o contínuo estudo sobre este relevante tema, para propiciar intervenções com os pais e também com as escolas, espaço essencial na continuidade da constituição psíquica da criança, pois, como dizem Del Prette e Del Prette (2003), a escola é um contexto relevante para a prevenção.

Vivencia-se um tempo em os professores sentem-se desautorizados, os pais desnorteados e alguns comportamentos dos alunos não se explicam pelo discurso da ciência. Então, mostra-se fundamental o acolhimento das demandas através da fala, ou seja, possibilitando-se um espaço de reflexão para que pais ou educadores possam estabelecer trocas, discutindo estas questões (Rubim & Besset, 2007).

Percebe-se, a partir da revisão da literatura e dos estudos apresentados, que o desenvolvimento infantil se organiza a partir das relações que se estabelecem entre a criança e seus pais, sendo que as mudanças sociais vivenciadas ao longo dos anos vem reestruturando a ideia de papel materno e paterno. Ao aprofundar-se sobre a importância da função paterna na constituição psíquica das crianças, relacionando dificuldades de operação desta função com o comportamento infantil, apresentado em espaços como a escola, onde a coletividade e as relações com a cultura se intensificam, fundamentam-se as propostas desta pesquisa.

Portanto, este trabalho tem por objetivo identificar os comportamentos recorrentes das crianças no contexto da escola de Educação Infantil, compreendendo sua relação com a dinâmica das funções parentais, especialmente a função paterna, a partir de uma leitura psicanalítica, acessando as crianças, seus pais e professores. Nesse último caso optou-se em acessar a visão do professor da criança, pois ele também é um representante da inserção da criança na cultura e o seu olhar pode agregar importantes informações sobre o comportamento da criança. Entende-se como comportamentos recorrentes neste trabalho, comportamentos que são observados com frequência e de forma sistemática ao longo do desenvolvimento da criança e que devem ser articulados em uma cadeia discursiva. Para este estudo, estes foram identificados como indicativos de risco para o crescimento das crianças.

Pensou-se como fundamental focar o estudo em uma realidade de classe econômica média e alta, a partir da escolha de escolas privadas, por se acessar poucas pesquisas com este público. A investigação focada no comportamento infantil apresentado pelas crianças de 4 anos de idade justifica-se por ser uma idade fundamental em que a constituição e internalização de regras geralmente já está se

estabelecendo, e também pela possibilidade de prevenção para o desenvolvimento psíquico da criança. Da mesma forma optou-se por esta idade, já que os casos escolhidos vinham apresentando comportamentos recorrentes na escola desde os 3 anos de idade, já sendo observados e registrados pela escola nas comunicações aos pais.

Como questões norteadoras do estudo, destacam-se: a) Quais são os comportamentos referidos pela escola de Educação Infantil nos casos estudados? b) De que forma os comportamentos referidos pela escola no contexto da Educação Infantil, e apresentadas pelas 4 crianças estudadas, podem indicar dificuldades na operação da função paterna na dinâmica da família? c) Os professores poderiam representar as funções maternas e paternas na escola de Educação Infantil? Estas questões foram organizadas a partir da revisão da literatura e relacionam-se com os objetivos da pesquisa. Espera-se que este estudo possibilite reflexões, que poderão ser úteis ao trabalho de educadores e de psicólogos clínicos, principalmente no que se refere à escuta e orientação de pais.

## **2 MÉTODO**

### *2.1 Delineamento*

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo exploratória, realizada através de Estudos de Casos Múltiplos. Optou-se pelo estudo de caso, por ser uma estratégia bastante adequada quando o foco são os fenômenos contemporâneos, para um entendimento amplo e aprofundado do contexto a ser estudado (Yin, 2005).

### *2.2 Participantes*

Participaram da pesquisa quatro crianças com 4 anos de idade que frequentavam escola privada de Educação Infantil em cidade da região metropolitana de Porto Alegre, que foram identificadas com comportamentos recorrentes no espaço escolar, e seus respectivos pais (pai e mãe). Também foram participantes da pesquisa as professoras das crianças.

Os critérios de exclusão para os participantes da pesquisa foram: crianças que já estivessem em atendimento psicológico; crianças de outras idades, mesmo frequentando a escola de Educação Infantil, bem como os pais e professores das crianças que preencheram os critérios de exclusão.

A indicação das crianças que participaram da pesquisa ocorreu pelas equipes das escolas a partir de características e comportamentos em comum, destacando-se nos casos, inicialmente, dificuldade em respeitar os limites e combinações estabelecidas e agitação motora. Os comportamentos apresentados seguiram o critério de já terem sido reconhecidos como recorrentes, desde o ano anterior, ou seja, período de entrada dos alunos nas instituições educacionais participantes da pesquisa, por volta dos 3 anos. As principais observações dos professores e da equipe, que já vinham sendo compartilhadas com os familiares desde o ano anterior, foram registradas em atas de reuniões e avaliações, e também foram importantes para a triagem dos participantes.

### *2.3 Procedimentos e Instrumentos*

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade e foram respeitados todos os procedimentos éticos. Os encaminhamentos para a realização da pesquisa foram mediados pela equipe psicopedagógica das instituições envolvidas. Para a realização dos estudos de caso estudados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

#### *2.3.1 Entrevista Semi- Estruturada com os Pais*

Foi realizado uma entrevista semi- estruturada com a presença dos pais (pai e mãe) no consultório da pesquisadora, com questões sobre a história de vida da criança. Esta entrevista foi gravada em áudio, transcrita e analisada.

Esta entrevista teve o objetivo de conhecer mais profundamente o caso estudado e coletar informações sobre a dinâmica das funções parentais, a partir dos comportamentos que os pais observavam nos seus filhos desde os primeiros anos de vida, para conhecer a relação da operação da função paterna com os comportamentos manifestos.

### 2.3.2 Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos-AP3

Foi utilizado para a pesquisa o roteiro para a Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos (Lerner & Kupfer, 2008), com a presença dos pais e da criança. A Avaliação Psicanalítica foi embasada por uma pesquisa que se sustenta na articulação dos aspectos maturacionais, a nível biológico e relacional, a nível afetivo, que implica as relações da criança com os pais, com a família, com a cultura e com a linguagem (Di Paolo et al., 2008). A entrevista psicanalítica, conforme Lerner e Kupfer (2008) teve a duração média de 1 hora e 20 minutos, divididos em 50 minutos com a criança na presença dos pais e cerca de meia hora só com a criança em atividade lúdica. Foi realizada pelo pesquisador, contando com um observador em formação de psicólogo para auxiliar, não interferindo na entrevista, mas auxiliando o pesquisador apontando algum item que não foi observado.

O material lúdico que foi disponibilizado para o uso desde o início da avaliação (quando a mesma se concentra na entrevista com os pais) continha os seguintes materiais, dentro de uma caixa: família, banheirinho, ambientes do lar, material de desenho (folha sulfite, giz de cera grosso), 2 carrinhos, joguinho de chá, animais, fantoches e massa de modelar, uma bola pequena e um espelho pequeno.

As entrevistas aconteceram no consultório da pesquisadora, foram gravadas em áudio e posteriormente foram transcritas. O roteiro foi dividido em duas colunas. Na primeira continha os itens de 1 a 48, para serem verificados e registrados. Na segunda havia sugestões para facilitar o registro do roteiro. O entrevistador e o observador escreveram suas observações no espaço abaixo de cada item do roteiro. Adaptou-se o instrumento e não foi utilizada a síntese diagnóstica do roteiro, para adequá-lo de forma mais específica com os objetivos do estudo, no entanto, a fim de análise, foram utilizados os sintomas clínicos especificados, para auxiliar nos estudos de caso.

A avaliação psicanalítica, embora tenha sido originalmente criada para avaliar crianças aos 3 anos de idade, foi utilizada para as crianças aos 4 anos de idade pois, de acordo com o grupo responsável pela sua criação, a AP3 não serve apenas para aplicação aos 3 anos, possuindo grande potencial para apontar riscos para a constituição subjetiva e problemas de desenvolvimento infantil (Di Paolo et al., 2008). Embora a avaliação também tivesse um fim diagnóstico na pesquisa em que foi originalmente utilizada, neste estudo o instrumento tem o objetivo de auxiliar na



compreensão da dinâmica das funções parentais e dos comportamentos das crianças, já que nos eixos avaliados, diferentes tópicos/itens questionam os pais ou agregam informações observacionais em relação ao comportamento infantil.

### *2.3.3 Entrevista com os Professores*

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os professores das crianças envolvidas na pesquisa, com questões baseadas na Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos-AP3. A entrevista foi focada nas percepções sobre os comportamentos apresentados pelas crianças no contexto escolar.

Com os professores das crianças foi realizada uma entrevista em uma sala reservada na Escola. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise do material.

Esta entrevista com os professores teve o objetivo de agregar informações sobre os comportamentos das crianças que poderiam ser complementares na compreensão dos casos estudados.

## **3 RESULTADOS**

Os resultados foram analisados a partir dos pressupostos metodológicos de Yin (2005), sendo o material coletado organizado em uma ordem cronológica e temática. Posteriormente foi realizada uma explanação psicodinâmica de cada caso, de acordo com os objetivos do estudo. Para finalizar a análise dos dados foi utilizada a técnica de casos cruzados, com o objetivo de investigar as convergências e divergências entre os casos estudados (Yin, 2005), para compreender o exercício das funções parentais e os comportamentos apresentados pelas crianças, abordando-se especificamente a função paterna como referência na análise dos casos.

Os casos foram construídos a partir dos dados obtidos na entrevista semi-estruturada com os pais, na Avaliação Psicanalítica (AP3) com os pais e a criança, e na entrevista semi-estruturada com as professoras. Também foram utilizados dados oriundos das observações realizadas durante as entrevistas e de informações obtidas junto à equipe psicopedagógica da escola, no momento da triagem dos participantes, para aprofundar a compreensão de cada um dos casos.

Cada caso contém uma breve explanação sobre a história da criança e de sua família e, a seguir, os dados foram organizados a partir de seis eixos temáticos, baseados no roteiro da AP3. Segundo Jerusalinsky (2008), os eixos da AP3 mostram-se fundamentais na teoria psicanalítica, pois apresentam-se como eixos teóricos que cumprem a função de organizar e orientar a seleção e aplicação de indicadores de risco psíquico e de desenvolvimento, pois implicam uma reciprocidade entre os pais e a pequena criança. Estas operações estão sustentadas, em termos freudianos, como o cerne do aparelho psíquico, as identificações primárias; em termos kleinianos trata-se das relações de objeto que constituem as posições primordiais do sujeito e o complexo de Édipo Primitivo. Em termos winnicotianos, seriam as formas iniciais de um espaço transicional entre a mãe e a criança. Em termos de Françoise Dolto, essas operações se efetuariam através de castrações sucessivas. Então, estas estruturas constituiriam uma matriz composta por estruturas inconscientes de sexuação, filiação e identificação, que regulam e organizam as relações da criança com o outro, com os objetos e com o seu próprio pensamento.

O primeiro eixo, denominado “Suposição do Sujeito”, trata do lugar que a criança ocupa no discurso dos pais e nas relações familiares. Neste eixo foi observado o que os pais falam sobre a criança; como percebem os seus sintomas; se ela é vista dentro de um cenário de filiação e como se dão as relações entre os pais, o entrevistador e a criança; como a criança aceita a separação dos pais; se brinca ou precisa ser estimulada. O segundo eixo, “Estabelecimento da demanda”, contém informações sobre a dinâmica entre os pais e a criança no que diz respeito às demandas e contrademandas, então foi observado como os pais tomam a demanda da criança; as intercorrências no controle dos esfíncteres; as situações de alimentação; se expressam reações de birra e se a criança dirige demandas ao entrevistador. O terceiro eixo, “Alternância presença-ausência”, inclui informações sobre a existência de relação de sujeito para sujeito entre os pais e a criança, o que implica dar espaço para a palavra e a ação do outro. Neste item avaliou-se a capacidade tanto dos pais quanto da criança em esperar; se a criança dorme no seu próprio espaço e se a criança procura se assegurar com contatos corporais com os pais e/ ou com o entrevistador e se há mudanças no seu comportamento com a saída dos pais. O quarto eixo, “Função Paterna”, importante foco de análise do material, traz questões ligadas às relações de filiação estabelecidas, observou-se então como a criança é situada na relação com o

casal; a importância da palavra do pai ou a sua desautorização por parte da mãe; a participação do pai na entrevista; a forma da criança se expressar diante dos limites estabelecidos; como ocorrem as punições diante das transgressões. O eixo “Construção da Imagem Corporal”, revela a imagem inconsciente do corpo, avaliando como é o cuidado da criança com o seu corpo; como lida com o seu próprio corpo em relação às descobertas, sexualidade, interesse pelos objetos e brincadeiras, incluindo como utiliza-se do jogo simbólico e as cenas que cria. O eixo “Linguagem” e a entrada do sujeito no campo da linguagem, em relação às significações que lhe são colocadas. Neste eixo foi observado se a criança sustenta um diálogo, se tem uma fala rica e compreensível.

Também utilizou-se o levantamento dos sintomas previsto no protocolo de avaliação da AP3, para uma melhor compreensão dos casos. Entre as mais diferentes formações do inconsciente, a fim de análise dos casos estudados, Jerusalinsky (2008) expressa, a partir da AP3, que algumas delas podem oferecer uma rica posição do sujeito do inconsciente particular de cada criança. Em relação ao brincar e a fantasia, foi observado através da hora do jogo, a expressão do imaginário de um modo associativo para revelar a posição da fantasia no inconsciente desse sujeito infantil. Sobre o critério do corpo e sua imagem, observou-se a articulação entre o desejo, a demanda e os esquemas motores. Quanto à manifestação diante das normas e posição frente à lei, avaliou-se a observância dos limites, a restrição dos próprios impulsos em concordância com a situação e a interiorização de uma instância de interdição. E em relação à fala e posição na linguagem observou-se a entrada do sujeito no campo da linguagem, pelo lugar desde o qual o sujeito se enuncia e representa no sistema da língua. Trata-se da sua possibilidade de se situar em relação às significações que são colocadas em jogo, de sustentar as relações com o outro, fazendo circular a linguagem.

Por último, foi feita uma síntese dos aspectos em comum e singulares, que apareceram de forma contundente nos casos estudados.

### 3.1 Caso Paulo<sup>1</sup>

Paulo é um menino de 4 anos, que começou a frequentar a Escola com 3 anos e meio, embora a mãe expresse que desde os 2 anos já mostrava o desejo de permanecer

---

<sup>1</sup> Todos os nomes, assim como informações que possibilitassem a identificação das crianças participantes do estudo, foram modificados.

neste espaço quando deixavam a sua irmã, de 9 anos. No entanto, a mãe relata que conseguiu “*segurar*” ele em casa até os 3 anos. Os pais de Paulo tem em torno de 30 anos de idade.

Paulo foi um dos casos indicados para participar da pesquisa por apresentar, de acordo com a professora e equipe psicopedagógica da Escola, comportamentos recorrentes na escola, tais como agitação motora; dificuldade em se comunicar com os professores e colegas, solicitando algo ou respondendo a questionamentos; dificuldade em interagir com os colegas e fantasiar; não aceitação de combinações, negando-se em realizá-las em muitas situações e dificuldade para a realização de pequenas tarefas de forma mais independente. Diferentes intervenções foram realizadas pela escola com a família, com o reconhecimento das preocupações pelo pai e dificuldades de aceitação, principalmente por parte da mãe. Os pais prontamente aceitaram participar da pesquisa.

### 3.1.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO

Observou-se através da pesquisa que os pais falam de Paulo de forma singular, relatam que ele se relaciona bem com outras crianças, mas mostram preocupação com seus comportamentos, como relatam: “*A Fabiana obedece, já o Paulo é o contrário, acho que é do caráter dele, não é algo que a gente tenha induzido (...)*” Ou seja, não percebem a sua implicação como algo significativo nos comportamentos do filho, sendo estes vistos como a personalidade do menino. Na entrevista com a professora, fica visível a sua preocupação com os comportamentos de Paulo, que se nega a fazer as atividades e não responde ao que lhe é perguntado, expressando-se pouco pela linguagem oral.

Durante a avaliação, permitiram que o menino conversasse com a entrevistadora, que respondia aos questionamentos, mas tinha a interferência da mãe para traduzir a sua fala, que era difícil de compreender. No momento da avaliação lúdica com a criança, Paulo aceita a separação dos pais, adaptando-se logo à nova situação e aceita sem comentários todos os limites estipulados durante as brincadeiras e na organização da sala ao final da avaliação. No entanto, durante todo o tempo, Paulo necessita ser estimulado para brincar.

### 3.1.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA

Os pais expressam que Paulo, nos primeiros meses era bem calmo e que estranharam este comportamento, pois não chorava nem para pedir para mamar, ou

seja, era difícil para a família reconhecer o que demandava. Durante a atividade lúdica observou-se que Paulo também não dirigiu demandas ao entrevistador.

Relataram que Paulo mamou até os 3 anos, quando começou a ir para escola, *“Ele tirava o peito para mamar... tinha que tirar o peito dele”* e ainda toma mamadeira pela manhã e pela noite. Quanto à alimentação, contam que o filho tem bastante dificuldade para comer. De acordo com os pais agora ele gosta de comer salgadinho e o que definiram como *“porcarias”*. A professora reforça as dificuldades de alimentação do aluno. A retirada de fraldas de Paulo aconteceu com 3 anos e 6 meses, e não foi um processo fácil, mas aconteceu com a entrada dele na escola.

De acordo com a família, as reações de birra de Paulo são frequentes, em diferentes situações, como ilustram o relato: *“(...) já aconteceu de ir no mercado... em que ele disse “eu quero isso, quero, quero, quero” e chora, chora, chora por aquilo que ele quer (...) ele não pára!”*

### 3.1.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

Observou-se que quando Paulo mostra dificuldade em articular algumas palavras os pais acabam antecipando para ele, assim como quer ser prontamente atendido quando solicita algo, como diz o pai: *“Paulo não gosta de pedir, ele gosta de mandar”*. Costuma somente apontar para ser atendido, fazendo com que apresente dificuldade de realizar escolhas também no espaço escolar.

Paulo mostra-se independente para dormir no seu próprio quarto. No momento da entrevista procurava se assegurar com contato corporal principalmente com a mãe. No entanto, se separou dela com tranquilidade para o momento lúdico.

### 3.1.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA

Em relação à função paterna, fica visível o quanto o pai se faz presente na relação com Paulo, participando da entrevista, trazendo informações sobre o filho e questionando as atitudes da mãe em algumas situações, assim como corrigindo informações trazidas por ela. Percebe-se que a mãe considera que a proximidade de Paulo com ela é maior do que com o pai, mas o pai discorda e se expressa incomodado com a referência da mãe. Observa-se que há inversão na relação de cumplicidade do pai com o menino, já que ele fica mais responsável pelas tarefas de cuidado com a filha e a mãe com o filho.

A única semelhança que a mãe consegue encontrar entre o pai e o filho é a agitação, ou seja, o traço que reconhece não é de admiração, mas sim visto como um

problema. Também foi possível compreender, a partir das entrevistas e avaliação, que há uma desautorização do pai, cuja palavra parece não ter peso, de forma implícita no discurso tanto do pai quanto da mãe, o que certamente dificulta a operação da função paterna que ele procura estabelecer com Paulo.

Há divergências na forma de compreender e interpretar os comportamentos de Paulo, assim como na forma de educar, embora a mãe também relate o quanto é difícil para Paulo aceitar o “não”. Sobre esta questão, relata o pai: *“Paulo não gosta de regras, ele não gosta de cumprir regras (...) A Maria não gosta que force, mas às vezes tem que forçar, se não ele não quer passar o fio dental, ele é birrento, mas é só por birra, não é que dói, não, é birra!”*

Sobre os limites colocados pelos pais, aparecem muitas dificuldades, como é observado em diferentes citações, como esta trazida pelo pai: *“O Paulo, hoje (...) a gente tira de letra... nossa parede de casa é toda riscada , isso não me preocupa, me preocupa é a tomada e ele botar o dedo e tomar um choque, mas se riscar a parede, se quebrar um vidro, nunca quebrou, mas se quebrar, tranquilo... a gente pega e arruma, desde que não se machuque(...). O que me estressa e o que fico preocupado é aquilo ali, não pode riscar (...) ele vai lá riscar (...) se a gente colocasse um quadro no terraço para ele pintar, eu sei que aquele quadro ali vai ser perda de tempo, porque ele sabe que aquilo ali é pra ele. Então ele vai riscar na parede onde não é para ele riscar. Não sei se a intenção dele é desafiar...”* E sobre a dificuldade em relação ao “não”, a mãe expressa: *“Em casa ele também não aceita, não sabe o que é não, ele não conhece a palavra não”*.

Fica visível que, quando a criança transgride as regras, os pais transmitem uma certa admiração pelo ato transgressivo, pois referem-se com orgulho às suas ações. A mãe considera o pai autoritário por fazer cobranças de Paulo.

Em relação às premiações e punições há concordância de que o castigo não se efetiva, principalmente com a mãe, que acaba não conseguindo manter a combinação, mas também fica explícito no discurso dos dois o quanto era difícil uma sustentação pela linguagem, pois o pai relata: *“Quando ele era menor a gente colocava ele em cima da mesinha do telefone, no meio da sala. Isso porque da cadeira ele já conseguia descer. Assim, tu colocava ele na cadeira, ele conseguia descer, a gente colocava na cadeira alta, ele também conseguia descer. A gente colocou na mesinha do telefone, daí ele quebrou a mesinha com os pés batendo”*. Quando fala do castigo, o pai diz que

necessita alterar o tom de voz e a mãe diz que não consegue colocá-lo de castigo, pois não obedece.

Quanto às dificuldades de Paulo conseguir respeitar as combinações e limites na escola, a professora diz que ele não tenta argumentar e nem negociar, mas tenta burlar. Após ele aceitar, mas as intervenções e conversas devem ser bem pontuadas. No entanto, há uma desautorização do professor quando Paulo busca se assegurar no contato com a mãe, como expressa a professora: *“Sim já teve do pai perguntar alguma coisa pra mim e eu dizer pra ele que não na frente dela, daí o pai disse: “Tu tá escutando Paulo, viu, não é pra fazer”. Daí ele olha pra ela como quem diz “tu tá dizendo que não, mas a minha mãe vai dizer que sim”, daí ela fica quieta, ela olha pro lado e fica na dela. Então pra ele vale o sim e nunca o não!”*

### 3.1.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

Desde muito pequeno a família expressa o quanto Paulo sempre foi muito agitado. Dizem que um dos motivos por terem colocado ele na escola foi em função da sua energia e para que tivesse com quem brincar. Até os 3 anos não se preocupava se iria se machucar e referem-se que ele era *“valente”*. Percebe-se que comparam as situações de risco com independência nos atos de Paulo.

Ele ainda está construindo a sua imagem corporal, pois mostra dificuldade com as noções corporais e a sua representação através de desenho manifesta-se ainda de forma desestruturada, já que é difícil para ele a organização do seu próprio corpo. As brincadeiras de esconder mobilizam a família, pois já teve situações em que pensaram que ele tinha fugido e fica visível que ele chama a atenção da família com esta forma de se ausentar, solicitando um *“olhar”* para ele.

Em relação à autonomia, a família expressa que Paulo sabe fazer as tarefas, mas não o faz porque sabe que alguém fará por ele, o que se ilustra na fala de que quando era menor parecia mais independente do que agora. A professora concorda: *“Coisas básicas (...) o tênis sozinho ele não coloca, mesmo que seja só colocar... mas ele tem dificuldade de colocar no pé, ele fica olhando, não sei se ele tem dificuldade, não sei se ele não quer fazer, porque ele fica olhando, olhando, parece que ele fica esperando que eu faça por ele sabe?”*.

Na avaliação lúdica Paulo se interessa pelos objetos do ambiente. No entanto, é necessário estimular a criação e a fantasia, pois, mesmo com os incentivos da entrevistadora, aparece muito pouco a representação, a encarnação de personagens e

encenações. Alguns movimentos da brincadeira mostram-se repetitivos e percebe-se ausência de enredo nas histórias. É necessário que o avaliador se inclua na brincadeira e, mesmo assim, ele brinca mais sozinho, sem iniciativa e de forma passiva.

### *3.1.6 Eixo VI – LINGUAGEM*

Em relação à linguagem, os pais expressam que ele apenas se comunica oralmente quando sente vontade. E a mãe complementa: “*Ele apontava, não conseguia falar!*”. Percebem que está regredindo, pois quando ele quer alguma coisa, a própria família tem dificuldade de compreender. A professora expressa que na escola também tem dificuldade em entender, além de ele falar pouco. Ela expressa que até em momentos de tentar resolver situações com os seus colegas, Paulo vai sentar e não falar nada se algo lhe desagradou.

No momento de avaliação lúdica, Paulo em alguns momentos não responde as perguntas da entrevistadora, fica em silêncio, somente aponta para o que é questionado, gesticula, não utilizando-se da linguagem oral e, nas únicas vezes que se expressa, a fala é muito difícil de compreender, com frases curtas, sem estabelecer um diálogo.

### *3.2 Caso Valentina:*

Valentina tem 4 anos, foi um bebê prematuro e não tem irmãos. Começou a frequentar a escola atual com 3 anos. Os pais da Valentina tem em torno de 40 anos.

Valentina foi indicada por uma das escolas como um dos casos para a pesquisa pelas dificuldades que expressa, desde o ano anterior, de choro e grito para lidar com as situações de limite, além de muita dificuldade para aceitar o “não”. Também expressa-se com agitação nos diferentes momentos da tarde. A família inicialmente foi muito resistente para aceitar participar da pesquisa, no entanto, aceitaram, combinando que não falariam sobre algumas questões, o que foi respeitado durante todo o processo.

#### *3.2.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO*

Durante as entrevistas e da avaliação observa-se que a Valentina ocupa efetivamente um lugar de sujeito no discurso e nas relações familiares, pois falam da criança com as suas particularidades. O pai reforça o quanto Valentina foi aguardada pela família e da jornada que tiveram para que ela viesse e expressam que há um segredo familiar, como reforçam: “*muita coisa que nós estamos guardando para dizer para ela.*” Observa-se que este “não-dizer” algo também pode se estabelecer como



uma dificuldade na relação dos pais com a filha, já que há processos inconscientes que podem estar vinculados ao segredo familiar, que também reforça uma superproteção dos pais em relação à Valentina.

Preocupam-se com o fato dela chorar muito de uns dois anos para cá, já que antes era uma criança que dificilmente chorava, como ilustra a mãe: “(...) *quando ela era pequena, uma vez muito tempo depois ela chorou e eu disse vou ter que tirar uma foto porque essa criança nunca chorou!*” E, sobre a realidade atual, a mãe destaca: “*Começou assim, a ficar bem constante, ela chora e chora copiosamente. E chora, porque não conseguiu alguma coisa que ela queria.*”

Sobre os comportamentos de Valentina os pais percebem o quanto foram e são responsáveis pela forma dela se expressar e reconhecem, como diz a mãe: “*Tem também a questão quando a criança é pequena a gente permite mais coisas. E daqui a pouco tu percebe o quanto tu perdeu a noção sobre os limites, tudo tem que ser combinado antes e acaba gerando um stress. E ela tem uma personalidade muito forte. Quando ela quer alguma coisa ela quer, sapateia, chora...*” E tanto o pai, quanto a mãe concordam: “*É acho que a gente tem 90% de responsabilidade sobre isto.*”

Valentina tem um hábito recorrente, que apresenta-se como um tique como expressa a mãe: “*Ela quando está sentada olhando TV se balança... desde que começou a sentar.*” Ou seja, este movimento repetitivo apresenta-se como um comportamento que necessita ser observado.

### 3.2.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA

Valentina toma mamadeira ainda hoje e alimenta-se bem. A principal dificuldade é conseguir ficar sentada na mesa para comer, pois fica inquieta, assim como também relata a professora.

Em relação ao controle dos esfíncteres, Valentina passou por diferentes intercorrências, principalmente por dificuldades em evacuar e receio de utilizar o penico e o vaso.

Quanto aos comportamentos de birra da Valentina os pais contam: “(...) *tem um temperamento de sapatear e de chorar muito!*” E quando a entrevistadora pergunta sobre a frequência destas situações a mãe relata: “*É bem frequente, odeia ser contrariada. É quase que diário.*” Sobre as birras da Valentina a professora traz a sua percepção: “(...) *o que mais me chamou a atenção na Valentina, foi essa questão da birra, “Oh Valentina agora tu não vai fazer isso” e ela grita.*”. Reforçam o quanto ela

é sedutora, como conta a mãe: *“Um dia ela riscou a TV com giz de cera. E quando a gente diz que precisa conversar, ela pega na nossa mão, diz te amo, e a gente percebe que ela já sabe o que é”*. A professora concorda, relatando que ela se expressa com beijos e abraços e sendo muito carinhosa, principalmente para conseguir o que quer.

### 3.2.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

Valentina dorme no seu próprio quarto. Em relação ao sono, a família expressa que Valentina sempre teve um sono tranquilo.

Sobre a capacidade de espera, a professora expressa que necessita ser bem exigente com ela, e depois de algumas tentativas chamando-a e não sendo atendida, ela espera.

Quando mostrou-se insegura durante a avaliação, procurou assegurar-se com contatos corporais principalmente com o pai, a quem chamou diversas vezes durante o momento lúdico, inclusive saindo da sala.

### 3.2.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA

Sobre o estabelecimento da ideia de filiação, destaca-se a participação do pai na entrevista, interagindo com a criança, acrescentando e também corrigindo informações dadas pela mãe, mostrando conhecer bem a Valentina. Ele expressa que percebe a cumplicidade da filha com a mãe, pelas afinidades do universo feminino. A mãe diz que a filha também se parece com o pai: *“Até acordar com o pé esquerdo”* e o pai explica: *“Essa determinação dela, eu também sou muito determinado.”*

Sobre a forma de estabelecerem os limites e as combinações com a Valentina, o pai expressa o seu posicionamento: *“(...) nós não criamos medo nela nunca... discutir na frente dela... então, assim, quando ela começa, que a gente sabe que é por birra, alguma coisa assim, às vezes deixamos chorar”* e sobre as tentativas o pai ainda diz: *“(...) sim, sim, ai, claro que muitas vezes escapa a combinação, mas muitas vezes dá certo”*. E a mãe complementa com a sua percepção: *“(...) ainda tem momentos bem, bem drásticos (...) é que, às vezes a gente abre mão de algumas coisas... se ela chora. Chega uma hora que cansa!”*. A professora relata que também precisa estar sempre negociando com a Valentina.

A palavra do pai tem peso para a mãe, que não o desautoriza quando ele necessita retomar algo com a menina. A Valentina parece não escutar e nem atender nenhum dos limites colocados pelo entrevistador e pelos pais. Somente aceita ficar na sala para brincar quando os pais lhe oferecem uma bala, pois antes disso ela gritou,

bateu o pé e se atirou no chão. Em outro momento pede insistentemente que a entrevistadora amarre a roupa de um dos bonecos, mas como não há com o que amarrar, ela fica braba e grita.

Ao ser solicitado guardar os brinquedos ela se nega, diz que não, grita e chora. Quando a pesquisadora abre a porta da sala de espera, ela se joga no chão e grita, pois quer levar os brinquedos junto.

Frente às transgressões de Valentina os pais mostram uma secreta admiração, pois falam do quanto ela é insistente no que quer, que é observadora e muito esperta.

### 3.2.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

Sobre a construção da imagem corporal a mãe relata que ela é cuidadosa com o seu corpo, enquanto a professora diz que ela cai bastante. Mostra-se bastante agitada em casa e na escola. Conforme os pais, a Valentina gosta e brinca bastante de esconde-esconde. Ela também brincou desta brincadeira com os bonecos no momento lúdico. Representa o seu desenho com uma estrutura bem organizada, mostrando estar desenvolvendo a imagem corporal. Na relação com os colegas a professora expressa que Valentina tem se expressado de forma mais agressiva, resolvendo as situações batendo nos colegas.

No momento lúdico e nas observações da Valentina, percebe-se uma desconexão do pensamento entre o real e a fantasia e destaca-se a sua explicação sobre o seu desenho: “(...) aqui o que tu desenhou?” E ela responde: “*desenhei uma festa*”. E acrescenta: “*é uma água viva*”, ou seja, não há uma relação de contexto na representação, que também aparece desconectado no jogo simbólico.

A família conta que Valentina já realiza algumas tarefas, como conta a mãe, que também percebe ser responsável pela forma dela se expressar: “*Comer, ela come sozinha, veste as roupinhas, ela brinca mais que se lava no banho. Acho que talvez não faça muitas coisas por que eu faço tudo.*” Para ela guardar as suas coisas, a mãe reforça: “*É uma briga daquelas.*” E o pai complementa: “*Se faz, é com pouca vontade, isso se não chora, ou foge. Às vezes a gente guarda, outras vezes a gente deixa. A gente está cansado demais para brigar.*” Também percebe-se as dificuldades na organização e na busca do exercício da autonomia de Valentina, pois a professora concorda sobre estas dificuldades com os pais.

Em relação às curiosidades e identificações sexuais, chama a atenção a observação do pai: “*É nos outros dias assim, eu vou tomar banho, papai eu quero*

*tomar banho contigo!*” E no desenho, a professora expressa que aparece as diferenças de gênero e ela lembra de uma situação interessante: *“agora me veio algumas lembranças, ela não conseguia botar a roupa e, quando vê, ela saía com a calça abaixada e tu levava ela de volta e explicava que não podia mostrar pros amigos, mas quando vê no outro dia de novo ela saía do banheiro com a calça abaixada...”* No momento lúdico também observa-se que ela levanta os vestidos das bonecas, para “olhar” o que tinha embaixo das roupinhas.

Na avaliação lúdica, Valentina fantasia, mas as suas histórias não se expressam através de um enredo. Também aparece uma persistência repetitiva nas suas brincadeiras, pois passa o tempo inteiro mudando os móveis de lugar na casinha, sem algum sentido.

### 3.2.6 Eixo VI – LINGUAGEM

No critério da linguagem ainda hoje a mãe expressa: *“(...) ela fala muito rápido, têm muitas coisas que não dá pra entender”*. Já a professora diz que ela se comunica muito bem e que está sempre relatando acontecimentos em uma sequência. No entanto, algo muito significativo que a professora relata, mas sem perceber a importância é: *“Tu entende tudo que ela fala, mas hã (...), ela às vezes ela como vou te explicar, tu tá conversando com ela e ela começa outro assunto no meio assim sabe.”* Observa-se a importância do comentário da professora, que expressa quanto a linguagem acaba sendo descontextualizada na forma da Valentina se expressar.

No momento lúdico Valentina consegue sustentar um diálogo, leva em conta a palavra do interlocutor e faz uso dos “porquês”, principalmente quando questiona a entrevistadora: *“Por que não?”*.

## 3.3 Caso Gabriel

Gabriel tem 4 anos e é filho único. Começou a frequentar a escola atual com 3 anos. Gabriel foi indicado a participar da pesquisa pela equipe psicopedagógica por apresentar comportamentos recorrentes, tais como: agitação e dificuldade em aceitar as combinações e limites. A família aceitou prontamente participar da pesquisa, disponibilizando-se para os encontros combinados. Os pais de Gabriel tem em torno de 30 anos.

### 3.3.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO

Os familiares expressam conhecimento sobre as particularidades de Gabriel, relatando detalhadamente os seus hábitos, suas preferências e sua história. Questionam-se sobre seus comportamentos habituais, buscando informações com situações que preocupam. Há clareza e envolvimento dos pais diante das formas de Gabriel se expressar, embora relatem em diversos momentos que ele *“tem uma personalidade forte.”* A professora relata sobre o comportamento que percebe do Gabriel: *“Quando ele é contrariado ele fica bastante bravo, principalmente com a profe assim (...) às vezes ele briga né, mas hã eu já vejo que já mudou, porque ele só chorava mesmo ano passado”* .

Os pais percebem a facilidade do Gabriel em se relacionar com as outras crianças e a professora reforça: *“Ele brinca o tempo todo com os colegas.”*

### 3.3.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA

Em relação à alimentação Gabriel teve dificuldade em mamar nos primeiros meses. Desde os 2 anos e meio o Gabriel não toma mais mamadeira e toma leite somente no copo e, de forma geral, atualmente alimenta-se bem.

As intercorrências no período de retirada das fraldas foram diversas e foi um momento difícil: *“(...) Ele tirou mesmo assim as fraldas ele já tinha três anos e uns três, três anos e quatro meses (...) ele olhava pro vaso e dizia que tinha aranha no vaso.”* Hoje Gabriel já vai com autonomia ao banheiro.

As birras de Gabriel são frequentes e a mãe relata uma situação em especial: *“ah, às vezes ele chora (...). Essa semana até aconteceu, acho que foi ontem, queria comer um batom que tinha lá na geladeira e não tinha jantado né, daí eu disse tu não vai comer, e ele foi lá abriu a geladeira, daí eu disse não, daí até quando eu falei mas assim, tu não vai, porque senão tu vai ficar de castigo tu não vai nem jantar hoje, daí até que ele desistiu.”*

### 3.3.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

Durante a avaliação com a presença dos pais e da criança, observa-se a dificuldade da mãe em suportar esperar que ele conclua a ideia e responda para a entrevistadora, antecipando-se e procurando articular a resposta para o Gabriel.

Gabriel dorme a noite inteira em seu próprio espaço, mas adormece tarde.

Durante a atividade lúdica observa-se que o Gabriel aceita a separação dos pais com tranquilidade, mostra-se confiante e logo começa a brincar. Não precisa ser estimulado a brincar, logo interagindo com a pesquisadora. Quando lhe foi colocado

um limite Gabriel argumentou, mas logo aceitou os pedidos da entrevistadora. Na avaliação, Gabriel não procurou se reassegurar com contatos corporais nem com os pais, nem com a entrevistadora, ficando o tempo inteiro explorando os materiais lúdicos oferecidos.

### 3.3.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA

Durante a entrevista e avaliação com a família observa-se que Gabriel é colocado como representante da relação do casal. Em relação à filiação estabelecida e a construção de regras e limites, a mãe expressa sobre o Gabriel: *“(...) eu vejo que com a minha irmã, se ela fala pra ele, vamos almoçar e senta aqui agora, eu acho até engraçado, porque se eu chego nesse horário ele tá lá sentado comendo bem bonitinho, e com a gente ele quer fazer uma manha sabe, parece que é um jogo assim... É mais com a gente, não sei.”*

Percebe-se o quanto a mãe toma a palavra e o pai fala muito pouco durante a entrevista, mas participa e às vezes traz contribuições. A mãe tenta inserir o pai na conversa, quando diz: *“Tu quer falar um pouco?”* E ele responde: *“Não, tu gosta de falar.”* O pai mostra-se mais tímido e, embora seja participativo na educação, nos papéis parentais e na forma de se relacionar com o filho, percebe-se que se mostra com dificuldades de operar a função paterna.

A mãe relata que, nos primeiros anos, as tarefas de cuidado do Gabriel eram realizadas pelo pai e ele expressa como se sentiu neste papel: *“Bem é, fui bem, já sabia tudo do jeito dele. Vai se acostumando também né a fazer as coisas.”*

Expressam que nem sempre pensam e agem da mesma forma e que então conversam e procuram buscar um meio termo. A mãe conta os momentos mais difíceis de lidar com o Gabriel: *“(...) vamos supor que ele tá teimando com alguma coisa, às vezes ele (o pai) falava, era a mesma coisa que não falar nada e até de vir responder, o Gabriel teve uma fase até assim de vir querer bater.”* O pai conta sobre o quando era difícil lidar com as combinações: *“(...) se trabalha o dia todo, às vezes o cara tá meio cansado né, então tinha que ter uma paciência muito grande né, pra não, como ele era pequeno, pra tentar conversar, ter paciência né, então, chega uma hora que tu tem que pegar e, ou dar uma sacudida nele: ó escuta aqui, vamos conversar (...)”*.

A mãe reforça que Gabriel tem uma *“personalidade forte”*, como explica: *“É teimoso, aí ele vinha e batia boca ou gritava com ele, daí eu dizia pra ele, isso tá acontecendo porque tu não fala pra ele que não (referindo-se ao pai). Às vezes ele*

*tinha esse costume assim: “oh pai posso?” “Pergunta pra mãe!” Acontece um monte disso e parece que eu que sou a taxativa, daí parece que com ele não, não adianta dizer não porque parece que tudo pode.”*

Há uma certa desautorização do pai no discurso da mãe: *“daí ele vem, mas o pai mandou perguntar, tipo o pai deixa”*. E a mãe coloca que estas diferenças são percebidas pelo Gabriel também: *“parece assim da autoridade, eu imagino que ele enxerga de maneira diferente eu e ele não é a mesma proporção assim.”* É explícita a desautorização do pai no discurso da mãe, assim como o próprio pai acaba fazendo com que a sua palavra não tenha peso para a mãe e para o filho, através da sua dificuldade na operação da função paterna.

Sobre as divergências na forma de educar o Gabriel, aparece o discurso da mãe: *“Na maioria das vezes fica aquele peso mais pra mim eu acho, resolver se vai ou não, se pode ou não, fica mais pra mim, mas assim normalmente quando eu decido alguma coisa ele concorda, mas já aconteceu da gente não tá junto, um fala uma coisa outro fala outra (...).”*

De qualquer forma, o pai fala do quanto gosta de “ser pai” e há cumplicidade na relação com o filho, já que fazem muitas coisas juntos, como conta a mãe: *“Eu vejo assim, que ele olha bem assim amigão... é que ele tem uma coisa assim muito de amigo pra brincar, carrinho, eu vejo isso nele (...).”* Também se expressa cumplicidade na relação do que é do mundo masculino entre pai e filho, confirmada pela mãe: *“É porque assim, eu até brinco, mas não tanto que nem ele tu entende, de carrinho essas coisas (..).* E expressa que os dois são muito ligados um ao outro.

Sobre a forma de agir para as premiações e punições, a mãe conta sobre como funciona o castigo: *“Quando o pai dele já combinou, a gente tenta assim usar o castigo, tá. Esse castigo, se fez alguma coisa de errado, a gente fala e pede pra pensar, não é uma coisa fácil, então senta numa cadeira no quarto dele, mas a gente pede, não pode brincar, ficar paradinho pensa um pouco (...).”* E o pai conta que ele se desculpa. A mãe explica que os castigos acontecem eventualmente.

A professora conta sobre o comportamento de Gabriel em função do castigo: *“É, é que nem ele, ele é um pouco difícil de aceitar né se ele quer uma coisa se eu digo que é outra, depende o dia exato ele tem dias que é tranquilo, depende a situação ele começa, essa situação de brinquedo né, mesmo sabendo que eu iria recolher ele não foi ajudar. Ele fica bravo e diz que não quer. Ele fica bravo e às vezes chora.”*

### 3.3.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

A partir do critério de construção da imagem corporal, Gabriel ainda mostra-se um pouco desorganizado com o corpo, batendo-se constantemente, como os pais e também a professora reforçam. No momento de desenhar também mostra-se mais imaturo, pois ainda não representa formas estruturadas e, de acordo com a professora, ainda não definiu a mão para desenhar. Expressa curiosidades em relação à sexualidade somente de reconhecimento das diferenças. Na escola gosta muito de se “esconder” da professora e de realizar esta brincadeira com os colegas.

Sobre o processo de conquista da autonomia a mãe de Gabriel relata: *“antes ele pedia pra gente tirar a roupa dele. Então a gente começou a dizer: não tu tem que tirar a tua roupa, tomar banho sozinho, ele começou a fazer as coisas sozinho depois dos três anos.”* A mãe ressalta que foi responsável por ele não realizar as tarefas sozinho antes: *“(...) eu acho que dessa coisa de eu não ter muito tempo, eu fazia muito as coisas por ele. Agora ele está mais independente de nós, eu acho que ajudou muito essa parte da minha irmã estar com nós. Porque eu vejo que ela faz muito isso, ela deixa ele se virar de manhã!”* Sobre a sua autonomia a professora expressa a sua percepção: *“Eu ainda o ajudo, mas ele já amadureceu bastante nesse sentido.”*

Gabriel, na atividade lúdica, mostra muita tranquilidade em simbolizar, criar uma história com enredo e encarnar personagens, sempre incluindo o entrevistador. Nas suas brincadeiras também aparece o enredo de forte e fraco, como no exemplo, quando Gabriel fala: *“Mas ele é muito forte como o homem aranha! Vou te mostrar agora!”*

### 3.5.6 Eixo VI – LINGUAGEM

Gabriel ainda se expressa com troca de algumas letras e do tempo verbal, mas os pais dizem que compreendem bem o que ele fala. No entanto, percebeu-se, durante a entrevista, que a mãe mostrou dificuldade em deixar ele se expressar pela linguagem para solicitar o que queria.

Durante a atividade lúdica percebe-se que a linguagem mostra-se tranquila na comunicação entre o Gabriel e a entrevistadora. Ele sustenta um diálogo, refere-se a si mesmo utilizando o “eu”, se refere ao outro como “ele” e à entrevistadora como “tu”, faz questionamentos, fazendo o uso dos “porquês”. Sua fala é rica e bem compreensível.



### 3.4 Caso Leonardo

Leonardo tem 4 anos, não tem irmãos e começou a frequentar a escola atual com 3 anos. Os pais de Leonardo possuem, atualmente, em torno de 30 anos de idade.

Leonardo e foi indicado para participar da pesquisa porque mostrava-se agressivo com os colegas, agitado e com dificuldades em tolerar a frustração na escola. Diferentes intervenções com as famílias já estavam sendo realizadas desde o ano anterior, contando com o apoio da equipe psicopedagógica da escola.

#### *3.4.1 Eixo I – SUPOSIÇÃO DO SUJEITO*

Os pais falam do Leonardo, durante toda a avaliação, como uma criança singular, contam sobre as vivências do filho e da família no primeiro ano, relatando os sentimentos advindos das dificuldades em função dele ter nascido prematuro. Expressam que Leonardo é muito esperto, inclusive com as coisas que ele vê na televisão e que às vezes pensam que ele não está prestando a atenção, no entanto, ficam surpresos com as relações que ele estabelece.

O pai explica que na escola ele não gosta de fazer as coisas que a professora pede e a mãe reforça: *“Ele não gosta de rotina, se ele não quer fazer um trabalho ele não faz! Daí agora só quer brincar na escola, daí ele bate de frente com ela.”*

Leonardo é visto dentro de um cenário de filiação. O pai diz que ele é impaciente e a mãe expressa que ele é parecido com ela, pois tem bastante dificuldade em esperar por aquilo que deseja. Na escola a mãe relata que Leonardo tem dificuldade em dividir os brinquedos com os colegas.

A professora fala sobre o Leonardo, expressando as principais preocupações com o aluno: *“O Leonardo é um menino bem ativo assim (...) Alguns dias ele chega brigando, porque ele não ganhou o brinquedo que ele queria, porque algo não foi como ele queria, daí acaba brabo com a mãe geralmente. Mas daí ele entra e brinca normal, conversa com todo mundo, só que quando ele é contrariado, ele acaba reagindo de forma bruta sabe, ou ele bate ou briga... ele grita! Aí eu tenho que entrar e interferir, fazer todo esse jogo para ele se acalmar, explicar que não é assim, mas mesmo que eu converse, ele acaba batendo, não é a primeira, nem segunda vez.”* No entanto, a professora diz que ele brinca com os colegas, não tem problema para se relacionar, e os procura para interagir espontaneamente.

#### *3.4.2 Eixo II – ESTABELECIMENTO DA DEMANDA*

Leonardo mamou até os 10 meses. Após começou a tomar mamadeira, que toma até hoje, pela manhã quando acorda. A mãe conta que atualmente ele também come comida e que agora come bastante fruta com o pai em casa.

Os pais manifestam que a retirada das fraldas aconteceu no ano passado, primeiramente durante o dia e após pela noite, e afirmam que o processo foi tranquilo, e por vontade dele, já que a mãe dizia: “(...) o pediatra acabou dizendo, que eu também deixasse, cada criança tem o seu tempo e foi bem tranquilo.” No entanto, o pai traz uma significativa observação: “Depois que ele tirou, ele tirou a fralda pra fazer xixi né, mas quando ele queria fazer cocô ele pedia pra ficar com a fralda. Ele é meio traumatizado por ter que usar supositório(...) ficou um tempo nessa né, mas acho que a escola ajudou bastante depois!”

As reações de birra de Leonardo, de acordo com a família e com a professora são frequentes, pois para ele é muito difícil tolerar quando algo não é como gostaria. Também utiliza-se do choro e da insistência para conseguir o que deseja, principalmente com a mãe.

#### 3.4.3 Eixo III – ALTERNÂNCIA PRESENÇA- AUSÊNCIA

Leonardo dorme bem e sozinho, acordando às vezes pra pedir para ir no banheiro, mas dificilmente acorda pela noite. É interessante observar que o próprio Leonardo solicitou ir dormir no seu quarto, como reconhece a mãe: “Dizia que nós não tava dando espaço pra ele, que nós tava apertando ele.”

Para Leonardo, às vezes é difícil esperar, como compartilha a mãe: “Ele, eh... pede, ah bota um desenho, e tu demora um pouco pra achar os desenhos já, já fica bravo.” A professora concorda com os pais que é difícil para o Leonardo esperar. Durante a avaliação observou-se que, Leonardo interrompe diversas vezes os pais e eles o deixam falar. Também verificou-se que ele procura se assegurar com contatos corporais com o pai, sentando no seu colo, convidando-o para brincar e procurando-o diversas vezes.

#### 3.4.4 Eixo IV – FUNÇÃO PATERNA

No critério de verificar as relações de filiação estabelecidas, observa-se que Leonardo é colocado como representante da relação do casal, mas a mãe procura expressar que ele é bem próximo dela. O pai participa da entrevista expressando conhecimento sobre o filho, corrigindo algumas informações trazidas pela mãe, mostrando-se bastante presente na educação de Leonardo.

O casal pensa de forma diferente em relação aos comportamentos de Leonardo, sendo que o pai preocupa-se muito com as suas reações e a mãe já explica que sente-se mais irmã do que mãe do Leonardo, parecendo desresponsabilizar-se da função parental e de todas as dimensões implicadas nesta função.

É explícito no discurso dos pais o quanto a palavra do pai é difícil de ser sustentada pela mãe. Há inversão nos papéis, sendo que o banho até então era uma tarefa realizada pela mãe mas, em função de curiosidades em relação à sexualidade, o pai se ocupou desta tarefa, podendo resgatar a transmissão da masculinidade para o Leonardo, já que a cumplicidade parecia ser maior com a mãe, que reforça as semelhanças de filiação com ela.

O pai relata que anteriormente era difícil a mãe suportar as decisões do pai e sustentar estas combinações quando Leonardo necessitava, mas ela vem se esforçando para não o desautorizar, já que a criança também sabe que mobiliza a sua mãe. Embora a mãe expresse que quando precisa resolver algo com o Leonardo, diz que ligará para o seu pai, ele não consegue representar a interdição entre o Leonardo e a mãe, fazendo o corte necessário, principalmente diante das tentativas do filho em tocar no corpo da mãe.

Sobre as dificuldades em ser pai e mãe, o pai conta: *“Na educação dele assim, é bem complicado né, tu bate de frente com ele...”* E a mãe reforça: *“Algumas coisinhas assim a gente faz errado... um não concorda com que ele fala, o outro não concorda, daí a gente, às vezes ele dá um surto assim de gritar, brabo... de bater.”* E o pai complementa: *“Há um mês atrás ele tava impossível, a gente não sabia mais o que fazer”*. A mãe conta que para ela é mais difícil ser firme com o Leonardo: *“Daí eu sou mais de dar carinho, colo, beijo... então quando ele ia dar lição, castigo, colocar ele na cama, segurar ele e dizia: eu mando em ti... eu chorava no quarto. (...) Já quando eu dou a lição, ele se segura sabe (...)”*. O pai relata que procuram ter a mesma linguagem para as combinações com o Leonardo, embora ele expresse que a mãe é mais permissiva. Quando Leonardo transgredir às regras, o pai procura apontar a lei e a mãe transmite uma admiração pelo ato transgressivo, considerando as suas atitudes engraçadas.

Sobre a forma de tentarem resolver as situações com o Leonardo, o pai fala sobre as tentativas: *“É, no início a gente tentou conversar, explicar o que tava errado, entrava por um lado e saía por outro. Depois eu tentei segurar ele, dar um castigo,*

*mas nem adiantou o castigo pra ele, no início até adiantou o castigo numa cadeirinha lá na cozinha. Mas ele ficava uma hora chorando e berrando, agora a gente pega e dá uma chinelada na mão dele, só simbólica né, não pra machucar, e isso aí tá ajudando bastante! Ele tá sentindo que, se grita com ele forte assim...”* A mãe concorda: *“Tá funcionando. Daí a gente mostra pra ele que a gente tem mais força que ele (...)”*. E sobre esta forma de agir o pai explica: *“Aí a pouquinho ele pede desculpa, uma outra criança! Até a professora na escola semana passada me falou, bah o Leonardo tá melhor, tá diferente!”*

Sobre a forma como Leonardo reagia e tem se comportado frente aos limites e combinações, expressa a professora: *“Ele costumava gritar, ficar muito irritado, não aceitar a situação. Agora ele sabe que não adianta chorar, nem gritar que não vai resolver a situação: que o brinquedo é da escola e tem que dividir com os colegas. É muito impulsivo.”*

A professora diz que com ela o comportamento do Leonardo é diferente de quando os pais estão presentes, como conta: *“Comigo ele é bem participativo. Se tem que cantar ele canta, mas com os pais, já aconteceu numa ocasião de ele não querer cantar. A mãe tentou convencê-lo com vários presentes, e só ao chegar num netbook ele aceitou. Ai aparece esta situação de chantagem. E comigo ele sabe que eu não vou oferecer nada (...)”*

Durante a avaliação Leonardo atende com tranquilidade aos limites colocados pelo entrevistador.

#### 3.4.5 Eixo V – CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

Leonardo mostra que está construindo a sua imagem corporal, não colocando-se em risco e mostrando noções de espaço. Estrutura a sua representação da figura humana dependendo do seu desejo e se for incentivado pela professora. Durante a avaliação lúdica resiste em se desenhar, mas mostra tranquilidade no seu reconhecimento através do espelho.

Em relação à sexualidade apresenta uma antecipação de curiosidades, que se estabelecem nas observações que faz a partir do corpo da mãe no banho, e que representam as dificuldades de interdição paterna. Portanto, percebendo estas questões e a orientação da psicóloga da escola de Leonardo, o pai que começou a dar banho no filho e ele passou a dormir na sua própria cama.

Leonardo já mostra autonomia para as pequenas tarefas, como conta o pai: “Coloca as roupas de baixo sozinho, mas para as de cima precisa de auxílio. Fica feliz quando consegue vestir a camisa sem ajuda.” A professora diz que ainda precisa ajudá-lo na realização de algumas tarefas.

Durante o momento lúdico Leonardo fica tranquilamente sem a presença da mãe, mas não larga em nenhum momento o avião que trouxe de casa. Inclui entrevistadora nas brincadeiras, fantasia, cria histórias com enredo e envolve-se na brincadeira, demonstrando iniciativa, criatividade e encarna personagens. Nas suas brincadeiras, as cenas que cria envolvem fogo, batidas, choques e quedas, expressando algumas histórias bastante agressivas.

#### 3.4.6 Eixo VI – LINGUAGEM

O pai relata e a mãe concorda que Leonardo se comunica muito bem. Durante a avaliação lúdica observou-se que Leonardo sustenta um diálogo, utiliza “eu”, “meu” e refere-se ao outro como “tu”. Leva em conta a palavra do interlocutor e questiona, fazendo o uso dos porquês. Tem uma fala rica, mas às vezes era difícil entender, pois fala bastante rápido. No entanto, a linguagem é bem compreensível, embora ainda troque alguns sons.

### 3.5 Síntese dos Resultados

A seguir apresenta-se a Tabela 1, comparando os resultados dos comportamentos que foram descritos pela escola na triagem dos casos e os sintomas verificados com a avaliação, a partir dos eixos estudados anteriormente:

**Tabela 1** – Comportamentos no encaminhamento e sintomas verificados

<b>Casos</b>	<b>Comportamentos que levaram ao encaminhamento dos casos para a pesquisa</b>	<b>Sintomas verificados a partir da avaliação</b>
<b>Paulo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldade em se comunicar;</li> <li>- dificuldade em interagir com os colegas e fantasiar;</li> <li>- não aceitação de combinações, negando-se em realizá-las;</li> <li>- dificuldade na realização de pequenas tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de enredo;</li> <li>- inibição;</li> <li>- falta de iniciativa;</li> <li>- passividade;</li> <li>- falta de curiosidade;</li> <li>- pobreza simbólica;</li> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades alimentares (alimentação seletiva);</li> <li>- exposição a perigos;</li> <li>- demanda insistente do olhar do outro</li> <li>- passividade;</li> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>obedecer;</li> <li>- confusão e angústia frente à lei;</li> <li>- desobediência desafiadora;</li> <li>- recusa do não;</li> <li>- troca de letras e sílabas na fala;</li> <li>- linguagem incompreensível com muito pouca tentativa de interlocução;</li> <li>- pobreza expressiva;</li> <li>- inibição;</li> <li>- fala traduzida pelo cuidador.</li> </ul>
<b>Valentina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choro e grito para lidar com as situações de limite;</li> <li>- muita dificuldade para aceitar o “não”;</li> <li>- agitação motora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de enredo;</li> <li>- inconstância;</li> <li>- emergências de angústias ou medos durante o brincar;</li> <li>- manipulação mecânica dos brinquedos;</li> <li>- atividades ou movimentos repetitivos;</li> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades motoras;</li> <li>- dificuldade de separação;</li> <li>- doença de repetição (bronquite);</li> <li>- falhas no reconhecimento de si no espelho</li> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer;</li> <li>- confusão e angústia frente à lei;</li> <li>- desobediência desafiadora;</li> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer;</li> <li>- confusão e angústia frente à lei;</li> <li>- desobediência desafiadora;</li> <li>- troca de letras e sílabas na fala;</li> <li>- repetição ecológica;</li> <li>- fala infantilizada;</li> </ul>
<b>Gabriel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldade em aceitar as combinações e limites.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades motoras;</li> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer.</li> </ul>
<b>Leonardo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agressividade com os colegas;</li> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades em tolerar a frustração na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- violência no brincar;</li> <li>- agitação motora;</li> <li>- atuações agressivas;</li> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer;</li> <li>- desobediência desafiadora;</li> <li>- troca de letras ou sílabas na fala.</li> </ul>

Os sintomas apresentados na tabela anterior e que estarão especificados na tabela a seguir se expressam como manifestações de que algo não está seguindo o curso esperado na relação vincular com os pais, a partir das operações formadoras do psiquismo – eixos da AP3. São indícios da necessidade de se estar atento, pois podem ser indicadores de risco para o desenvolvimento psíquico das crianças.

**Tabela 2** - Formações do Inconsciente a partir dos eixos analisados e sintomas verificados

<b>Formações do Inconsciente</b>	<b>Paulo</b>	<b>Valentina</b>	<b>Gabriel</b>	<b>Leonardo</b>
<b>Brincar e a fantasia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de enredo;</li> <li>- inibição;</li> <li>- falta de iniciativa;</li> <li>- passividade;</li> <li>- falta de curiosidade;</li> <li>- pobreza simbólica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de enredo;</li> <li>- inconstância;</li> <li>- emergências de angústias ou medos durante o brincar;</li> <li>- manipulação mecânica dos brinquedos;</li> <li>- atividades ou movimentos repetitivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-nenhum sintoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- violência no brincar.</li> </ul>
<b>Corpo e sua imagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades alimentares-alimentação seletiva;</li> <li>- exposição a perigos;</li> <li>- demanda insistente do olhar do outro</li> <li>- passividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades no controle esfinteriano;</li> <li>- dificuldades motoras;</li> <li>- dificuldade de separação;</li> <li>- doença de repetição (bronquite);</li> <li>- falhas no reconhecimento de si no espelho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades no controle esfinteriano;</li> <li>- dificuldades motoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agitação motora;</li> <li>- dificuldades no controle esfinteriano;</li> <li>- atuações agressivas.</li> </ul>
<b>Manifestação diante das normas e posição frente à lei</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer;</li> <li>- confusão e angústia frente à lei;</li> <li>- desobediência desafiadora;</li> <li>- recusa do não.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer;</li> <li>- confusão e angústia frente à lei;</li> <li>- desobediência desafiadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- birras prolongadas;</li> <li>- necessidade de castigo para obedecer;</li> <li>- desobediência desafiadora.</li> </ul>
<b>Fala e posição na linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- troca de letras e sílabas na fala;</li> <li>- linguagem incompreensível com muito pouca tentativa de interlocução;</li> <li>- pobreza expressiva;</li> <li>- inibição;</li> <li>- fala traduzida pelo cuidador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- troca de letras e sílabas na fala;</li> <li>- repetição ecológica;</li> <li>- fala infantilizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-nenhum sintoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- troca de letras ou sílabas na fala.</li> </ul>

#### 4 DISCUSSÃO

Todas as crianças que foram indicadas pelas escolas tinham 4 anos de idade, variando apenas em alguns meses. A média de idade dos seus pais era de 30 anos, sendo que apenas um casal já tinha mais de 40 anos. Todos os pais trabalhavam em turno integral e uma mãe também tinha este turno de trabalho. Uma das mães não trabalhava e as outras duas trabalhavam apenas um turno.

Durante as entrevistas e da avaliação observou-se que todos os participantes da pesquisa ocupam efetivamente um lugar de sujeito no discurso e nas relações familiares pois, nos casos pesquisados, os pais demonstram conhecimento das particularidades dos seus filhos, expressando envolvimento na educação das crianças.

Contam detalhes sobre as suas preferências e rotinas. É importante observar que os cuidados iniciais, descritos por Winnicott (1945/1978), com todas as implicações de fornecer um ambiente facilitador, garantindo cuidados essenciais, parecem ter sido propiciados pelas famílias na relação das mães com os seus bebês, pois relatam detalhes sobre estes primeiros anos e a função materna, a partir de uma relação de total dependência.

No entanto, quando os pais e mães expressaram informações sobre a continuidade do crescimento dos filhos, apareceram as preocupações sobre os comportamentos das crianças atualmente, principalmente diante de transgressões às regras. Os autores (Gutfreind, 2010; Jerusalinsky, 2008; Ferreira, 2001; Kupfer & Bernardino, 2009; Rodulfo, 1997) destacam que estas dificuldades estão associadas às dificuldades na operação da função paterna como um terceiro na relação da criança com a mãe, auxiliando-a no processo de separação-individuação, representando o mundo exterior e propiciando as interdições fundamentais para o seu crescimento. Em todos os casos aparecem expressões como: “*personalidade forte*”, “*teimosia*”, “*persistência*” e “*gênio muito forte*” para expressar e explicar as dificuldades das crianças em tolerar a frustração e respeitar combinações e limites.

No momento da atividade lúdica houve interesse, por parte de todos os casos, nos objetos e brinquedos do ambiente, mas Paulo precisou ser incentivado a brincar. Já a Valentina começou a brincar, mas não conseguiu criar um enredo e fez algumas brincadeiras mais mecânicas, no entanto, nas suas brincadeiras aparecem situações de angústia e medo. Leonardo e Gabriel brincaram com criatividade e contextualizaram histórias com um enredo. As brincadeiras de Leonardo contemplaram mais cenas violentas. É importante destacar a importância do jogo simbólico como a possibilidade da criança criar um mundo para si mesma, submetendo as coisas a sua volta da forma que ela possa controlar (Freud, 1908/ 1976). Winnicott (1958/1983), fundamenta a importância da criança desenvolver a criatividade, a brincadeira, a imaginação e o simbolismo a partir do *espaço potencial*, que se estabelece no momento de separação entre mãe e filho. Para Winnicott, somente brincando e sendo criativa a criança pode descobrir o seu *self*, ao mesmo tempo em que descobre o mundo. Portanto, preocupa perceber as dificuldades, principalmente de Paulo, em brincar, o que pode mostrar uma dificuldade no seu processo de separação- individuação, se este *espaço potencial* não se estabelece na relação com a função materna. Para as outras crianças, a atividade



lúdica mostra-se uma forma de elaborar as dificuldades que podem estar encontrando no crescimento, a partir das relações que estabelecem com os seus cuidadores.

Sobre a importância de propiciar a separação gradual, principalmente entre a mãe e os filhos, para que possam tornar-se independentes mostrou-se tranquilo para todos os casos que os filhos estabelecessem uma relação com a entrevistadora, incluindo-a no cenário da avaliação. De acordo com as professoras, todas as crianças que participaram do estudo também não mostram dificuldade em se separar dos pais na chegada à escola. Durante a atividade lúdica, observou-se que para Gabriel, Paulo e Leonardo foi fácil permanecer com a entrevistadora para a avaliação lúdica, sendo somente muito difícil para a Valentina, que gritou, chorou e não quis permanecer na sala, necessitando de um tempo para que pudesse retornar e solicitando diversas vezes ir ver os seus pais na sala de espera. Valentina não conseguiu permanecer pelo período de tempo previsto na atividade lúdica, mostrando-se impaciente e também parecendo insegura em permanecer sem a presença dos pais na sala. Mostra-se essencial, na idade das crianças, que já seja tranquilo estar mais independente dos seus pais. Também observou-se que durante as avaliações somente o Paulo procurou se assegurar com contatos corporais com a mãe, os demais procuraram pelo pai na situação da entrevista. Esta questão reflete o quanto o pai ainda não consegue ser endossado para ser presente na relação com o filho, assim como, a partir do relato da professora, ele procura pelo apoio da mãe para que possa prevalecer o seu desejo em relação às combinações que são estabelecidas.

As informações trazidas pelos pais mostram que sentem-se implicados com as dificuldades dos filhos pois, dos quatro casos estudados, somente no caso de Paulo os pais não se reconhecem como fazendo parte dos comportamentos da criança. Nos demais casos, mesmo com a utilização dos termos citados anteriormente e utilizados para justificar os comportamentos, há clareza e envolvimento dos pais diante das formas dos filhos se expressarem, embora relatem de forma implícita no discurso sintomas que se expressam como um enigma, e não sabem porque as crianças se manifestam de tal forma. Este dado expressa-se como significativo, já que sabe-se que ambos os pais, com todas as suas implicações conscientes e inconscientes, contribuem com o desenvolvimento psíquico dos filhos (Prado, Piovanotti & Vieira, 2007; Borges, 2005). Observou-se que, nos casos de Valentina e Gabriel, os comportamentos dos filhos são vistos como incômodo tanto pelo pai quanto pela mãe, e nos casos de Paulo

e Leonardo a preocupação maior é do pai, pois as mães expressam que conseguem lidar com as manifestações das crianças. Este dado reforça as dificuldades também das mães de conseguirem abrir um espaço para a representação do pai na relação. Como expressa Marty (2004), o pai na função paterna deve ser endossado por um acordo com a atitude materna em relação ao filho.

Em todos os casos, as observações das professoras contribuíram de forma significativa com os comportamentos que se manifestavam na escola, a partir do convívio das crianças com os colegas pois, como expressa Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos e Dias (2008), a passagem da criança da relação dos cuidadores para o ambiente exterior, interfere no processo contínuo de subjetivação. Então, o relato das professoras em um espaço externo às relações familiares mostra-se essencial, já que elas também são responsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

Quanto à relação com os colegas, Gabriel e Leonardo mostraram tranquilidade na interação com os amigos, embora Leonardo se expresse de forma agressiva quando acontecem conflitos. Valentina e Paulo relacionam-se bem com os colegas, mas as professoras reforçam que não interagem, brincando próximo a eles, mas de forma solitária. A Valentina ainda, durante as brincadeiras, se expressa de forma agressiva com as outras crianças, de acordo com as observações da professora. Observar como as crianças se relacionam com o outro mostra-se importante, pois os comportamentos externalizantes, como a agressividade na relação com o outro ou uma manifestação motora, pode ser uma expressão emocional e significativa da relação com os outros e com o meio, necessitando se estar atento aos comportamentos apresentados (Graminha, 1994; Keenan, 2010; Kupfer et al., 2010).

Leonardo e Paulo respeitaram os limites que foram impostos pela entrevistadora e ajudaram a guardar os brinquedos ao final da avaliação, mas Gabriel argumentou, aceitando em seguida e a Valentina recusou-se, o fazendo somente quando a mãe entrou na sala e começou a ajudar. Percebe-se as dificuldades dos pais da Valentina em suportar as frustrações e a raiva da filha diante das regras, como reforçam os autores na literatura revisada (Fortes, 2004; Simons, Simons & Wallace, 2004).

A partir dos resultados também foram verificadas a dinâmica entre os pais e a criança no que diz respeito às demandas e contrademandas. Uma significativa questão que tanto os pais do Paulo, quanto os pais da Valentina relataram foi a observação de

que nos primeiros meses os filhos dificilmente choravam, nem mesmo na hora de mamar, o que mostra uma questão de dificuldade de olhar ou mesmo de não permitir estabelecimento de um tempo para os filhos demandarem algo.

Paulo, Valentina e Leonardo ainda hoje, aos 4 anos, tomam mamadeira diariamente, de uma a duas vezes por dia, sendo que somente Gabriel deixou a mamadeira aos 2 anos e 6 meses. Paulo mamou no peito até os 3 anos, o que mostra a dificuldade emocional de conseguir se separar da mãe, já que nesta fase, já há outros interesses importantes para o desenvolvimento. Dolto (1999) ensina que o desmame não se caracteriza apenas pelo fato da criança ser frustrada da alimentação líquida morna que chega à boca por sucção de um seio ou de um bico, mas também da experiência de frustração da presença da mãe, fazendo-se menos presente junto ao pequeno, essencial para o seu crescimento.

Além da alimentação através da mamadeira, percebe-se que as dificuldades com os limites estabelecidos, mostram-se presentes também na alimentação de todas as crianças que participaram da pesquisa, pois Paulo tem bastante dificuldade em se alimentar, mas não pela impossibilidade de experimentar diferentes tipos de alimentos, e sim porque escolhe o que quer comer e é atendido pela família. Já Gabriel, Leonardo e Valentina comem bem, mas testam limites nestes momentos, mostrando dificuldade em sentar à mesa e se alimentar de forma adequada.

Outro ponto relevante de análise, a partir das entrevistas com os pais e com a criança, foi verificar que em todos os casos manifestaram-se intercorrências significativas em relação ao controle dos esfíncteres e retirada de fraldas, sendo que todos pararam de utilizar as fraldas após o período comum para este controle. A retirada de fraldas por Paulo, Valentina, Leonardo e Gabriel aconteceu por volta dos 3 anos, 3 anos e meio durante o dia, juntamente com a entrada na escola. Valentina, Leonardo e Gabriel apresentaram, em algum momento, dificuldade para evacuar e receio de utilizar o penico ou o vaso, fato significativo, pois todos os familiares mostraram-se mobilizados com as situações. Sobre o controle dos esfíncteres, Dolto (1999) expressa que quando a criança vai desenvolvendo as habilidades manuais, está desenvolvendo a linguagem, mostra interesse pelos jogos, ela já mostra interesse em evacuar assim como os adultos fazem, sendo importante que o penico seja deixado em um lugar reservado a todos para esta função. Ela o deseja e, geralmente, pode e tem prazer de dominar seus comportamentos viscerais. Portanto, nos casos explorados

mostrou-se que passar por este período representou um momento de conflito, que angustiava os pais e que também poderia ser entendido como uma forma de controle na relação com o outro.

A partir das entrevistas percebeu-se que, nos casos da Valentina, Gabriel e Leonardo, os pais procuram pensar sobre as demandas atribuídas pelos filhos, que reagem com muita satisfação quando são atendidos. Já os pais de Paulo não se questionam sobre as demandas do filho e, como sempre seus pedidos são atendidos, Paulo acaba não valorizando-os, ou seja, não os recebe e compreende como uma conquista. Na análise do material da Valentina e do Leonardo fica evidente o quanto os filhos utilizam-se da sedução para conseguir o que querem com os pais, ou seja, mostra-se evidente novamente o tempo vivenciado da permissividade, da ética do prazer e da necessidade de não sentir a falta, fundamental para a constituição psíquica (Fortes, 2004; Simons, Simons & Wallace, 2004).

A partir das dificuldades das crianças lidarem com a falta, nos quatro casos estudados, verificou-se que as birras apareceram diariamente e apresentam-se frequentes, sendo situações de incômodo para os pais, mas, ao mesmo tempo, não há sustentação efetiva para estabelecer as combinações. Sobre a frequência das birras, confirma-se a permissividade para comportamentos inadequados e uma forma de excesso de tolerância dos pais (Alvarenga & Piccinini, 2009). Os pais queixam-se sobre as birras e sobre o fato das crianças não obedecerem, mas esta forma de reagirem pode ser reflexo das dificuldades dos pais em estabelecer limites aos comportamentos dos filhos (Bolsoni- Silva, Paiva & Barbosa, 2009).

As professoras de todos os casos expressaram que as crianças costumam lhes mostrar as suas descobertas na escola, sendo este um importante espaço para que as crianças desenvolvam a comunicação, assim como a necessidade de demandar aquilo que desejam. Sobre a dificuldade de Paulo neste sentido, a professora relata também a impossibilidade de ele fazer escolhas. Observa-se que, a partir do momento que a criança não é incentivada a desenvolver a sua autonomia, para começar a realizar as tarefas sozinho, assim como realizar novas aprendizagens importantes para o seu crescimento, fica difícil também realizar escolhas e buscar por aquilo que deseja, o que interferirá também na sua subjetividade em outras etapas da vida.

Em relação ao critério de verificar se há uma relação de sujeito para sujeito, implicando dar espaço para a palavra e ação do outro observou-se, a partir da avaliação

e da entrevista com os pais e com a professora, que para o Paulo e para Gabriel, quando mostram dificuldade em articular alguma fala, os pais acabam antecipando e articulando para eles, inclusive no momento em que somente apontam e são correspondidos pelas famílias. Já nos casos de Leonardo e Valentina os pais conseguem aguardar. No entanto, foi comum em todos os casos a dificuldade das crianças em esperar os pais terminarem de falar para solicitar algo ou fazer algum comentário, sendo que imediatamente eram ouvidos. Esta questão poderia estar relacionada com a lógica de horizontalidade ao invés de verticalidade, a partir da perda da posição de prioridade da lei do pai (Paravidini et al., 2008), como evidencia-se na expressão dos familiares sobre a educação na época em que eram crianças. Assim como também mostrou-se comum nos casos a dificuldade das crianças em esperar o que solicitavam ou desejavam, com o desejo de serem logo atendidos, reforçando as ideias de Paravidini et al. (2008). Na escola, as professoras relataram que os alunos também não gostam de esperar, mas que neste espaço, com a presença das outras crianças, é mais tranquilo e citam que também que não há como ser diferente, por se tratar de um espaço coletivo.

Em todas as entrevistas os pais relataram que os filhos dormem no seu próprio espaço, embora, para todos é difícil de adormecer cedo. Todos acabam dormindo no mesmo horário em que seus pais, por estudarem no turno da tarde. Na fala dos pais destaca-se que acabam cedendo com o horário dos filhos irem dormir para poderem aproveitar mais junto à criança, já que trabalham no tempo que poderiam estar com os filhos. No entanto, o sono de todas as crianças é tranquilo, de acordo com as famílias. Mostra-se interessante refletir o quanto algumas orientações fundamentais para o desenvolvimento da criança, como a importância de dormir cedo, acabam não sendo uma referência importante para os pais. Também fica visível as dificuldades dos pais em lidar com os sentimentos advindos da necessidade de não estarem tão próximos dos filhos em função do trabalho, utilizando-se destes momentos como uma forma de compensação.

Em relação ao critério da função paterna, a partir das relações de filiação estabelecidas, ficou visível o quanto todos os pais participantes da pesquisa se fazem presentes na relação com os filhos, participando das entrevistas, trazendo informações sobre as crianças e questionando as atitudes das mães em algumas situações. Os autores trazem o quanto as mudanças nas configurações familiares interferiram para a

participação maior dos homens na educação dos filhos (Roudinesco, 2003; Ramires, 1997, Rodrigues et al., 2010; Beltrame e Bottoli, 2010). Assim, o pai vem ocupando seu lugar junto aos filhos, expressando-se de forma mais afetiva e próxima, auxiliando nas tarefas de cuidado em relação à criança (Borges, 2005). Entretanto, observou-se que esta participação foi relevante à nível de papel paterno, mas não a nível de função paterna, pois há maior participação do pai na vida dos filhos, mas mostra-se uma maior dificuldade na operação da função simbólica de interdição no desenvolvimento das crianças.

No caso de Paulo e Leonardo a proximidade com a mãe parece ser maior do que com o pai, já a Valentina mostra maior cumplicidade com a mãe, e Gabriel com o pai, cujo processo de identificação é importante de ser estabelecido. No caso do Paulo e do Leonardo há a inversão de papéis, pois as mães que acabam ocupando uma relação maior de cumplicidade, ao invés dos pais, sendo que elas eram responsáveis pelo banho e em colocá-los para dormir. No entanto, os pais procuram resgatar esta referência para os filhos nestas e em outras tarefas. As brincadeiras dos meninos acabam refletindo mais o universo masculino, enquanto que a Valentina mostra-se identificada com a mãe, cujas brincadeiras refletem mais o universo feminino.

Identifica-se, no caso de Leonardo e de Paulo, de forma implícita e em alguns momentos também de forma explícita, uma desautorização do pai pela mãe, no sentido da operação da função paterna, já que há tentativas diversas desta vivência, mas que acabam não se efetivando a partir das intervenções das mães. Já no caso do Gabriel, o próprio pai se desautoriza, deixando as decisões para a mãe, pois mostra-se com mais dificuldade nesta função, ou acaba inseguro nos valores a serem passados. Silva (2007) confirma estas observações, analisando que os pais mostram-se mais ativos no exercício dos papéis parentais, mas também significativamente ausentes no nível das funções paternas, mostrando dificuldades no estabelecimento de limites. Portanto, em todos os casos, a palavra do pai acaba por não ter peso, o que faz com que se dificulte ainda mais a operação da função paterna.

Em todos os casos estudados há divergências entre o pai e a mãe na forma de compreender e interpretar os comportamentos das crianças, assim como na forma de intervir na educação dos filhos. No estudo ficou visível que as mães não atribuem tanta importância aos comportamentos dos filhos, expressando que sentem pena e agem mais com a emoção, já os pais expressam que poder educar com maior rigidez os

filhos agora garantirá que possam ter um crescimento mais tranquilo. No entanto, em todos os casos as tentativas dos pais são dificultadas pelo posicionamento das mães.

Sobre os limites colocados pelos pais, aparecem dificuldades em todos os casos estudados. Nos casos de Paulo e Leonardo, as mães consideram os pais autoritários por fazerem cobranças com os filhos, e as mães relatam ficar com o sentimento de pena. Há uma forma de definição do pai como representante da razão e a mãe da emoção. A literatura sustenta que os comportamentos apresentados pelas crianças podem estar relacionadas ao declínio da função paterna como interdição importante na família, pois refletem-se as dificuldades na entrada de um terceiro na relação dual da mãe e do filho (Brito, 2005; Brito & Besset, 2008; Kupfer & Bernardino, 2008).

Em todos os casos fica visível que, quando a criança transgride as regras, os pais transmitem uma secreta admiração pelo ato transgressivo, reforçando o quanto acabam relacionando as transgressões com a forma do filho “*ser esperto*”. No discurso dos pais aparece que procuram não passar para os filhos que consideram, em algumas situações, positivas e engraçadas as transgressões dos filhos, no entanto esta admiração acaba sendo compreendida pela criança na relação com os seus pais.

As professoras de todos os casos investigados na pesquisa reforçam o quanto há dificuldades para todas as crianças envolvidas na pesquisa conseguirem respeitar as combinações e limites na escola. As professoras relatam o quanto tentam argumentar, negociar e tentam burlar as regras estabelecidas. No entanto, todos acabam respeitando as regras e combinações comuns no espaço da escola, sendo mais tranquilo para as professoras do que para os pais sustentarem estas regras. Em todos os casos há o respaldo das famílias, fortalecendo as intervenções dos professores. Somente no caso de Paulo há uma desautorização implícita quando Paulo busca se assegurar no contato com a mãe, já que mostra-se claro o quanto ela acaba cedendo aos pedidos do filho.

Em todos os casos estudados, mostra-se extremamente interessante perceber que a agitação se fez presente no jeito de ser das crianças desde muito cedo. Também foi um relato comum que hoje em dia as crianças permanecem bastante ativas.

Dolto (1999) destaca a importância da autonomia, também verificada através deste trabalho, expressando que é fundamental que a criança seja segura e autônoma o mais cedo possível. A criança tem necessidade de sentir que “gostam que ela se torne” cada vez mais segura de si no espaço, que deixem que explore, que tenha experiências e relações com as pessoas da sua idade, pois muito logo, não haverá ninguém para

protegê-la em sociedade. Diferentemente do que expressa a autora, percebe-se que em relação a autonomia, também há o discurso, em todos os casos, que a realização de pequenas tarefas do cotidiano mostram-se difíceis de serem realizadas. Somente o Gabriel começou a realizar tarefas com maior independência aos 3 anos, em função da irmã da mãe que mora com a família e acabou mostrando e permitindo que ele realizasse estas pequenas tarefas desde muito cedo. Nos casos estudados fica claro que as crianças até conseguem realizar as tarefas, mas acabam não o fazendo, pois sabem que farão por eles. Além disso, talvez em função da praticidade do cotidiano, fica mais fácil para as famílias fazerem por eles do que mostrarem como se faz, auxiliando-os no processo de tornar-se mais independentes e para que desenvolvam a motricidade, conforme Dolto (1999), a partir das experiências assistidas que lhes são oportunizadas. Assim, é através do consolo que os pais lhes permitem superar os seus fracassos e não fazendo por elas e em seu lugar. As professoras de todas as crianças da pesquisa também contam as dificuldades dos alunos se organizarem diante das pequenas tarefas que necessitam realizar na escola e do quanto precisam auxiliá-los para que se expressem com maior autonomia.

Leonardo e Gabriel possuem uma linguagem rica e bem compreensível, somente realizando algumas trocas de sons. Valentina e Paulo possuem dificuldade em se expressar e a linguagem é de difícil compreensão. De acordo com as próprias famílias o desenvolvimento da linguagem está associado a uma antecipação da família, dizendo, principalmente no caso do Paulo, que ele tem “preguiça” de falar, já que somente apontando o que deseja, já é atendido. Valentina tem uma fala rápida, muitas vezes mecânica e emite diferentes sons ao se expressar, também de forma repetitiva. Percebe-se que a sua fala não segue uma organização de pensamento e ela se expressa de forma descontextualizada, mudando de assunto sem um sentido. Observa-se que a organização da linguagem está associada com o estímulo que também é propiciado pela família, no entanto, como no caso de Paulo, se somente apontando ele já é atendido, não há como desenvolver a linguagem.

Nenhum dos casos estudados refere a si mesmo na 3ª pessoa e todos falam de si como “eu” e referem-se ao outro com tranquilidade. Durante a avaliação lúdica, Leonardo e Gabriel sustentam um diálogo, levam em conta a palavra do interlocutor e fazem o uso dos porquês. No entanto, Valentina e Paulo apresentam dificuldade na



articulação da fala e na sustentação de um diálogo com a entrevistadora, precisando ser estimulados.

A brincadeira de esconder, considerada uma brincadeira estruturante para a constituição psíquica, como já descrita por Freud (1920/1976) através do jogo do “Fort-Da”, que foi interpretado como a vivência de elaboração da criança a partir da presença e ausência da mãe, e que posteriormente, deram origem aos “jogos de ocultamento” (Jerusalinsky, 2007), se faz presente nos relatos das brincadeiras preferidas pelas próprias crianças, além de serem relatadas pelos pais como frequentes em casa. No momento lúdico, apareceu a brincadeira de esconder somente na avaliação da Valentina. No caso do Paulo, se esconder acaba sendo uma brincadeira escolhida pelo menino para mobilizar a família, já que ele se expressa desta forma em casa, se escondendo e preocupando os pais, parecendo estar solicitando um “olhar” para ele.

A construção da imagem corporal mostra-se mais tranquila para o Gabriel e para o Leonardo. A Valentina está construindo esta imagem corporal e para Paulo ainda é bem difícil. A representação dos desenhos de todas as crianças ainda ocorre de forma bastante desestruturada, sendo somente os desenhos da Valentina mais organizados, embora os realize de forma repetitiva. Percebe-se que para ela também a habilidade de desenho possa ser um espaço para o simbólico e para a expressão da criatividade, viés saudável se há dificuldades de elaboração no seu desenvolvimento psíquico. Observou-se que a construção da imagem corporal das crianças mostrou-se significativamente associada às dificuldades nas relações estabelecidas pela função paterna, na medida que o processo de individuação, as continências necessárias para o crescimento e as conquistas da autonomia, advindas do exercício desta função, também interferiram no desenvolvimento do reconhecimento e do corporal dos casos estudados. Além disso, há o relato de situações de risco e de dificuldade em cuidar do seu próprio corpo nos casos de Paulo, Valentina, Leonardo e Gabriel, ou seja, é algo que também apresenta-se em comum. Paulo, com dois anos, já se atirava do sofá e até os 3 anos não se preocupava se iria se machucar e referem-se que ele era “*valente*”. Já a Valentina, a professora expressa que estava sempre se machucando e se batendo sem perceber. Gabriel, de acordo com a mãe, também cai bastante e está sempre com roxos pelo corpo, assim como Leonardo, que também acaba se atrapalhando com o seu próprio corpo e caindo com frequência sobre os seus colegas, de acordo com o relato

da professora. As crianças também mostram-se com mais dificuldade no controle corporal e com o desenvolvimento das noções corporais.

Os estudos de caso apresentaram diferentes sintomas a partir dos comportamentos relatados e observados e que podem estar associados com a operação da função paterna na dinâmica familiar. Nos casos em que a função paterna mostrou-se com mais dificuldade de ser operada, como para Paulo e Valentina, mais sintomas foram apresentados a partir da avaliação realizada.

No caso de Paulo a mãe, na sua função materna, também não consegue abrir espaço para que a função paterna possa ser mais operante e mostra o quanto as dificuldades de referência, de contenção, acabam se expressando nas dificuldades de organização corporal, de linguagem e principalmente de simbolização da criança, já que seria a forma de poder atenuar os limites com real, ou seja, é o fator primordial para a organização do funcionamento psíquico. Já no caso da Valentina, apresentam-se dificuldades nas funções parentais, especialmente na operação da função paterna, ou seja, para a Valentina é muito difícil suportar a frustração a partir de uma contenção realizada pela família, já que esta não aconteceu desde os seus primeiros anos de vida. Percebe-se que ela busca a fantasia e a simbolização para atenuar as suas angústias, no entanto, apresenta alguns comportamentos significativos para que se possa estar atento, já que não diferencia a fantasia da realidade e o seu pensamento durante a fala e a brincadeira parece descontextualizado e repetitivo.

No caso de Leonardo, observa-se o quanto o pai mostra-se presente, assumindo também funções de cuidado com o filho e, neste momento, procurando operar a função paterna que ficou dificultada também pelas fragilidades da mãe, que não permitia a inserção do pai para a interdição de Leonardo. A criança mostra o quanto consegue mobilizar a mãe para conseguir o que deseja e para não ter que tolerar a frustração necessária para o seu crescimento. Então, quando Leonardo está vivenciando situações em casa e nos espaços coletivos como a escola, acaba expressando comportamentos que podem interferir no seu desenvolvimento.

Verificou-se que tanto Leonardo quanto Gabriel apresentaram menos sintomas que podem estar relacionados a riscos no desenvolvimento infantil. Assim como no caso de Leonardo, no qual a função paterna tem encontrado mais espaço para ser operada pelo pai, no caso do Gabriel é a mãe que acaba exercendo esta função de forma mais efetiva, assim como a tia que mora com a família, que consegue realizar as

contenções necessárias para a criança, já que o pai já mostra-se mais efetivo nas funções de cuidado e de cumplicidade com o menino.

Além das categorias analisadas através das informações dos estudos de caso a partir da AP3, também surgiram outros pontos de análise em comum no discurso das famílias, dos professores e das observações da avaliação lúdica com as crianças. Nos resultados também apareceram singularidades para serem analisadas e que estão citados na tabela abaixo e serão discutidos em seguida. Os critérios da “importância da escola”, “terceirização de saberes” e “papeis parentais” mostraram-se comuns em todos os casos.

Tabela 3- Singularidades dos casos estudados

	<b>Paulo</b>	<b>Valentina</b>	<b>Gabriel</b>	<b>Leonardo</b>
<b>Singularidades na análise dos casos</b>	- Garantia de felicidade	- Mãe e professora - Divisão de tarefas - Garantia de felicidade - Ser pai e mãe hoje (expectativas e realidade) - Diferenças de gerações	- Ser pai e mãe hoje (expectativas e realidade) - Deixar ser criança - Diferenças de gerações	- Ser pai e mãe hoje (expectativas e realidade) - Diferenças de gerações

Além de tudo o que já foi mencionado, em todos os casos apareceu a importância da escola para o desenvolvimento dos filhos. A importância da escola é reconhecida já por Winnicott (1956/1987) como um ambiente propício para o aparecimento de manifestações nos casos em que a criança não encontrou continência nas funções parentais, podendo exercer esta função que falhou. Os resultados que partiram dos estudos de caso justificam as palavras de Winnicott, pois mostram a importância que os familiares atribuem a escola, como quem ocupa o papel de terceiro e auxilia tanto nos papeis, quanto nas funções parentais, a medida que este espaço acaba sendo um contexto fundamental para o desenvolvimento da criança (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006).

As observações das professoras sobre os comportamentos dos casos estudados agregaram importantes percepções, pois alguns comportamentos ficam mais evidentes quando há a inserção da criança em espaços coletivos e que mostram-se como uma marca da entrada da criança para o mundo externo, culturalmente reconhecido, como expressa a professora sobre o crescimento de Gabriel em relação a sua autonomia. Rubim e Besset (2007) reforçam a importância dos educadores poderem observar os

efeitos de uma época em que as referências encontram-se fragilizadas, auxiliando com reflexões e intervenções.

Outro ponto em comum em todos os casos foi a “terceirização de saberes”, ou seja, a importância da referência de terceiros na educação das crianças, auxiliando nas decisões das famílias diante de tarefas básicas envolvidas no desenvolvimento dos filhos. Até mesmo em relação às premiações e punições, percebe-se que há muitas contradições sobre o que podem efetivamente sustentar como forma das crianças terem que arcar com as consequências dos seus atos e, em todos os casos, os familiares mostram-se bastante perdidos, no sentido de saber o que fazer. Procuram manter o que é combinado pelo outro cuidador em todos os casos mas, ao mobilizarem principalmente as mães nos casos do Leonardo e do Paulo, o castigo não se efetiva. O discurso dos dois casais mostra o quanto era difícil uma sustentação pela linguagem. Já na família de Leonardo, a palavra também não é sustentada e buscou-se as palmadas para tentar contê-lo. Já no caso de Valentina e Gabriel, os pais também mostram-se com bastante dificuldade em decidir o que fazer, já que procuram informações inclusive em revistas, para pensar nas suas atitudes. Então, no discurso das famílias há a referência de profissionais que trazem conhecimentos e que são valorizados como saberes pelos pais. Em diferentes momentos também falam sobre as informações trazidas pelo pediatra. Em outro caso, destaca-se a informação de uma revista que a mãe leu, expressando que o tempo de castigo deveria corresponder aos minutos de acordo com a idade das crianças, para que não se passasse disso e pudesse deixar a criança com algum “trauma”. E todas estas informações são utilizadas pelas famílias, desqualificando o que também trazem de conhecimentos como pais. Dolto (1999) já falava sobre as inseguranças dos pais, desejando que lhe respondessem sobre o que fazer com os filhos na educação. Lipovestsky (2004), reforça o quanto os livros e manuais educativos estão sendo utilizados pela família contemporânea, no sentido de dar respostas em relação aos comportamentos das crianças. Esta busca por informações, que se confirmam nos resultados apresentados na pesquisa, reforçam as ideias sobre as mudanças que ocorreram na família, descritas por Roudinesco (2003) e cujas mudanças se expressam com a influência de outros poderes que começam a intervir na relação dos pais com os seus filhos (Bernardino & Kupfer, 2008; Lang, 2002). Surgiu, então, uma “terceirização” das funções materna e paterna a partir das

dúvidas dos pais em relação a forma de educar e aos valores a serem transmitidos aos filhos (Paladino, 2005).

Em todos os casos apareceu a ideia de coparentalidade na educação dos filhos, sendo que todos os papéis parentais são divididos. O papel do pai acaba transformando-se com as mudanças da família e ele começa a ser mais participativo nos cuidados dos filhos (Ramires, 1997; Moraes, 2001; Borges, 2005; Rodrigues et al., 2010). Percebe-se, através dos resultados apresentados nesta pesquisa que os pais se dividem com as tarefas nos cuidados sem definir o que é tarefa de cada um, mas compartilham todas as tarefas de cuidado. No caso do Gabriel, como a mãe trabalhava pela noite, foi o pai o responsável pelos cuidados no seu primeiro ano, assumindo estas tarefas sozinho até a chegada da mãe, o que novamente confirma a ideia de coparentalidade na atualidade.

Conforme os resultados da Tabela 3, nas particularidades dos casos, também apareceram aspectos em comum, como a ideia “*Ser pai e mãe hoje- expectativas e realidade*”. Somente uma das famílias expressou que não tinha expectativas, mas que ser pai e mãe era mais difícil do que pensavam, em função das preocupações que se faziam presentes. Em todos os casos apareceram as preocupações dos pais e nos casos de Valentina, Gabriel e Leonardo, apareceram diferentes expectativas. Percebe-se como esta fala representa também uma imaturidade dos pais, pois as expectativas estão desconectadas com o real e mostra-se preocupante a subjetivação de uma criança que necessitou dos cuidados iniciais desta mãe que mostra-se tão fragilizada diante da realidade, pois compara o seu filho com um boneco, não tendo dimensão das tarefas de cuidado que estariam envolvidas, desde os primeiros anos.

No caso de Paulo, as preocupações que o pai traz com o futuro, parecem também estar desconectadas com a forma do filho se expressar no presente, pois ele traz em diversos momentos que o filho não respeitar as regras hoje não preocupa, mas sim no futuro. A Valentina, por ter sido muito aguardada, mostra o quanto para a família há uma preocupação em garantir o seu futuro desde já, podendo corresponder aos desejos da criança. No caso de Gabriel, as expectativas também mostram-se diferentes da realidade, reforçando a ideia de que o real é muito mais palpável e preocupante do que a vivência da expectativa e, a forma de educar, é motivo de questionamento constante da família.

Em dois casos estudados as mães trabalhavam e os filhos ficavam em um turno na escola e no outro aos cuidados de babás ou outro familiar. É interessante o quanto estas mães, pela necessidade de trabalhar, reforçam as mudanças ocorridas com as mulheres, mas ainda mostram um sentimento de responsabilização quando algo acontece de diferente no desenvolvimento dos filhos. Esta mudança é sustentada pelo momento histórico em que as mulheres começaram a ingressar no mercado de trabalho, buscando a independência econômica e necessitando dividir as responsabilidades com os pais, ou seja, a ideia de coparentalidade começa a ser essencial na educação dos filhos (Cabrera, Monda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000; Moraes, 2001).

Outra questão que se fez presente na avaliação foi a reflexão que a mãe fez, colocando-se anteriormente no lugar de professora e atualmente no lugar de mãe, pois, como trazem Rubim & Besset (2007), os professores criticam as atitudes dos pais em relação às crianças, mas acabam apresentando os mesmos comportamentos quando são pais. Este novo lugar, podendo diferenciar o lugar de mulher/ professora e mulher/ mãe, mostra o quanto o envolvimento, o vínculo, acaba sendo primordial para envolver aspectos inconscientes, que muitas vezes acabam interferindo para que valores e conceitos se modifiquem na relação com os próprios filhos.

Nas informações trazidas pelas famílias, também mostrou-se unânime que a forma que educam os seus filhos tem uma relação com a forma que foram educados pelos pais, principalmente com o desejo dos pais em serem mais presentes na educação dos filhos. Sobre a educação na época em que eram crianças, a mãe de Leonardo conta que o seu pai somente olhava e já estavam obedecendo. E que se interrompessem a conversa dos adultos, tinham que ir para o quarto. O pai reforça que não pensava que seria tão difícil educar os filhos, trabalhar. Os dois concordam que é totalmente diferente da criação que tiveram. Mostra-se visível o quanto há inversões no lugar que a criança ocupa hoje na família e que as formas de educar os filhos mostram-se diferentes dos padrões de educação que os pais vivenciaram (Badinter, 1993) e como confirmou os resultados da pesquisa sobre a paternidade na atualidade (Beltrame & Bottoli, 2010), mostrando que os pais buscaram ressignificar com os filhos a relação de distanciamento afetivo que tiveram com o seu próprio pai.

Somente no discurso dos pais de Gabriel há uma preocupação em “deixar ele ser criança”. Nos outros casos percebe-se que a maior dificuldade é no sentido de não

deixar os filhos crescerem e os perceberem não mais como bebês, pois permanecem com hábitos incoerentes com o desenvolvimento de crianças aos 4 anos de idade.

Sobre a dificuldade de frustrar e poder garantir o prazer para os filhos. Também destaca-se, neste sentido, o quanto frustrar os filhos é também ter que dar conta de suportar as próprias frustrações. Há a tentativa de garantir o futuro dos filhos também com bens materiais. O que mostra a dificuldade dos pais em poderem permitir que os filhos possam buscar pelas suas próprias conquistas. Como expressa Bernardino e Kupfer (2008), vive-se em um tempo em que se promete a ilusão de não ter nenhuma falta, assim como as imagens da completude e a felicidade correspondente de inúmeros objetos são oferecidos pelo gozo ilimitado. Portanto, mostra-se importante relacionar estes comportamentos apresentados pelas famílias na relação com os filhos com as transformações sociais advindas da contemporaneidade.

No retorno da análise para os familiares de Paulo, a mãe expressa que compreende a importância de tudo o que foi relatado, mas que não consegue sustentar e fazer o que deveria.

No retorno da análise para os familiares da Valentina os pais mostram-se atentos e concordam com as observações da pesquisadora, no entanto, ao final, a mãe traz todos os desenhos que Valentina faz em casa, para reforçar as suas potencialidades. A pesquisadora valoriza estas habilidades da menina, resgatando o quanto para ela o viés da capacidade criativa é fundamental para que possa ir elaborando os percalços da sua constituição psíquica. Encaminhou-se Paulo e Valentina para atendimento psicoterápico, com a concordância e em conjunto com a escola.

No retorno da análise para os familiares de Gabriel os pais mostraram-se abertos para repensar algumas ações e compreenderam as colocações da pesquisadora. Em concordância com a escola, percebeu-se que Gabriel não necessita ser encaminhado para atendimento psicoterápico, pois as orientações com os pais já podem ser efetivas para que ele continue crescendo de forma saudável.

No retorno sobre os aspectos observados para os familiares de Leonardo, os pais mostraram-se abertos para repensar algumas ações e trazem reflexões que são discutidas a partir desta devolução. Em concordância com a escola, Leonardo foi encaminhado para atendimento psicoterápico, principalmente para que se realize um trabalho com a família e para que possa se trabalhar a nível de prevenção de sintomas

que possam se expressar se os pais não conseguirem se fortalecer nas funções parentais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estar aberto para pensar na criança, nos seus primeiros anos de vida, faz com que se abram possibilidades de pensar neste período com especial atenção, já que é nesta fase que se constituem os alicerces da saúde psíquica. Mostra-se primordial refletir sobre o bebê e as suas primeiras relações com a mãe, mas, principalmente, com o entendimento da importância da função paterna para o desenvolvimento infantil, foco deste estudo.

A análise dos casos apresentados na pesquisa mostrou que os principais comportamentos apresentados pelas crianças, na família e na escola, poderiam estar relacionados com as dificuldades na operação da função paterna. Observou-se que esta função encontra-se em declínio diante de todas as mudanças históricas ocorridas na instituição família, na atribuição de papéis anteriormente bem definidos, e neste momento, compartilhados pelos pais.

Verificou-se que os principais comportamentos apresentados pelas crianças na escola de Educação Infantil estavam relacionados com a agitação e dificuldade em tolerar a frustração, respeitando limites estabelecidos. No entanto, com a pesquisa, também apareceram dificuldades em consequência destes comportamentos relacionados à autonomia, organização corporal e linguagem.

Embora a avaliação psicanalítica (AP3) utilizada na pesquisa, junto com as entrevistas, tenha sido inicialmente utilizada para fins diagnósticos, os itens de análise descritos neste instrumento agregaram importantes observações sobre os casos participantes a fim de responder aos objetivos deste estudo, ou seja, compreender de que forma os comportamentos das crianças estavam associados com a dinâmica das funções parentais e com a operação da função paterna. Os eixos avaliaram as crianças de forma integral e foi possível perceber como foi constante a dificuldade dos pais na educação dos filhos, no sentido de referência simbólica para o seu crescimento. Também foram observados outros comportamentos e sintomas que poderiam indicar risco no desenvolvimento das crianças.



A partir dos resultados da pesquisa também refletiu-se sobre a importância dos professores como observadores privilegiados do desenvolvimento das crianças, contribuindo na prevenção, já que desde o momento que identificam comportamentos que preocupam na escola de educação infantil, já envolvem a equipe para acompanhar os casos e para realizar intervenções junto às famílias. A contribuição dos professores na pesquisa auxiliou para, além de ajudar na triagem dos casos e acrescentar informações importantes sobre as crianças, que algumas vezes não eram relatadas pelos pais, para também verificar o quanto acabam exercendo as funções parentais primordiais para o desenvolvimento das crianças no espaço da escola. Então, o contexto escolar muitas vezes acaba sendo o espaço que dá a sustentação necessária para o crescimento da criança, quando há dificuldades na operação da função paterna em casa.

Compreende-se que, em função da riqueza dos dados coletados, certamente ainda há questões que poderiam ter sido aprofundadas, mas que podem suscitar reflexões para novos estudos. Também sabe-se que, por se tratar de uma avaliação envolvendo o pesquisador para as observações e análise do material, mesmo tendo um observador para auxiliar, alguns aspectos transferenciais podem ter interferido na análise dos casos, mas não comprometendo a pesquisa de forma geral. Afinal, assume-se que num estudo qualitativo, as implicações do pesquisador nas fases de coleta e de análise dos dados podem ser um importante instrumento para compreensão do material.

Observou-se que no estudo falou-se bastante da criança, mas talvez poderia ter sido contemplado mais momentos lúdicos somente com a criança, para avaliar mais especificamente o que ela poderia dizer sobre si mesma a partir do jogo simbólico. Entretanto, de forma geral, o estudo respondeu aos seus objetivos e mostrou resultados significativos para conhecer e analisar a operação da função paterna no contexto atual, podendo auxiliar pais, psicólogos clínicos, professores e outros pesquisadores a encontrarem respostas e a criarem também novas perguntas para serem respondidas.

## REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199.
- Badinter, E. (1993). *XY: Sobre a identidade masculina*. (M. I. D. Estrada, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beltrame, G. R. ; Bertolli, C. (2010). Retratos do envolvimento paterno na atualidade. *Barbarói*, 32, 205- 226.
- Bernardino, L., & Kupfer, M. C. M. (2008). A criança como mestre do gozo da família atual: Desdobramentos da “pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil”. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, VIII(3), 661-680.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Manfrinato, J. W. de S. (2005). Mães avaliam comportamentos “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 245-252.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. de S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.
- Bolsoni-Silva, A. T., Paiva, M. M. de, & Barbosa, C. G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/ adolescentes e dificuldades de pais/ cuidadores: Um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica*, 21(1), 169- 184.
- Borges, M. L. S. F. (2005). *Função Materna e Função Paterna, suas vivências na atualidade*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bounds*. London: Tavistock/ Routledge.
- Brito, B. P. M., & Besset, V. L. (2008) Autoridade e amor: Algumas reflexões sobre a transmissão de saber. *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito* [online]. Recuperado em Janeiro 22, 2011 de

<[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100018&lng=en&nrm=iso)>

- Brito, L. M. T. (2005). De "papai sabe tudo" a "como educar seus pais": Considerações sobre programas infantis de TV. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 17-28.
- Cabrera, N. J., Tamis- Le Monda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000) Fhaterhood in the Twenty- First Century. *Child Development*, 71(1), 127- 136.
- Cunha, M. V. (1997). A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, 102, 46-64.
- Cunha, T. R. dos S., & Benetti, S. P. da C. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica- escola de psicologia. *Boletim de Psicologia*, LIX(130),117-127.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003) Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- Di Paolo, A. F., Lerner, R., & Kupfer, M. C. M. (2008). Avaliação Psicanalítica aos 3 anos: Desdobramentos e novas contribuições. *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*. Recuperado em Janeiro 22, 2011 de <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100017&lng=en&nrm=iso)>
- Dolto, F. (1990). *Seminário de Psicanálise de Crianças 2*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A.
- Dolto, F. (1999). *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes
- Dor, J. (1989). *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, T. (2001). *Os meninos e a rua: Uma interpelação à psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Flanzer, S. N. (2004). "A vida é bela"... mas também é cinza –Comentários sobre a função paterna na modernidade. *Pulsional- revista de psicanálise*, XVII(178), 29-33.
- Freud, S. (1976). O poeta e a fantasia. *Em Edição Standard Brasileira das Obras de Sigmund Freud. Vol. IX*. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1908)

- Freud, S. (1976) Além do Princípio do Prazer. Em *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Vol XVIII*. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1920)
- Freud, S. (1980) Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. Em *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Vol XI* (pp. 59-126). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1910)
- Fortes, I. (2004). O sofrimento na Cultura atual: Hedonismo versus alteridade. Em C. A. Peixoto Jr. (Org.), *Formas de subjetivação* (pp. 69-93). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Graminha, S. S. V. (1994). A escala comportamental infantil de Rutter A2: Estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia, 11*, 34-42.
- Gutfreind, C. (2010). *Narrar ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade*. Rio de Janeiro: Difel.
- Jerusalinsky, A. N. (2007). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jerusalinsky, A. N. (2008). Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos- AP3. Em R. Lerner. & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Psicanálise com crianças: Clínica e Pesquisa* (pp. 117-136). São Paulo: Escuta.
- Keenan, K. (2010). O desenvolvimento e a socialização do comportamento agressivo durante os cinco primeiros anos de vida. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. EUA: University of Chicago.
- Kupfer, M. C. (2002) Pais: melhor não tê-los? Em A. M. S. de Rosenberg (Org.) *O lugar dos pais na psicanálise de crianças*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., & Bernardino, L. M. F. (2009). As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: Reflexões a partir da Pesquisa IRDI. *Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental, 12*(1), 45-58.
- Kupfer, M. C. M., & Voltolini R. (2005). Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: Um debate conceitual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21*(3), 359- 364.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. B., Molina, S. E., Sales, L. M., Stellin, R., Pesaro, M. E., & Lerner, R.

- (2010). Predictive value of clinical risk indicators in child development: Final results of a study based on psychoanalytic theory. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52.
- Lacan, J. (1988). *O Seminário, Livro XI: os conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1964)
- Lacan, J. (2008). *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. (2ª Ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1984)
- Lang, C. (2002). *Um pai que não é lembrança. Ensaio sobre a questão do pai em Freud*. São Paulo: PUCSP.
- Leite, M. P. de S. (2000). *Psicanálise lacaniana- Cinco seminários para analistas kleinianos*. São Paulo: Iluminuras.
- Lerner, R., & Kupfer, M. C. M. (2008) *Psicanálise com crianças: Clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta.
- Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. (M. Vilela, Trad.). São Paulo: Barcarolla.
- Maia, M. V. C. M. (2004). Como instaurar o playground nos “desertos do real”? – a agressividade da criança como busca de novas respostas no cenário da “contemporaneidade líquida”. *Anais do XII Encontro Latino Americano sobre o pensamento de Donald Winnicott*, 417-421.
- Maia, M. V. C. M., Zamora, M. H. R. N., Vilhena, J. de, & Bittencourt, M. I. (2007). Crianças “impossíveis”: Quem as quer, quem se importa com elas? *Psicologia e Estudo*, 12(2), 335- 342.
- Marty, F. (2004). A construção dos laços (ou vínculos) efetivos pais/ filhos: Uma história de referências. *Psicanálise - Revista da Sociedade Brasileira de Porto Alegre*, 6(2), 299-316.
- Moraes, M. L. Q. (2001). A estrutura contemporânea da família. E M. C. M. Comparato & D. S. F. Monteiro (Orgs.), *A criança na contemporaneidade e a psicanálise Vol.1 Família e sociedade: Diálogos interdisciplinares* (pp. 17-25). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mariotto, R. M. M. (2004) O pai de avental: considerações sobre a transmissão do pai e a infância; ou de como o pai tem educado e o que as crianças têm aprendido. *Proceedings of the 5. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP* [online]. Recuperado em

- Fevereiro, 26, 2012 de <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100053&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100053&lng=en&nrm=iso)>
- Outeiral, J. (2007). Famílias e Contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*, 40(72), 63-73.
- Paladino, E. (2005). *O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paravidini, J. L., Rocha, T. H. R., Perfeito, H. C. C. S., Campos, A. F., & Dias, A. G. (2008). Nascimento psíquico e contemporaneidade: Implicações metapsicológicas nos modos de estruturação subjetiva. *Revista mal-estar e subjetividade*, 8(1), 195-224.
- Prado, A. B., Piovanotti, M. R. A., & Vieira, M. L. V. (2007). Concepções de Pais e Mães sobre comportamento Paterno Real e Ideal. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 41-50.
- Ramires, V. R. R. (1997). *O exercício da paternidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Rodolfo, M. (1997). As bonecas dietantes e anoréxicas: Uma questão de gênero. Em *Adolescência entre o passado e o futuro* (pp.133-144). Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Rodrigues, A. M. P., Ávila, C. de M., Driemeier, F. M., Silveira, F., Treiguer, J., Lacerda, L. D., Stefani, P. E., & Machado, S. (2010). Presença paterna, vínculo e função paterna: Pensando o pai na clínica psicanalítica atual de crianças e adolescentes. *Psicanálise- Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, 12(2), 377-393.
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. (A.Telles, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Rubim, L. M., & Besset, V. L. (2007). Psicanálise e educação: Desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 12(23), 36-55.
- Silva, M. da R. (2007). Paternidade e depressão pós-parto materna no contexto de uma psicoterapia breve pais-bebês. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Simons, R. L., Simons, L. G., & Wallace, L. E. (2004). *Families, delinquency and crime. Linking society's most basic institution to anti-social behavior*. Los Angeles: Roxbury.

- Stellin, R. M. R. (2005). Psicanálise e Pediatria. No tratamento infantil, quem é na verdade o paciente? *Revista de Pediatria do Ceará*, 6, 47-50.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129–141.
- Vilhena, J., Maia, M., Novaes, J.V. (2005). Destituição da infância e crise contemporânea. *Pulsional- Revista de Psicanálise*, 184, 85- 91.
- Wanderley, D. de B., Weise E. B. P., & Brant J. de A. C. (2008). O que há de avaliável no desenvolvimento infantil? Exame e discussão das escalas de avaliação do desenvolvimento infantil mais usadas no Brasil. Em R. Lerner & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Psicanálise com crianças: Clínica e pesquisa* (pp.109-114). São Paulo: Escuta.
- Winnicott, D. W. (1978). Desenvolvimento emocional primitivo. Em D. W. Winnicott (Org.), *Da pediatria à psicanálise* (2ed., pp. 269-285). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Original publicado em 1945)
- Winnicott, D. W. (1983). A capacidade de estar só. Em D. W. Winnicott (Org.), *O Ambiente e os Processos de Maturação* (pp. 31-37). São Paulo: Artmed. (Original publicado em 1958)
- Winnicott, D. W. (1987). A tendência anti-social. Em *Privação e Delinqüência* (pp. 127-137). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1956)
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Zamora, M. H. R. N., & Maia, M.V. M. (2009). Reflexões sobre jovens antissociais e seus atos destrutivos: Algumas contribuições da teoria de Winnicott. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(1), 140- 156.
- Zanetti, S.; Gomes, I. C. (2009). A ausência do princípio de autoridade na família contemporânea brasileira. *Psico*, 40 (2), 194-201.

### Seção 3 – ARTIGO EMPÍRICO

## A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO

### RESUMO

O espaço da escola de educação infantil mostra-se um contexto pouco estudado no meio acadêmico e é reconhecido socialmente como um local de referência para o desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere à inserção da criança na cultura. Assim, este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a articulação entre função paterna e os comportamentos apresentados pelas crianças na escola de educação infantil, destacando o papel da escola nesse processo. Através de uma abordagem qualitativa, foi realizado o estudo de quatro casos de crianças de quatro anos de idade, encaminhadas para a pesquisa por apresentarem comportamentos recorrentes na escola. Foram utilizadas uma entrevista semi-estruturada com os pais, a Avaliação Psicanalítica (AP3) com os pais e com as crianças e uma entrevista semi-estruturada com as professoras, a fim de compreender o interjogo entre a criança, seus pais e a escola, buscando responder se os professores poderiam representar as funções parentais neste contexto. Os resultados mostraram que a escola é considerada muito importante pelos pais para a educação dos filhos e que, efetivamente, ela se mostra como um espaço saudável para a constituição psíquica, já que os professores acabam realizando as funções parentais, auxiliando na percepção e intervenção diante de comportamentos recorrentes apresentados e associados às dificuldades no exercício da função paterna pelos familiares. Portanto, concluiu-se que a escola é fundamental como espaço de prevenção e intervenção para o desenvolvimento infantil.

Palavras- chave: Escola, Educação Infantil, Professores, Funções Parentais, Prevenção.

### ABSTRACT

The space occupied by kindergarten school is poorly studied by the academy and is socially recognized as a reference for child's development, concerning the cultural inclusion of the child. Therefore, this paper aims at enhancing the discussion about paternal function and kid's behavior at school, highlighting the role of the school in this process. Through a qualitative approach, a four-case-study was conducted with children under four years old, indicated for the study due to recurrent behavior in school. In order to understand the relation between children, parents and the school and search for manifestations of paternal function in this context, three different activities were used: a semi-structured interview system with parents, the Psychoanalytic Review (AP3) with parents and children and a semi-structured interview with teachers. The results showed that the school is considered, by parents, as very important to their children's education and, indeed, it appears as a healthy space for child's psychic constitution, since the teachers perform parental functions, aiding in the perception and intervention in recurrent behaviors associated with difficult in the exercise of paternal function by the family. Therefore, it was concluded that the school is an essential space for prevention and intervention during child development.



Keywords: School, Child Education, Teacher, Parental functions, Prevention.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa sobre a função paterna e os comportamentos das crianças na escola de Educação Infantil, mostrou-se interessante aprofundar o estudo do contexto da escola como espaço de ampliação do mundo da criança e de sua inserção na cultura. A pesquisadora, na sua vivência como professora em escola de educação infantil, tem observado manifestações comportamentais recorrentes que as crianças estão trazendo para a instituição escola, em função das dificuldades familiares, especialmente na operação da função paterna, como função simbólica de estabelecimento de limites e interdições para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Wagner (2003), a família passa por um momento de perda de referenciais, no qual modelos recebidos nas gerações anteriores já não são mais utilizados e as estratégias atuais ainda não parecem eficazes. Em sua opinião é comum que os pais tenham necessidade de não repetir os padrões educativos recebidos em suas famílias de origem, porque se trata de um processo onde o desejo está em não reeditar os erros de sua própria educação, mas em buscar favorecer as novas gerações com melhores condições de bem-estar. Neste processo, os pais tendem, muitas vezes, a criar parâmetros idealizados de como educar, atrapalhando-se nas suas ações. Então, precocemente, alguns comportamentos em consequência destas dificuldades dos pais aparecem na convivência com a família e no espaço escolar.

Cada vez mais as crianças estão indo já muito cedo para este espaço, que também tem uma função importante, já que os professores acabam fazendo parte da subjetivação dos alunos. Crianças que apresentam comportamentos associados à dificuldades de limites e intolerância à frustração, dentre outras manifestações no contexto familiar, podem encontrar na escola um espaço saudável para o seu desenvolvimento, auxiliando os familiares no exercício da função paterna. Portanto, este artigo tem o objetivo de aprofundar a discussão sobre a articulação entre função paterna e os comportamentos apresentados pelas crianças na escola de educação infantil, destacando o papel da escola nesse processo.

Jerusalinsky (2005) reflete que um bebê só pode vir a constituir-se psiquicamente a partir da rede simbólica que o sustenta. No entanto, na atualidade, esta

rede se estende aos ambientes das creches e berçários, pois com os novos modos de parentalidade, as funções maternas e paternas não se restringem a personagens fixos, sendo os lugares dos orientadores e professores de creches decisivos no estabelecimento de uma prática de detecção e encaminhamento precoce diante das patologias da primeira infância.

Mostra-se interessante iniciar a discussão destacando que os estudos sobre as creches<sup>2</sup>, segundo Maciel (2010), geralmente ligam o tema à função materna. Além disso, como destaca Flach e Sordi (2007), até o presente momento são poucos os estudos dedicados a pensar a respeito do desenvolvimento psíquico da criança na escola de educação infantil.

Bernardino, Vaz, Quadros e Vaz (2008) fizeram um estudo e ampliaram a aplicação dos indicadores clínicos para a detecção precoce de transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil, com fins preventivos, para além da área da saúde, no âmbito da Educação Infantil, considerando que nas creches as educadoras também desempenham a função de agentes de promoção de saúde mental. A pesquisa pretendia investigar e, se necessário, intervir na qualidade da relação estabelecida entre educadora-criança e detectar possíveis situações de risco para o desenvolvimento psíquico na primeira infância em ambiente de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada nos berçários I e II de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (CMEI), com 35 bebês da faixa etária de 4-18 meses e com 6 educadoras. Para a coleta de dados foi utilizado o protocolo IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil), versão modificada, através de observações da rotina e situações específicas de cada educadora com cada criança. As observações foram anotadas como presentes, ausentes ou não verificadas. Aplicaram-se 31 protocolos com as educadoras em sua relação com os bebês, a partir de observações para preenchimento dos dados. Na análise dos resultados das crianças dos dois berçários observou-se que os eixos sustentados pelas funções: estabelecer a demanda da criança; supor um sujeito; alternar presença-ausência e instalação da função paterna não estavam bem estruturadas nas faixas etárias avaliadas. Os resultados mostraram como o IRDI pode ser útil para a avaliação da atuação das educadoras em sua relação com os bebês e mostra a necessidade de implantação de ações preventivas, dirigidas às educadoras, para

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o período da Educação Infantil engloba a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos). Desta forma, alguns autores se referem especificamente às creches nos seus estudos, os focando nesta etapa de escolaridade.

prepará-las para a sua importante função, já que os resultados da pesquisa mostraram como o trabalho das responsáveis da creche pesquisada, quando comparado com as funções que devem ser desempenhadas para propiciar a constituição do psiquismo do bebê, nem sempre conseguem atingir este propósito (Bernardino et al. 2008).

Ampliando as reflexões acima, Bernardino (2009) expressa que as creches cumprem o seu principal papel junto aos bebês, na medida que exercem uma função de continência. Então, há a necessidade de realizar mais momentos de formação para os profissionais que cuidam dos bebês, para que suas singularidades e seus ritmos sejam respeitados.

Maciel (2010) expressa que as funções maternas e paternas são interligadas: a função paterna está presente na função materna, pois ela já interdita seu gozo em relação ao filho. Então, os educadores de creche são muito importantes nas marcas deixadas no processo de subjetivação dos bebês que frequentam essa instituição, por representarem a função paterna. O cuidador, imerso na instituição escola, insere a criança na cultura, são representantes de palavra, enriquecendo o campo simbólico das crianças. Portanto, a creche pode funcionar como um terceiro na relação das crianças e seus pais, também funcionando como uma espécie de organizador dessa relação quando ela estiver direcionando-se para a emergência de um sofrimento psíquico (Maciel, 2010).

É importante destacar que existe uma diferença importante entre o cuidado prestado pelo Outro primordial, que insere o bebê num laço de filiação e pelo Outro cuidador, que inscreve o sujeito na cultura, no laço social, já que também representa a instituição (Flach & Sordi, 2007). As autoras realizaram um estudo com os monitores e com as crianças de duas turmas de Berçário I de duas Escolas Municipais Infantis de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Essas turmas atendiam crianças da faixa etária dos quatro meses até, aproximadamente, um ano e seis meses. Foram realizadas várias visitas às escolas, totalizando uma média de 96 horas de permanência junto às duas turmas do Berçário I. Durante esse tempo, foram acompanhadas as rotinas diárias, priorizando as situações de interação entre o bebê e a professora ou monitora, como o momento das trocas de fraldas, o das alimentações, a chegada das crianças, as brincadeiras, o sono e o momento de saída. Os registros foram de natureza descritiva e reflexiva e fizeram parte da construção de um diário de campo. Além da observação, também utilizou-se a entrevista semi-dirigida com os profissionais que atuam nas

turmas, para ouvir as suas percepções a respeito das crianças, seu trabalho e sua relação com elas. Uma das escolas mostrou-se um espaço adequado para a subjetivação das crianças, enquanto a outra escola apresentou um quadro preocupante, pois foi observado que as crianças encontravam-se numa situação de pobreza simbólica e de desamparo psíquico. Portanto, o espaço da creche como lugar de pesquisa é rico em questões e possibilidades, por ser um espaço coletivo que se ocupa da primeira infância e onde se mostra fundamental trabalhar a nível de prevenção na saúde mental infantil (Bernardino et al., 2008). A criança, ao ser inserida em outros espaços de convívio social, como a escola de Educação Infantil, cujo cenário possibilita a relação com o outro, mostra as dificuldades desta relação inicial do desenvolvimento, através de manifestações comportamentais, relatadas pelo discurso da escola, principalmente através da observação do professor. Torna-se fundamental compreender melhor o espaço da Escola de Educação Infantil com possibilidade para propiciar a prevenção e intervenção com as crianças nos seus primeiros e fundamentais anos de vida.

Gutfreind (2008) relata que é comum adiar-se o que causa dor ao olhar dos pais ou cuidadores e, muitas vezes, somente quando algo se expressa de forma intolerável para a escola é que as famílias conseguem perceber as dificuldades dos filhos. Portanto a escola ocupa este lugar de olhar que, muitas vezes, acaba ocasionando uma confusão de papéis e transferência de responsabilidades. Ilustrando as idéias do autor, percebe-se que os pais e professoras são observadores privilegiados do comportamento das crianças e tem sido auxiliares importantes dos psicólogos, tanto na pesquisa como na prática profissional, pois a família e a escola são os principais contextos de desenvolvimento da criança (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006). Rubim e Besset (2007) reforçam que observar os efeitos que aparecem na escola, em uma época em que a função paterna mostra-se em declínio, tem se mostrado importante para os profissionais que trabalham direta e indiretamente no meio educacional, pois se percebe as consequências de uma época na qual os sujeitos encontram-se carentes de referências.

Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003), ao compararem relatos de 30 cuidadores (pai, mãe ou outro) de pré-escolares com problemas de comportamento na visão do professor com os relatos de 30 cuidadores de crianças sem problemas, verificaram diferenças estatísticas para alguns comportamentos indicativos de problemas de comportamentos. Foram mais frequentes os comportamentos citados

pelos cuidadores do grupo de pré-escolares com problemas de comportamento: ficar retraído; demonstrar irritação; desafiar regras; manifestar inquietude; apresentar dificuldade para fazer amizades; fazer birras, manifestar hostilidade e destruir objetos.

Winnicott (1956/1987) aponta a escola como ambiente propício a manifestações como a agressividade, nos casos em que a criança não encontrou continência necessária aos seus impulsos no seio familiar e apresenta esperança e confiança de que a escola possa cumprir essa função. A pesquisa de Freller (1993) complementa as ideias do autor, reafirmando o papel da escola como espaço que propicia continência para limitar e controlar manifestações comportamentais como a agressividade infantil. O estudo do autor analisa a história de sete crianças com escolaridade de Ensino Fundamental encaminhadas ao psicólogo escolar com a queixa de indisciplina, envolvendo desobediência, baixo desempenho escolar e reclamações de comportamento. Entrevistando as crianças, seus pais e professores, a pesquisadora constatou que o comportamento dispersivo ou agitado destes alunos expressava rupturas vividas precocemente e que foram reeditadas no ambiente escolar.

A escola tem a função de constituir o mundo real para a criança, na medida em que propicia o rompimento e a separação necessária dos laços familiares. No entanto, quando este processo não se estabeleceu na família, a escola não consegue dar conta. Os fracassos escolares e os problemas de aprendizado e de relacionamento com os outros tem como base, na maioria das vezes, as situações familiares (Ferrari, 2001).

Diante da importância do olhar do professor, outro estudo comparou as avaliações de mães e professoras acerca de problemas de comportamento e habilidades sociais de pré-escolares, previamente indicados pelas professoras como tendo ou não problemas de comportamento em 13 Escolas Municipais de Educação Infantil distribuídas por uma cidade do interior de São Paulo. Para avaliação das habilidades sociais, foi utilizado o Questionário de Comportamentos Socialmente Habilidadeosos, em suas versões para professores (QCSH-Professores) e pais (QCSH-Pais). Para avaliar os problemas de comportamento, foi empregada a Escala Comportamental Infantil (ECI), também com versões para professores e pais. Os resultados mostraram que as crianças mais competentes em habilidades sociais na escola, segundo o julgamento das professoras, conseguem discriminar melhor os dois contextos e pode-se supor que elas se comportam conforme o ambiente em relação às demandas e ao grau de permissividade ou exigência de adesão a normas sociais. Por outro lado, as crianças

com problemas são aquelas que mostram dificuldade de auto-regulação, tanto em casa como na escola, e desorganizam-se frente às demandas do ambiente escolar. Concluiu-se que há discrepância entre informantes, quando se trata de avaliar comportamentos de crianças (Bolsoni-Silva et al., 2006).

Pensando nas diferenças das percepções de mães e professores, outro estudo foi realizado para compreender avaliações maternas de repertório socialmente “desejado” e “indesejado” de crianças que, segundo o professor, apresentavam problemas de comportamento. O estudo contou com 24 mães de crianças que apresentavam problemas de comportamento e 24 mães que tinham comportamentos socialmente desejado, segundo as professoras, a partir do preenchimento do questionário de Comportamentos Socialmente Desejados e a Escala Comportamental Infantil de Rutter. Os resultados indicaram mais problemas de comportamento externalizante no grupo previamente indicado como tendo problemas; os grupos não diferiram quanto a comportamentos “desejados”. Em ambos os grupos, as crianças obtiveram altos escores de comportamentos socialmente desejados, apontando reservas comportamentais. Também em ambos foram identificadas crianças que poderiam ser beneficiadas com programas para a promoção de interações sociais mais equilibradas, prevenindo problemas de comportamento. No entanto, crianças que estavam no grupo indicado como comportamento socialmente desejados também apresentaram escore total na Escala Comportamental Infantil, o que justificaria atendimento psicológico ou psiquiátrico. Tal constatação fez com que os autores levantassem como hipótese que haveria diferentes percepções entre professores e mães a respeito do comportamento das crianças, ou então as crianças comportam-se de forma diferente em casa e na escola (Bolsoni-Silva, Marturano & Manfrinato, 2005).

Além de compreender-se a escola como um espaço importante para os encaminhamentos precoces, é necessário também compreender a percepção dos professores diante dos comportamentos dos alunos. Neste sentido, um estudo foi realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental da periferia de São Paulo, através de entrevistas semidirigidas com o intuito de investigar as concepções e atitude dos professores quanto à queixa de agressividade infantil, observando não apenas as manifestações consideradas agressivas, mas também as estratégias para lidar com os conflitos. A pesquisa foi realizada com 15 professores que encaminharam alunos para atendimento psicoterápico. Os resultados mostraram que as manifestações agressivas

das crianças despertam nos professores não apenas sentimentos dolorosos ou destrutivos, mas também preocupações, o que reflete uma atitude ambivalente. Parece ser justamente na percepção desta ambivalência que os alunos podem sentir-se parcialmente cuidados (Souza & Castro, 2008). Segundo Souza e Castro (2008), os alunos procuram por reconhecimento externo ao se manifestarem através de comportamento agressivo. Alguns professores da pesquisa mostraram habilidades que contemplam os requisitos de compreensão, respeito e reflexão diante da preocupação com os alunos.

Neste sentido, uma formação sólida dos profissionais que trabalham em escolas de Educação Infantil deveria incluir conhecimentos sobre a constituição do sujeito e discussões constantes de seu trabalho através da criação de lugares de escuta no ambiente escolar (Bernardino, 2009). Pensando nesta importância, pretende-se, através deste artigo, ampliar os conhecimentos sobre a escola de educação infantil e do papel dos professores no exercício da função paterna, propiciando novas reflexões, a partir da análise das contribuições que a escola trouxe em relação aos comportamentos apresentados pelas crianças participantes da pesquisa. Portanto este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a articulação entre função paterna e os comportamentos apresentados pelas crianças na escola de educação infantil, destacando o papel da escola nesse processo.

## **2 MÉTODO**

### *2.1 Delineamento*

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo exploratória, realizada através de Estudos de Casos Múltiplos (Yin, 2005). Escolheu-se este delineamento por mostrar-se interessante para a investigação, possibilitando o aprofundamento do contexto a ser estudado.

### *2.2 Participantes*

Participaram da pesquisa 4 crianças na faixa dos 4 anos de idade que frequentavam escola privada de Educação Infantil em cidade da região metropolitana

de Porto Alegre, que foram identificadas com comportamentos recorrentes no espaço escolar, e seus respectivos pais (pai e mãe). Também foram participantes da pesquisa os professores das crianças.

## *2.3 Procedimentos*

### *2.3.1 Procedimentos de Coleta de Dados e Instrumentos<sup>3</sup>*

Inicialmente a pesquisadora contactou duas instituições na região metropolitana de Porto Alegre para explicar sobre a pesquisa e convidá-la a participar. Posteriormente foram escolhidos os casos participantes da pesquisa, a partir dos comportamentos recorrentes, tais como agitação, dificuldade em tolerar a frustração, dificuldades em respeitar os limites e/ ou agressividade, que eram apresentados pelas crianças no espaço da escola de Educação Infantil.

A equipe da escola intermediou o contato com os pais e todos os procedimentos éticos foram respeitados após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade. Para a realização dos estudos de caso, foram utilizados os seguintes instrumentos:

#### *2.3.1.1 Entrevista Semi- Estruturada com os Pais*

Foi realizado uma entrevista semi- estruturada com a presença dos pais (pai e mãe) no consultório da pesquisadora, com questões sobre a história de vida da criança. Esta entrevista foi gravada em áudio, transcrita e analisada.

#### *2.3.1.2 Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três anos-AP3*

Foi utilizado para a pesquisa o roteiro para a Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos (Lerner & Kupfer, 2008), com a presença dos pais e da criança. A Avaliação Psicanalítica foi embasada por uma pesquisa que se sustenta na articulação dos aspectos maturacionais, a nível biológico, relacional e afetivo, que implica as relações da criança com os pais, com a família, com a cultura e com a

---

<sup>3</sup> Todos os instrumentos utilizados neste estudo se encontram ao final da dissertação, em anexo.



linguagem (Di Paolo, Lerner & Kupfer, 2008). Além da pesquisadora, participou da avaliação uma observadora, com formação em psicologia.

As entrevistas aconteceram no consultório da pesquisadora e foram gravadas em áudio, para posteriormente serem transcritas. O roteiro foi dividido em duas colunas. Na primeira estão os itens de 1 a 48, para serem verificados e registrados. Na segunda há sugestões para facilitar o registro do roteiro. O entrevistador e o observador escreveram as suas observações no espaço abaixo de cada item do roteiro.

#### *2.3.1.3 Entrevista com os Professores*

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os professores das crianças envolvidas na pesquisa, com questões baseadas na Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos (AP3). A entrevista foi focada nas percepções sobre os comportamentos apresentados pelas crianças no contexto escolar. A coleta dos dados foi realizada em uma sala reservada na Escola, gravadas em áudio e transcritas.

#### *2.3.2 Procedimentos de Análise dos Dados*

Foram utilizados os pressupostos metodológicos de Yin (2005) para a organização do material, comparando os resultados dos casos e os cruzamentos para análise das convergências e divergências entre os resultados. Neste artigo, priorizou-se os dados referentes à escola, oriundos dos instrumentos utilizados com os pais e com as crianças, bem como foi dada especial atenção às informações obtidas na entrevista com as professoras, buscando atender aos objetivos deste trabalho.

### **3 RESULTADOS**

Os resultados enfocam especificamente o papel da escola no desenvolvimento infantil, a partir das entrevistas com os pais e com os professores e avaliação com os pais e com as crianças, buscando evidenciar a articulação entre função paterna e os comportamentos apresentados pelas crianças na escola de educação infantil.

### 3.1 Caso Paulo<sup>4</sup>:

Paulo tem 4 anos e foi um dos casos indicados para participar da pesquisa por apresentar, de acordo com a professora e equipe psicopedagógica da Escola, comportamentos recorrentes, tais como agitação motora; dificuldade em se comunicar com os professores e colegas, solicitando algo ou respondendo a questionamentos; dificuldade em interagir com os colegas e fantasiar; não aceitação de combinações, negando-se em realizá-las em muitas situações e dificuldade para a realização de pequenas tarefas de forma mais independente, desde que começou a frequentar a escola, aos 3 anos e meio.

A família de Paulo expressa que optaram por colocá-lo na escola para que pudesse ter contato com as outras crianças. Gostariam que ele fosse mais independente do que a irmã mais velha, ou seja, viram na escola um espaço de socialização.

A professora de Paulo já trabalha nesta profissão há 6 anos e mostrou observar e ter conhecimento sobre as particularidades do seu aluno. Relatou que, quando necessitou conversar com os pais sobre os comportamentos apresentados por Paulo na escola, eles mostraram concordância com os relatos e com a forma da professora intervir na escola, embora tenha sido mais tranquilo para o pai do que para a mãe ouvir e aceitar. A entrevista com a professora mostra os seguintes posicionamentos da família: *“O pai é bem tranquilo, o pai já chegou até agradecer de algumas coisas né... de conversar e intervir né, a mãe eu acho que ela aceita, mas não gosta, isso fica bem explícito.”* O relato da professora expressa que o pai conta com a escola para que se estabeleça o limite que é difícil se estabelecer em casa, ou seja, ele reforça que pelo menos há um espaço que garante que as combinações sejam estabelecidas e cumpridas pelo filho, pois mesmo que ele tente burlar a regra, esta é mantida pela professora e ele acaba cedendo e respeitando.

Sobre o posicionamento da mãe, a professora expressa: *“A impressão que a gente teve assim é que a gente conversa, conversa com ela e que ela não compreende o que tu fala, porque ela aceita tudo na tua frente e quando ela chega em casa, como o pai disse é a mesma coisa que nada, que ela sabe o que é melhor pra ele, e ela vai fazer do jeito que ela acha que ela deve fazer”*, mas fica evidente o quanto a escola

---

<sup>4</sup> Todos os nomes e informações que poderiam identificar os casos foram modificados para garantir a privacidade dos participantes da pesquisa.

está atenta e procura realizar intervenções importantes para auxiliar no desenvolvimento do seu aluno.

Sobre a percepção da professora em relação ao Paulo, mostra-se muito significativa a colocação: *“Ela (referindo-se à mãe) me contou que ele riscou toda a casa e que não adianta conversar com ele, não adianta falar com ele, que é o jeito dele. Ai o pai ainda usou uma expressão comigo que ele disse: ele é muito persistente, daí eu disse: olha pai, eu acho que tu estas confundindo persistência com teimosia, porque ele não aceita não como resposta. Se tu falar não pra ele é a mesma coisa que sim, ele vai lá e faz. Tu pergunta pra ele onde ele tava, ele não responde, isso me preocupa, ele nunca tem uma resposta para as coisas!”*

A escola mostra-se fundamental para Paulo pois, mesmo apresentando os mesmos comportamentos de não aceitação dos limites e das regras como em casa, com a professora, as combinações são sustentadas. Então, mesmo com resistência, Paulo acaba aceitando e cedendo às intervenções da professora.

Mostrou-se importante também, no discurso da professora, o quanto ela conseguiu observar outras demandas do Paulo, que não são reconhecidas com preocupação pela família, como as dificuldades em interagir com os colegas, expressando-se através de um diálogo e solicitando algo que deseja. Também relatou as dificuldades de desenvolvimento de linguagem e na possibilidade de fazer escolhas, além de manifestar dificuldades de organização corporal. Então, a escola de educação infantil passa a ser de fundamental importância para fazer operar especificamente a função paterna, prevenindo os riscos para o desenvolvimento psíquico de Paulo.

### 3.2 Caso Valentina:

Valentina tem 4 anos e foi indicada por uma das escolas como um dos casos para a pesquisa pelas dificuldades que expressa, desde o ano anterior, de choro e grito para lidar com as situações de limite e muita dificuldade para aceitar o “não”. Também expressa-se com agitação nos diferentes momentos da tarde. A professora mostrou preocupação com a aluna e, junto com a equipe psicopedagógica da escola, já teve momentos de conversar sobre a Valentina com a família, com registros em atas de reunião e nas avaliações da aluna.

A família expressa que na escola onde Valentina estudava, que era uma proposta diferenciada em um espaço de lazer e não propriamente uma escola, começaram a ficar intrigados com as reclamações da filha, como a mãe expressa: “(...) *assim ó, e nós começamos a sentir porque nós éramos chamados toda a vez que nós íamos buscar a Valentina, a Valentina fez isso, isso, isso, a Valentina fez aquilo, aquilo, aquilo, nunca era nada de bom!*” E o pai comenta sobre a postura dos profissionais deste espaço: “(...) *até um dia nós chegamos, sentamos e pensamos... peraí, minha filha todo o dia recebe uma reclamação, alguma coisa tá errada, e aí um dia nos chamaram e aí assim, eu e ela e marcaram uma reunião com nós, pra falar sobre a Valentina e começaram a falar algumas coisas muito vazias assim, muito... depois daquele dia nós conversarmos, bom, o que nós sentimos, a Valentina é uma criança assim nunca pára, tá sempre ou num canto ou no outro (...)* Então nós resolvemos colocar ela numa escola”. É interessante observar que já neste primeiro contato com um local de inserção para além da instituição família, foram observados comportamentos que estavam preocupando os professores, mas que foram desqualificados pela família, que optou por trocá-la de escola.

Reforçam que a escola onde Valentina estudava trabalhava bastante com o movimento, equilíbrio e atividades com o corpo, mas sentiam falta de uma escola que tivesse um projeto, atividades de desenho e que trabalhasse também com outras habilidades, como reforça a mãe: “*continuar, mas numa escola em que oferte mais essa coisa assim de ela sentar, de ela desenhar, de ela fazer trabalhinhas, de ela colar...*” E o pai complementa: “(...) *realmente ela é muito esperta... né ela acabava se tornando difícil na outra escola*” e dizem que lá ela não estava mais crescendo.

A opção pela escola atual foi em função desse ser um espaço pequeno e familiar, como o pai complementa: “*conversamos com outras pessoas que tem filhos lá... então decidimos por lá, né*”. E expressam que ela adaptou-se muito bem e que tem adoração por este espaço.

A professora da escola atual também observou e preocupou-se com os comportamentos apresentados pela Valentina (que já era acompanhada pela equipe psicopedagógica desde o ano anterior). Sobre a relação da professora atual com os pais, para relatar as questões que preocupavam em relação à Valentina, ela relata: “*Eu acho assim, tenho muita facilidade com os pais sabe. Eles deram bastante abertura para poder conversar as questões, no comportamento da Valentina, como agir, o que*

*tá acontecendo, tive bastante facilidade né. A mãe concordava com muitas coisas, muitas vezes ela chegava pra trazer a Valentina para conversar, chamava ela para conversar de coisas que tinham acontecido no dia anterior porque eu não via ela no final da tarde né. Então relatava para ela que naquele momento mesmo que ela chamava a Valentina, nos três conversávamos juntas, então eu acho bem tranquilo.”*

E sobre o seu papel, podendo observar questões da criança e comunicar para a família ela expressa: *“Eu acho que vai muito da família, tu sente a família que consegue ter um diálogo né e aquela outra família que é mais reservada né, então eu acho assim, com a família da Valentina eu acho que eu consegui criar um vínculo, um laço sabe, muito legal durante esse tempo, então, pra mim foi muito tranquilo poder chegar e falar essas coisas sabe, eu acho que vai muito de que a gente tem que criar uma laço com a família, um vínculo pra gente também poder ter esse momento de troca sabe”.*

A professora relata que dividia as preocupações sobre a Valentina principalmente com a coordenadora da escola. Sobre as funções que acaba exercendo na escola, expressa: *“eu acho que o ato de cuidar, acho que o cuidar né, porque o ato de cuidar e educar, hoje em dia a gente acaba educando muito né, aquilo que as crianças deveriam trazer de casa muitas vezes a escola tá sendo responsável né, por isso, nós professoras né a questão do educar, do ensinar valores né, eu acho que está ficando muito pra a escola, então nosso papel hoje em dia, com nossas crianças é muitas vezes mostrar a base, as nossas atitudes, as nossas, são referencial para eles, muitas vezes por não, pelos pais não terem tempo, acabam não passando muita coisa para eles, e a escola tá assumindo muito o papel.”* E sobre a principal dificuldade na atualidade fala sobre os limites, como conta a professora: *“Sempre estamos batendo na mesma tecla né, limites, limites, saber dizer não né.”*

No entanto, mesmo com dificuldades, sobre “ser professora” e assumir funções parentais na escola, ela relata com satisfação: *“ah, ser professora pra mim é muito enriquecedor, acho que a gente cresce a cada dia né, porque cada turma tem o seu jeito, tem né as suas diferenças e eu acho que é um crescimento pessoal, profissional né, e a gente vai se adaptando né.”*

A professora de Valentina trabalha nesta função há 2 anos e observou-se que, durante a entrevista, mostrava não saber responder algumas questões referentes às características e desenvolvimento da aluna. No entanto, comportamentos muito

significativos acabaram aparecendo na entrevista com os pais e no momento lúdico com a pesquisadora.

### 3.3 Caso Gabriel

Gabriel também tem 4 anos e foi convidado a participar da pesquisa por apresentar comportamentos recorrentes, tais como: agitação e dificuldade em aceitar as combinações e limites. A professora que acompanhou o aluno no ano anterior e no atual comunicou as dificuldades de Gabriel aos pais através das avaliações do aluno e reuniões registradas em atas.

A mãe conta que a primeira experiência de escola para o Gabriel foi com um ano e um mês e que foi muito tranquilo. No entanto, com quase três anos (dois anos e oito meses) começou a não querer mais ir para a maternal. Ela expressa a situação: *“quando eu coloquei ele nessa escolinha, a primeira professora dele, eu tinha uma coisa muito tranquila com ela, daí nesse ano já era outra professora, e ela assim, eu não tinha assim, sabe aquela coisa, que nem agora, que nem eu conheci a profe de agora, parece que tu tem que ter assim, alguma coisa assim tem que bater, porque senão... a mãe sai de lá e parece que passa aquilo pra criança até eu acho. Porque é uma coisa assim... tu tem que sair muito tranquila, tu saber que não vai tá, tu vai trabalhar, que tu não fica nem pensando, porque tu sabe que lá tá bem, e isso acontece desde que, e acontecia também, naquela, depois que trocou a profe que começou as coisas sabe. E daí aconteceu tudo isso assim, mas não teve assim, coisa, alguma perda, aconteceu alguma coisa que marcou muito assim né, nessa, com ele assim diretamente, foi o acidente como eu te falei, que faturou o braço, teve assim, que eu acho, que ele não esquece, foi uma coisa que acho também, pesou muito por ele não querer ficar na escolinha porque o melhor amiguinho dele empurrou ele, numa cadeira de madeira ele cortou aqui, ele fez pontos, e aquele dia ele chorou muito, e até hoje, ele fala disso.”* O pai complementa: *“Não esqueceu”* e a mãe reforça: *“Aquilo marcou muito ele, porque ele chorava muito, porque eu acho que se assustou e porque foi o amigo... que empurrou ele.”* Este episódio relatado pela mãe, mostra o quanto é difícil para a mulher/mãe, ter que deixar os filhos ainda pequenos na escola e confiar em alguém para fazer também a função materna, já que Gabriel começou a frequentar cedo a escola.

Há um ano e meio que ele começou a frequentar a escola atual, ou seja, ele tinha por volta de 3 anos. A escolha da escola ocorreu, de acordo com a mãe: *“Na verdade, primeiro porque eu (já estudei aqui), segundo porque eu trabalhava (próximo)... eu vinha e deixava ele né, e também depois que tinha uma amiga muito próxima que tinha um filho que estudava nessa escola e até quando ele entrou e ficou na mesma turma pra se adaptar em função que eu conversei com a psicóloga o que tava acontecendo com ele na outra escolinha, ela achou melhor ele entrar numa turma onde ele já conhecia alguém pra ele não passar por nenhum processo assim né, de trauma novamente ou de ficar triste ou chorar.”* A adaptação foi tranquila, já que ele já conhecia um colega da turma, que era seu amigo.

A mãe conta que a professora disse que ele está conseguindo acompanhar de acordo com os objetivos da escola. A professora expressa as observações sobre Gabriel no ano anterior, quando chegou à escola: *“Ano passado ele veio pra escola né porque, por causa de um amiguinho, então ele entrou, ele era o mais novo e continua sendo o mais novinho, então todas essas questões né de maturidade aparecem bastante. Mas ele é uma criança super alegre, tá sempre sorrindo né, e... não sei.”*

Sobre o desenvolvimento de Gabriel na escola, a professora conta sobre o seu crescimento: *“É sempre assim, ô profe, eu quero aquele brinquedo, ano passado era assim. Esse ano não, ele já vai e pede pro colega o brinquedo. Inclusive esses dias que ele foi embora chorando por causa do brinquedo eu fiquei um pouco assim, com pena dele né, porque ele ficou chorando, mas eu não podia volta atrás porque eu disse que ele teria que ajudar a guardar, e no outro dia a família veio né conversou comigo tranquilamente, pediu pra ele me pedir desculpas né, e perguntaram se ele tinha conversado com ele”* Ou seja, a família mostra-se tranquila em relação a forma da escola resolver as situações, autorizando-a nas ações. A professora também conta que a família é bastante participativa com as combinações da escola.

E sobre a importância da escola para Gabriel, a professora conta: *“Eu ainda o ajudo, mas ele já amadureceu bastante nesse sentido, no início do ano ele era bem mais dependente de mim, agora ele já consegue organizar algumas coisas, mas eu ainda dou uma olhadinha pra ver como ficou, mas ele já tá bem mais independente nesse sentido.”* E a escola acaba sendo um espaço coletivo, em que é fundamental conviver com o outro e aprender a lidar com os sentimentos, como reforça o exemplo da professora: *“É, eles, geralmente eles, o Gabriel decide o personagem que ele vai*

*ser e às vezes decide o do colega também, daí dá uma briga, daí nossa, porque o colega não quis ser o que ele escolheu.”*

Na expressão da mãe também aparece o quanto as funções parentais são exercidas pela professora na escola: *“De ir no banheiro, de explicar, a gente não tá junto né, então assim... não era o papel da mãe, era o papel da profe ali fazendo”*. E retoma: *“É mais com a gente, não sei, é que nem aquela história que a gente tá vivendo até, por isso que eu até tentei, porque a gente sabe das dificuldades que a gente tem porque tu tem que trabalhar, tu tem que fazer mil coisas fora... e tu tem, ainda tu tem que educar ele dentro de casa. Porque eu vejo que com a minha irmã ele já não é tanto se ela fala pra ele, vamos almoçar e senta aqui agora, eu acho até engraçado, porque se eu chego nesse horário ele tá lá, senta comendo bem bonitinho, e com a gente ele quer fazer uma manha sabe, parece que é um jogo assim...”*

Sobre a experiência de ser professora e também dar conta de demandas que são atribuídas aos papéis e funções parentais a professora conta: *“é um prazer, é bastante gratificante né, ver que a gente faz parte da vida, do desenvolvimento de outra pessoa, eu me sinto muito feliz né, exercendo essa profissão, não me vejo em outra, acho que sendo professora eu posso contribuir com a sociedade, com o desenvolvimento mesmo dessas crianças.”* E sobre as principais dificuldades que vivencia, relata: *“eu acho que é um pouco a falta de limite assim, que eles trazem de casa também, e isso reflete na escola, e aí eles te testam também pra ver se na escola também vai ter o limite ou não. Com alguns é mais fácil e com alguns é mais difícil né, depende da personalidade e de cada um assim, em casa depende muito, e de cada criança.”*

A professora começou a lecionar há 2 anos e então conta sobre as mudanças que ocorreram já do ano passado para este ano na sua forma de lidar com a questão dos limites: *“Eu acho já melhorou bastante, comecei ano passado e ano passado eu senti mais dificuldade do que este ano, acho que esse ano foi mais tranquilo.”*

Sobre as funções que a professora acaba exercendo na Escola, ela diz: *“Eu acho que sim né, porque a gente acaba fazendo momentos, por exemplo, a gente vai à capela rezar e agradecer né, o próprio momento de higiene no banheiro eu acompanho, um processo que, às vezes, os pais não tem tempo em casa e a gente acaba aqui fazendo esse papel né, as próprias hã, as palavrinha mágicas coisas né do dia a dia assim mesmo que, às vezes em casa eles não tem o costume, não tem o hábito na família né.”*



### 3.4 Caso Leonardo:

Leonardo tem 4 anos e foi indicado para participar da pesquisa porque mostrava-se agressivo com os colegas, agitado e com dificuldades em tolerar a frustração na escola. Diferentes intervenções com a família já estavam sendo realizadas desde o ano anterior, contando com o apoio da equipe psicopedagógica da escola, que registrou estes momentos em atas de reuniões. A professora também comunicava as situações para os pais, através das avaliações do aluno.

Sobre a entrada do Leonardo na escola a mãe conta: *“Quem sofreu mais foi eu! Eu ficava sentadinha o dia inteiro lá, nem precisava, mas eu ficava a tarde inteira lá sentadinha assim na escada olhando na janela... até alguém descobrir... a professora viu que eu ficava lá, daí já veio a professora e ela me disse: não pode ficar aí! Ele só chorava no hora de entrar pra sala de aula. Dava tchau e depois ele brincava.”*

O pai conta que ele teve uma fase em que não queria mais ir para a escola e a mãe explica: *“Ele pegou um atrito com a professora, de tudo sabe! Daí os dois brigavam e ela começou a colocar ele muito de castigo, daí eu fui lá e conversei com ela pra não puxar o braço dele. Ele não é muito de mentir... daí eu fui lá e conversei com ela, disse ah tu vai ter que lidar com ele de uma outra maneira... porque ele é brabo, ele é irritado.”* A mãe solicita que a professora *“pegue um pouco mais leve com ele”*, pois contava que ele e o colega bagunçavam e somente ele ficava de castigo. E a mãe conta: *“Ele dizia eu não vou nessa aula. E daí não queria mais, chegava na porta e ele me agarrava e eu ficava lá um tempão conversando. É, daí eu fui lá e chorei pra ela, disse profe, tu tem que me salvar, porque eu preciso trabalhar! Como que eu vou deixar meu filho aqui, e eu vou tranquila embora... tu não pode apertar! Vamos conversar, colocar mais de castigo...”* O pai disse que ele permaneceu assim por 2 semanas.

A mãe diz que agora ele respeita bastante a professora e que se acalmou. Que antes a professora chamava bastante ela, praticamente toda a semana. Ele dizia, de acordo com a mãe: *“A profe é uma bruxa.”* No entanto, a mãe reconhece que ele respeita bastante a professora e conta situações em que não respeitava a avó e a mãe, mas ouvia a professora. Também relata que ele adora a escola, os colegas, os amigos e a mãe expressa sobre a escola: *“Foi o melhor remédio!”* E o pai complementa: *“No desenvolvimento!”* A mãe conta que já tinha colocado ele uma vez no maternal,

quando tinha pouco mais de um ano, pois pensava ser melhor do que deixar com a vó, como diz a mãe: *“tinha medo da vó estragar! A vó deixou manhosinho...”* No entanto, na escola entrou com 3 anos.

A professora conta que depois que ele entra na sala é tranquilo, mas demora, principalmente quando chega com a avó, com quem ele resiste mais, no entanto, a professora revela uma situação em que percebe o quanto as combinações realizadas por ela acabam se efetivando: *“Estes dias a vó chegou e ele estava com o bico e o cheirinho e ele não quis tirar, mas eu falei que depois a gente conversa e ele tira. E ele perguntou se ele já ia tirar. E ele mesmo disse para a avó: depois a gente tira, tipo sabendo que a professora ia pedir e ele tirava sim.”* O pai faz uma importante observação em relação à escola: *“Eu acho que ele anda mais na linha na escola!”*

A professora expressa significativas questões sobre a forma que tem assumido as funções parentais no espaço da escola: *“Eu gosto muito do que eu faço, mas eu acho que não é fácil, a gente acaba tendo que lidar com as dificuldades, com as famílias, fazer comparações, o professor tem o seu papel e a família tem a dela. E aí entra o afeto, a gente acaba dando mesmo que não seja o seu verdadeiro papel é bem complicado, mas como eu gosto essa reação já é automática. Algumas crianças são mais afetivas e como os pais trabalham muito, mas às vezes chegam em casa e as crianças já estão dormindo, não tem tempo para conversar com eles, então a gente acaba complementando o que falta, buscam o carinho da gente.”*

Sobre a organização do Leonardo, observa-se o comentário da professora: *“Bem, tem a questão da organização, na escola a gente ajuda, mostra, como por exemplo, escovar os dentes, guardar as suas coisas. Em casa fica mais fácil os pais fazerem por eles, do que ensinarem a fazer, pois ocupa mais tempo.”* Portanto, mais uma vez fica visível o quanto a escola é um espaço saudável, auxiliando a família na educação e no crescimento de Leonardo.

#### **4 DISCUSSÃO**

A entrada das crianças na escola aconteceu, nos casos estudados, a partir do desejo de que os filhos pudessem ter um espaço para conviver com outras crianças e para que se desenvolvessem, sendo que, para a mãe de Paulo e de Leonardo, mostrou-se mais complicado deixá-los neste espaço, aos 3 anos, pois, para estas mães, se

separar dos filhos era, e ainda é, difícil. A mãe de Gabriel reforça o quanto é importante confiar no professor, para deixar o filho com tranquilidade na escola, um processo que acontece aos poucos. A importância da passagem da criança da relação com os cuidadores para o ambiente exterior é reforçada na literatura, pois a escola é um espaço que auxilia na constituição psíquica, bem como na subjetivação que as vivências advindas deste local, culturalmente reconhecido, propiciam (Paravidini, Rocha, Perfeito, Campo e Dias, 2008). É uma forma de operação, ao mostrar-se como a entrada da criança no universo simbólico, auxiliando para que ela possa se reconhecer como singular e também fazendo parte do coletivo (Ferreira, 2001; Jerusalinsky, 2008). Para Flach e Sordi (2007) a entrada na escola pressupõe uma interrupção, uma separação, ao mesmo tempo em que dá continuidade à educação iniciada na família, apresentando o mundo à criança. Entende-se então que, para além da família, a creche ou escola de educação infantil pode ser pensada como um espaço subjetivante, especialmente nos seus primeiros anos de vida.

Todas as crianças que participaram da pesquisa apresentavam comportamentos de agitação e dificuldade em tolerar a frustração. Na internalização de regras e em todos os casos estudados ficou visível o papel da escola como um espaço que contribui com o desenvolvimento infantil, podendo auxiliar na detecção, prevenção e também nas intervenções com crianças que apresentam comportamentos que podem indicar risco para a constituição psíquica. Este papel fundamental dos professores como observadores privilegiados do comportamento infantil, assim como a importância da escola de educação infantil é fundamentada e discutida por diversas pesquisas (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006; Rubem e Besset, 2007).

Embora se esperasse que fosse difícil para os pais receberem informações sobre as dificuldades dos filhos, todos os professores relataram que tiveram tranquilidade para comunicar as questões das crianças. Observou-se que o pai de todas as crianças concordaram com as professoras, sendo difícil somente para a mãe de Paulo e Leonardo aceitarem, mostrando um certo desconforto. Este desconforto é vivenciado, como relatam Fortes (2004) e Simons, Simons e Wallace (2004) por uma das marcas da contemporaneidade, dos pais não suportarem a frustração e a raiva dos filhos diante das regras e limites.

Também foi perceptível que nenhum deles desautorizou as intervenções das professoras, somente a mãe de Leonardo questionou a professora em um momento, a

partir do relato que era trazido pelo filho, mas logo em seguida, conseguiu perceber a importância da ação das professoras e o quanto algumas coisas eram trazidas por Leonardo por saber que mobilizavam a mãe. Constatou-se, através das entrevistas e da avaliação, que muitas vezes as percepções dos pais e das professoras eram bastante distintas. Da mesma forma a pesquisa de Bolsoni-Silva, Del Prete e Oishi (2003), também verificou diferenças estatísticas nas percepções de pais e professores para alguns comportamentos indicativos de problemas de comportamento das crianças, o que reforça as diferenças do olhar que envolvem aspectos conscientes e inconscientes na relação dos cuidadores com as crianças.

A escola mostrou-se importante para a busca da autonomia, propiciando que as crianças pudessem se organizar e aprender pequenas tarefas, que, de acordo com as professoras, nem sempre eram possibilitadas pelos pais. Os resultados mostraram o quanto os pais consideram mais prático fazer estas tarefas pelos filhos, ao invés de lhes ensinar a tornarem-se mais independentes.

As professoras de todos os casos exercem na escola funções parentais de cuidado e, principalmente, a função paterna, já que as crianças da pesquisa buscavam burlar as regras e conseqüentemente, outros comportamentos se faziam presentes, prejudicando o seu desenvolvimento. Elas relatam o quanto precisam substituir funções que deveriam ser dos familiares, propiciando que vivenciem a importância de tolerar a frustração diante das regras de convivência com o outro, já que estão inseridos em um espaço coletivo. Diferentes autores relatam a importância da função paterna para a constituição psíquica das crianças (Bernardino & Kupfer, 2008, Kupfer & Bernardino, 2009; Rodulfo, 1997) e, para o professor, parece que mostra-se mais tranquilo a sustentação necessária para manter o combinado, já que encontra-se distanciado do ambiente familiar, que às vezes dificulta o olhar, pela relação de proximidade. As professoras relataram que em muitos momentos também precisam substituir o carinho e afeto dos pais, que trabalham muito e, às vezes, não conseguem ficar muito com os filhos. Muitas vezes os valores e hábitos também necessitam ser passados no contexto escolar.

Mostra-se interessante, na análise dos casos, que as crianças sabem os limites que podem transgredir com os pais e com os professores, que sustentam mais as regras e apresentam uma maior tranquilidade na operação de interdição entre a mãe e a criança. Com os professores eles mostram que o seu desejo não será atendido, se não

estiver de acordo com as combinações do grupo e de acordo com o que é importante para o crescimento da criança.

O ambiente da escola também mostra-se essencial para que as crianças possam lidar com a convivência em grupo, aprendendo a respeitar o espaço um do outro, a negociar, a argumentar, e a trazer as suas demandas e escolhas. Paulo e Valentina, de acordo com as professoras, mostram dificuldade em se relacionar com os colegas, não compartilhando brincadeiras com eles, talvez pela impossibilidade que vivenciam de suportar as frustrações que são presentes nas relações em grupo. Valentina mostra-se agressiva com os amigos quando é contrariada. Já Paulo não consegue manifestar os seus desejos e ideias para dividir brincadeiras. Leonardo também se manifesta com agressividade em relação aos colegas, brigando quando algo lhe desagradar e, de acordo com a professora, está aprendendo a respeitar os colegas. Já para Gabriel a convivência em grupo é mais tranquila, pois para ele as combinações e a tolerância à frustração também já estão mais internalizadas, sendo reforçado pela professora, o seu amadurecimento do ano anterior para este ano. A própria expressão da agressividade na escola é vista, como traz Winnicott (1956/ 1987), como um espaço propício para esta manifestação, quando a criança não encontrou continência necessária aos seus impulsos no meio familiar. Freller (1993) também reforça esta ideia, expressando o papel da escola como um local que propicia continência em relação à agressividade, também vista nas pesquisas, como uma forma de procura por reconhecimento externo (Souza & Castro, 2008). Portanto, as vivências diárias com os amigos na escola podem auxiliar o desenvolvimento e amadurecimento das crianças que ainda necessitam de ajuda para amadurecerem, mas o papel do professor nas intervenções realizadas, também mostra-se fundamental para as reflexões do aluno. No entanto, em todos os casos, as crianças estão mostrando crescimento pela convivência no espaço escolar, e também pela possibilidade da brincadeira com o outro.

Todos os professores trouxeram que as questões que mais preocupam no desenvolvimento das crianças são as dificuldades de limites, assim entendidas as dificuldades de internalização da interdição materna, através da operação da função paterna. Portanto, este tema perpassa o cotidiano das professoras não somente nos casos da pesquisa, mas como algo comum entre um grupo de alunos. Percebe-se que procuram por respostas em como lidar com estas situações e, assim como os pais, também buscam por intervenções com outros profissionais.

Em todos os casos, o professor não mostrou-se sozinho para pensar sobre a criança, conseguindo ter o respaldo da equipe da escola, principalmente coordenadores e psicólogos, que os auxiliaram também para os momentos com os pais e para os encaminhamentos necessários. É interessante salientar que, das professoras que participaram da pesquisa, em função dos casos escolhidos, somente uma delas já estava no exercício da profissão há 6 anos e as demais tinham apenas 2 anos de trabalho. O olhar da professora mais experiente mostrou-se mais aguçado. Ela sabia relatar mais detalhes sobre a criança, diferentemente das outras, que acabavam mais reforçando as dificuldades dos familiares, do que conseguindo pensar detalhadamente na criança. Esta observação mostra o quanto é importante propiciar momentos de estudo sobre o desenvolvimento infantil e de trocas para ouvir mais os seus anseios e dificuldades. Como destaca Mariotto (2003, p.46), *“não apenas um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, mas também uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente, capaz de provocar uma mudança de posição junto à criança que é atendida, cuidada e educada...”*, citação que reforça que espaços para trabalhar com os professores mostram-se essenciais nas escolas de Educação Infantil. Corroborando estas ideias, Rubim e Besset (2007), expressam a importância de espaços de reflexões para que pais e educadores possam estabelecer trocas. Maciel (2010) também relata que é fundamental propiciar grupo de reflexão para educadores, afim de que possam ampliar os conhecimentos em torno da creche, através da elaboração das suas próprias vivências psíquicas suscitadas pelo contato com as crianças.

No entanto, todas as professoras trouxeram no seu discurso, o quanto o seu trabalho traz satisfações e gratificações, fundamental para que possam, com criatividade e perseverança, buscar por intervenções que possam auxiliar nas dificuldades dos seus alunos, criando laços e parceria com os pais e não os fragilizando ainda mais ou julgando-os pelas dificuldades no exercício das funções parentais, o que não possibilitaria crescimento aos principais interessados deste estudo, as crianças.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo respondeu brevemente a uma pergunta fundamental quando pensa-se na infância: poderia, o professor, exercer as funções parentais na escola de Educação Infantil?

A partir dos casos analisados, compreendeu-se a importância da escola para auxiliar no desenvolvimento das crianças. Ela mostra-se fundamental, principalmente quando há comportamentos que representam riscos para o crescimento e que estão associados às dificuldades de operação da função paterna.

O papel do professor, enquanto observador privilegiado do comportamento infantil, podendo avaliar situações de sofrimento e intervir, já nos primeiros anos de vida de forma preventiva, atentando para acompanhar e comunicar aos pais quando algo mostra-se presente, é essencial. Se já na Educação Infantil os “olhares” estivessem mais atentos, se evitaria que as crianças só pudessem ser auxiliadas quando iniciam as dificuldades de aprendizagem, resultantes de problemas nos anos anteriores. Enquanto a escola puder assumir as funções que nem sempre são realizadas de forma efetiva pelos pais, pode-se garantir maiores possibilidades para que a criança possa crescer com tranquilidade.

Embora neste estudo tenha se verificado que os pais ouviram com facilidade o que a escola tinha a dizer sobre os seus filhos, mesmo se reforçando a importância de acompanhamento para alguns casos, no momento de retorno da pesquisa para as professoras, nenhuma delas tinha sido procurada, até então, para falar sobre este encaminhamento realizado pela pesquisadora. Isso mostra que, como em diferentes casos que já foram acompanhados na clínica e na escola pela pesquisadora, identifica-se a dificuldade dos pais em aceitar estas intervenções. Tal resistência seria um importante tema de estudo a ser realizado futuramente, podendo investigar melhor esta questão.

A escola, como um espaço pouco estudado pela comunidade científica, também poderia ser mais contemplada, já que mostra-se culturalmente enraizada de significados e é uma instituição que mostra-se historicamente importante na sociedade, podendo ser o contexto de diferentes reflexões relacionadas aos temas de saúde mental e desenvolvimento. É importante destacar que este estudo foi realizado em escolas privadas e com uma realidade de famílias de uma classe econômica média-alta, sendo que resultados diferentes poderiam ter sido encontrados em escolas públicas, pois outras questões poderiam interferir na análise e tornar-se importantes para reflexões.

Assim, também poderia se realizar mais estudos para compreender, além do exercício da função paterna, se estes espaços estão se ocupando da maternagem e fazendo parte da subjetivação das crianças, principalmente nos primeiros anos, já que os alunos estão vindo cada vez mais cedo para a escola. Também é necessário que se estabeleça neste espaço as operações formadoras da constituição psíquica, a partir da relação com o cuidador.

A partir deste estudo também mostrou-se importante que a escola pudesse ter momentos para a escuta dos professores, nas suas angústias e dificuldades, podendo pensar em ações envolvendo as famílias. Estas ações poderiam ser positivas no sentido de orientar e refletir sobre as dificuldades vivenciadas atualmente em relação à educação e todos os atravessamentos advindo das mudanças e transformações sociais neste contexto.

## REFERÊNCIAS

- Bernardino, L. M. F., Vaz, C., Quadros, M., & Vaz, S. (2008). Análise da relação de educadoras com bebês em um centro de educação infantil a partir do protocolo IRDI. Em R. Lerner & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Psicanálise com crianças: Clínica e pesquisa* (pp. 207-220). São Paulo: Escuta/ Fapesp.
- Bernardino, L., & Kupfer, M. C. M. (2008). A criança como mestre do gozo da família atual: Desdobramentos da “pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil”. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, VIII(3), 661-680.
- Bernardino, L. M. F. (2009). Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências. *Col. LEPSI IP/FE-USP*. Recuperado em dezembro, 22, 2011 de <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032008000100003&script=>
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Revista Psicologia Argumento*, 9, 11-29.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Manfrinato, J. W. de S. (2005). Mães avaliam comportamentos “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 245-252.



- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. de S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>
- Di Paolo, A. F., Lerner, R., & Kupfer, M. C. M. (2008). Avaliação Psicanalítica aos 3 anos: Desdobramentos e novas contribuições. *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*. Recuperado em Janeiro 22, 2011 de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100017&lng=en&nrm=iso)
- Ferrari, H. (2001). *A ausência paterna e suas implicações na qualidade da interação mãe-bebê*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Ferreira, T. (2001). *Os meninos e a rua: Uma interpelação à psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Flach, F., Sordi, R. O. (2007). A Educação Infantil escolar como espaço de subjetivação. *Estilos da Clínica*, XII(22), 80-99.
- Fortes, I. (2004). O sofrimento na Cultura atual: Hedonismo versus alteridade. Em C. A. Peixoto Jr. (Org.), *Formas de subjetivação* (pp. 69-93). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Freller, C. C. (1993). *Crianças portadoras de queixa escolar: Um enfoque winnicottiano*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Gutfreind, C. (2008). As duas análises de uma fobia em um menino de cinco anos - O pequeno Hans. *A psicanálise da criança ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gutfreind, C. (2010) *Narrar ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade*. Rio de Janeiro: Difel.
- Jerusalinsky, J. (2005). Quem é o Outro do sujeito na primeira infância? Considerações sobre o lugar da família na clínica com bebês. *IV Encontro Latino Americano dos Estados Gerais da Psicanálise*. Recuperado em Janeiro 22, 2011 de

<[http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Julieta\\_jerusalinsky.pdf](http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Julieta_jerusalinsky.pdf)>

- Jerusalinsky, A. N. (2008). Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos- AP3. Em R. Lerner. & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Psicanálise com crianças: Clínica e Pesquisa* (pp. 117-136). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., & Bernardino, L. M. F. (2009). As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: Reflexões a partir da Pesquisa IRDI. *Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental*, 12(1), 45-58.
- Lerner, R., & Kupfer, M. C. M. (2008) *Psicanálise com crianças: Clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta.
- Maciel, M. R. (2010). A creche como terceiro. *Inter-Ação*, 35(2) , 405-413.
- Mariotto, R. M. M. (2003). Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. *Estilos da Clínica: A Revista sobre a Infância com Problemas*, 8 (15), 34-47.
- Paravidini, J. L., Rocha, T. H. R., Perfeito, H. C. C. S., Campos, A. F., & Dias, A. G. (2008). *Nascimento psíquico e contemporaneidade: Implicações metapsicológicas nos modos de estruturação subjetiva*. *Revista mal-estar e subjetividade*, 8(1), 195-224.
- Rodolfo, M. (1997). As bonecas dietantes e anoréxicas: Uma questão de gênero. Em *Adolescência entre o passado e o futuro* (pp.133-144). Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Rubim, L. M., & Besset, V. L. (2007). Psicanálise e educação: Desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 12(23), 36-55.
- Simons, R. L., Simons, L. G., & Wallace, L. E. (2004). *Families, delinquency and crime. Linking society's most basic institutionto anti-social behavior*. Los Angeles: Roxbury.
- Souza, M. A. de, & Castro, R. E. F. de (2008). Agressividade infantil no ambiente escolar: Concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 13(4), 837-845.
- Wagner, A. (2003). A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. Em T. Féres-Carneiro (Org.)

*Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas* (pp. 27-33). Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio/ Edições Loyola.

Winnicott, D. W. (1987). A tendência anti-social. Em D. W. Winnicott (org.) *Privação e Delinqüência* (pp. 127-137). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1956)

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ed.) Porto Alegre: Bookman.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - *A experiência do Mestrado*

*“Pais nascem ouvindo, ainda filhos. Seu berço é feito de corpos à espera de palavras, gestos em busca de sentido, caos à cata de segurança e vínculo. Sua estrada é feita de silêncios e palavras à espera de sentidos e histórias, construídos nos encontros da vida.” (Gutfreind, 2010)*

O interesse pela infância esteve presente em toda a minha trajetória profissional, já como professora de Educação Infantil. Estudar com maior profundidade um tema que fazia parte do meu cotidiano e que expressava-se como uma das minhas inquietações foi um desafio muito gratificante.

Assim, as histórias dos casos que fizeram parte da pesquisa me ensinaram muito, já que foi possível conhecer pelo viés empírico as constatações que diferentes estudos abordaram sobre as transformações da instituição família e suas implicações nas funções parentais. Se estamos em um tempo de “crise de referências simbólicas”, é preciso estar aberto para reflexões que possam produzir significações na educação e na função dos pais, como cuidadores. É importante poder olhar para as manifestações na infância com uma maior atenção, para que possamos intervir precocemente, quando há indicadores de que a criança está em risco psíquico.

A partir dos casos analisados, compreendeu-se também a importância da escola para auxiliar no desenvolvimento das crianças, já que as crianças frequentam desde muito cedo este espaço e o olhar do professor pode contribuir de forma significativa para intervenções junto à criança e à família.

Este estudo também mostrou a importância de se criar mais espaços para a escuta dos professores, nas suas angústias e dificuldades, podendo pensar em ações envolvendo as famílias, no sentido de orientar e refletir sobre as dificuldades vivenciadas atualmente em relação à educação. Da mesma forma, se os pais pudessem ter momentos de fala e escuta, talvez se fortalecessem no exercício dos seus papéis e conseqüentemente das suas funções parentais.

Na trajetória do Mestrado vivenciei a construção do conhecimento, lidando com todos os atravessamentos, em alguns momentos respondendo à críticas, mas,

como sempre pude sustentar as minhas perspectivas a partir das minhas vivências, a realização desta pesquisa tornou-se possível.

Assim, finalizo com a certeza de que este estudo abrirá possibilidades para muitas novas reflexões, neste contexto de tanta riqueza, de pesquisa e investigação.

## ANEXOS

### Anexo A

#### Entrevista semi-estruturada com os pais (pai e mãe)

- 1) Gostaria que vocês falassem sobre a criança nestes primeiros anos de vida;
  - A gravidez foi planejada? De que forma ocorreu a gravidez?
  - Como foi o parto?
  - Como foi o primeiro mês de vida? Mamou? Como foi este período? Por quanto tempo mamou?
  - Como foram os meses seguintes?
  - Como foi a alimentação no primeiro ano de vida?
  - Como foi o sono?
  - Teve cólicas? Refluxo?
  - Tinha doenças recorrentes? (Bronquite, asma, amigdalite,...)
  - Com que idade começou a falar e como foi este momento?
  - Com que idade começou a andar? Engatinhou?
  - Com que idade deixou as fraldas? Como foi este processo?
  - Atualmente como é a sua rotina? (Sono, alimentação, controle dos esfíncteres, linguagem, brincadeiras).
  - Como vocês percebem o desenvolvimento da criança? Tem alguma habilidade que chama mais a atenção?
  - Como vocês descrevem o jeito do seu/sua filho/a? Ele/ a é mais parecido com alguém da família? Vocês imaginavam que a criança seria assim?
  - A criança tem irmãos? Qual a idade dos irmãos?
  - Quem mora com a criança na casa?
  - Com quem a criança fica quando não está na escola?
  - Como vocês organizam a rotina de cuidados das crianças? Dividem as tarefas?
  
- 2) Fale um pouco sobre a experiência de ser pai e mãe.
  - Como vocês se sentem como pai e mãe?
  - Quais são as satisfações e as dificuldades que vocês encontram como pai e mãe? Como vocês lidam com elas?
    - Vocês lembram de alguma situação especialmente difícil que possa ter acontecido nestes primeiros anos de vida em relação ao seu/sua filho/a;
    - Ser pai e mãe tem sido como vocês esperavam?

- 3) Gostaria que vocês contassem um pouco sobre a vida escolar do seu filho.
- Por que vocês decidiram colocar o filho nesta escola?
  - Como foi a entrada do/a seu/sua filho/a na escola de Educação Infantil?
  - Ele gosta da escola? O que conta sobre este espaço? Tem amigos?
  - O que a professora relata sobre o/a seu/sua filho/a e o que vocês pensam e sentem a respeito disso?
  - Como vocês percebem os comportamentos do/a seu/sua filho/a na escola?
  - E em casa, este comportamento é diferente? Como vocês se sentem em relação a isso?

## Anexo B

### Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos (AP3)

#### Roteiro para o exame psicanalítico

#### SUPOSIÇÃO DO SUJEITO

Trata-se de verificar, na relação da criança com a mãe ou responsável, se essa criança ocupa efetivamente um lugar de sujeito no discurso e nas relações familiares.

ROTEIRO	SUGESTÕES
<i>Na entrevista com os pais:</i>	
1. Verificar o que os pais dizem a respeito da criança e como o fazem.	<p>Fala-se dessa criança como uma criança singular com suas particularidades, seus hábitos, suas preferências, sua história singular? Contam-se episódios nos quais se expressam essas particularidades?</p> <p>Os pais expressam alguma preocupação em entender as escolhas da criança, seus comportamentos mais habituais, mencionam situações em que se perguntou sobre o porque desta ou daquela reação?</p>
2. Verificar como os pais vêem os eventuais sintomas da criança.	<p>Os sintomas são motivos de incômodo ou sugerem enigma sobre o que acontece com a criança, ou ambos?</p> <p>Os sintomas são vistos como coisas a serem eliminadas ou são considerados expressão de algum problema da criança? Há tolerância em relação a eles?</p> <p>Há implicação dos pais nos sintomas eventuais ou eles são vistos simplesmente como falha da criança?</p> <p>A criança apresenta tiques ou movimentos</p>



	marcantes? De que tipo? Em que ocasiões?
3. Registrar se há ocorrência de sintomas de repetição.	É comum a criança ter problemas de infecção de ouvido e de garganta? Quantas vezes em um ano? São comuns problemas respiratórios ou de pele? Alergias, asma? Com que frequência?
4. Verificar se a criança é vista dentro de um cenário de filiação.	A criança é comparada com os pais, irmãos, tios, avós, etc?
5. Quando os pais se referem à criança, eles se dão conta de que ela está ouvindo ou julgam que ela nada sabe sobre isso?	
6. Os pais demonstram ter conhecimento sobre a criança?	Conhecem a atividade lúdica da criança, suas preferências, cuidados ou não com os brinquedos? Sabem como ela se comporta com outras crianças? (compartilha, isola-se, é agressiva, etc?)  A palavra da criança é ouvida? Responde-se às suas questões?
7. Observar a coerência entre o que é dito e a maneira como se interage com a criança.	
8. Observar como se dão as relações entre os pais, o entrevistador e a criança.	Os pais suportam que a criança desenvolva espontaneamente a relação com o entrevistador, seja ela positiva ou negativa, ou interferem?  Quando o entrevistador se dirige aos pais, como a criança reage? Fica atenta, interrompe, mostra sinais de irritação, interpõe-se? Acrescenta informações próprias?  Quando o entrevistador se dirige à criança, ela responde por conta própria ou busca auxílio dos pais, esperando que respondam em seu lugar?

	A criança inclui ou exclui o entrevistador no cenário?
--	--

### ESTABELECIMENTO DA DEMANDA

Trata-se de verificar a dinâmica entre os pais e a criança no que diz respeito às demandas e contrademandas.

ROTEIRO	SUGESTÕES
<i>Na entrevista com os pais:</i>	
9. Como os pais tomam a demanda da criança?	Os pais tomam a demanda da criança ao pé da letra ou supõem algo além dela?  Quando a criança lhes dirige uma demanda, os pais tentam saber do que se trata, interrogam o filho, propõem hipóteses?
10. Frente às demandas de controle dos esfínteres, quais foram as intercorrências?	Os pais estão interessados nas descobertas da criança?
11. Nas situações de alimentação, como a criança reage?	Os pais dirigem demandas à criança ou só dão ordens?
12. A criança mostra interesse em compartilhar com os pais as suas descobertas, ou se isola?	Quando as demandas são satisfeitas, a criança expressa satisfação ou acha isso natural? Tem reações de birra?

### ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

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

ROTEIRO	SUGESTÕES
<i>Na entrevista com os pais:</i>	
13. Como é a capacidade, tanto dos pais como da criança, para esperar?	Quando a criança apresenta dificuldades em articular alguma coisa, os pais suportam esperar que ela conclua, ou se antecipam, tentando articular para a criança?

	<p>A criança espera os seus pais terminarem de falar, ou interrompe o tempo todo?</p> <p>Os pais estão atentos para o que a criança diz, admitem que a criança pode revelar o que está vivendo, ou antecipam e adivinham tudo para a criança?</p> <p>A palavra da criança tem peso para os pais?</p>
14. A criança dorme a noite inteira em seu próprio espaço?	
15. A criança busca se reassegurar com contatos corporais? Com a mãe exclusivamente, com o pai ou com o entrevistador?	

### **FUNÇÃO PATERNA**

Trata-se de verificar as relações de filiação estabelecidas.

<b>ROTEIRO</b>	<b>SUGESTÕES</b>
<i>Na entrevista com os pais:</i>	
16. Como a criança é situada na relação do casal?	<p>A criança é colocada como representante da relação do casal ou é “só da mamãe” ou “só do papai”?</p> <p>O casal diverge quanto às coisas que a criança apresenta? Nos eventuais sintomas, os pais interpretam e concordam ou divergem nessa interpretação?</p>
17. O pai sente que sua palavra tem peso para a mãe ou se sente desautorizado por ela?	<p>O pai mostra-se interessado em transmitir sua masculinidade no caso de um menino? Acha que a cumplicidade é com a mãe no caso da menina? Ou há inversão nessa relação?</p>

	No caso de um menino, a mãe identifica coisas do pai na criança? Acha isso bom ou persegue a criança nos traços do pai?
18. No caso de irmãos, como é a relação?	Há ciúmes? É muito intenso, é administrável? Como os pais manejam a situação?
19. Em relação aos sintomas eventuais, reconhece-se algum tipo de filiação?	É agressivo como o pai, é medroso como a mãe, etc?
<i>Na interação entre os pais e a criança:</i>	
20. Como a criança reage aos limites colocados pelo entrevistador e pelos pais?	A criança reconhece limites? Como reage, negociando, chorando, transgredindo?  Busca apoio da mãe nessa circunstância?
21. Como ocorre a administração das punições e premiações?	
22. Quando a criança transgredir as regras, como os pais reagem?	Frente às transgressões, os pais reagem apontando para a lei, ou transmitem, nos gestos e expressões, uma secreta admiração pelo ato transgressivo?
23. O pai participa da entrevista?	Ele interage com a criança? Dá informações sobre a criança ou acrescenta/corrigir alguma coisa nas informações dadas pela mãe?  Se não está presente, o que impediu sua presença?

### SUPOSIÇÃO DO SUJEITO

Trata-se de verificar, na relação da criança com a mãe ou responsável, se essa criança ocupa efetivamente um lugar de sujeito no discurso e nas relações familiares.

<b>ROTEIRO</b>	<b>SUGESTÕES</b>
<i>Na entrevista com a criança:</i>	
24. Como a criança aceita a separação?	Adapta-se logo, ou se sente ameaçada?

	Se é tranqüilizada pelo entrevistador, mostra-se mais confiante, ou nada muda?  Quando é colocado algum limite, como reage? Nega-se, aceita sem comentários, negocia?
25. Ao se ver sozinha, a criança brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada?	

### ESTABELECIMENTO DA DEMANDA

Trata-se de verificar a dinâmica entre os pais e a criança no que diz respeito às demandas e contrademandas.

ROTEIRO	SUGESTÕES
<i>Na entrevista com a criança:</i>	
26. A criança dirige demandas ao entrevistador? Como?	

### ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

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

ROTEIRO	SUGESTÕES
<i>Na entrevista com a criança:</i>	
27. A criança presta atenção ao que é dito pelo entrevistador ou parece não escutar? Ela reage ao que é dito?	
28. Há uma mudança marcante no comportamento da criança com a saída dos pais?	
29. A criança dá demonstrações de que está em uma nova situação, sem proteção da mãe, ou continua confiante, como se já conhecesse o entrevistador?	

### FUNÇÃO PATERNA

Trata-se de verificar as relações de filiação estabelecidas.

<b>ROTEIRO</b>	<b>SUGESTÕES</b>
<i>Na entrevista com a criança:</i>	
30. A criança fala em nome próprio?	
31. Como é a adaptação da criança à nova situação?	

### **CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL**

<b>ROTEIRO</b>	<b>SUGESTÕES</b>
<i>Na entrevista com os pais:</i>	
32. Como é o cuidado da criança com o seu corpo?	Ela se coloca em risco?
33. Como a criança se situa em relação a algumas posições: em cima, embaixo, dentro, fora...	
34. A criança faz/utiliza jogos de esconde/aparece na entrevista?	
<i>Na entrevista com a criança:</i>	
35. Mostra algum interesse por sua imagem no espelho? Como?	Faz, por exemplo, brincadeiras no espelho? (se não aparecer espontaneamente, incentivar o uso do espelho)
36. Como está em relação à sua autonomia?	Como a criança está em relação aos seus hábitos de higiene e autonomia (ir ao banheiro, vestir-se, cuidados)?
37. Tem um objeto de que não quer se separar?	A criança pode se separar da mãe?
38. Como a criança lida com os seus excrementos? E com a sujeira?	
39. Se não aparecer espontaneamente, pedir para a criança fazer um desenho dela mesma.	
40. Faz identificações sexuais no desenho de si ou na sua imagem no espelho?	
41. A criança se interessa pelos objetos do ambiente?	
42. A criança fantasia?	
43. Apresenta uma persistência repetitiva ou mecânica nas suas brincadeiras? E nos seus	

desenhos?	
44. Há insistência de um jeito próprio no seu brincar? Como?	Encarna personagens? Nessas “encarnações”, faz atuações reais ou encenações?
45. Brinca sozinha? Inclui o avaliador?	Faz jogos de faz-de-conta?
46. Que tipos de cenas faz nas suas brincadeiras?	Que tipo de delimitação a criança introduz para separar a brincadeira/ fantasia da realidade?

## LINGUAGEM

ROTEIRO	SUGESTÕES
47. A criança sustenta um diálogo?	Como se refere a si mesma (usa o “eu”)? Como se refere ao outro? A criança leva em conta a palavra do interlocutor? A criança tem capacidade de interrogar? De fazer uso dos porquês?
48. Dá para entender o que a criança diz? Ou a mãe precisa traduzir a sua fala?	
49. Tem uma fala rica?	

## TABELA DE SINTOMAS CLÍNICOS

Legenda: **H** = sintoma conclusivo (considerado de grave risco para constituição subjetiva)

Sintomas clínicos	
I. O brincar e a fantasia	1. Violência no brincar 2. Ausência de enredo 3. Inibição 4. Inconstância 5. Emergência de angústia ou medos durante o brincar 6. Falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade 7. Manipulação mecânica dos brinquedos <b>H</b> 8. Pobreza simbólica 9. Atividade ou movimentos repetitivos <b>H</b>

	<p>10. Recusa no brincar</p> <p>11. Ausência de faz-de-conta</p>
II. O corpo e sua imagem	<p>1. Dificuldades no controle esfinteriano</p> <p>2. Agitação motora</p> <p>3. Atuações agressivas</p> <p>4. Ausência do reconhecimento de si como menino ou menina</p> <p>5. Colagem no corpo da mãe</p> <p>6. Dificuldades alimentares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Alimentação seletiva</li> <li>b. Recusa de alimentação sólida <b>H</b></li> <li>c. Dificuldade alimentar não especificada</li> <li>d. Obesidade</li> <li>e. Recusa do alimento</li> </ul> <p>7. Dificuldades motoras</p> <p>8. Dificuldade de separação</p> <p>9. Doenças de repetição (amidalite, otite, bronquiolite)</p> <p>10. Doenças psicossomáticas (alergias, asma, dores inespecíficas)</p> <p>11. Exposição a perigos</p> <p>12. Demanda insistente do olhar do outro</p> <p>13. Passividade</p> <p>14. Falhas no reconhecimento de si no espelho</p> <p>15. Impossibilidade de suportar o olhar do outro <b>H</b></p> <p>16. Preocupação excessiva com a sujeira</p> <p>17. Alterações do sono</p> <p>18. Auto-agressão <b>H</b></p> <p>19. Interrupção no crescimento</p> <p>20. Inibição diante do olhar do outro</p>
III. Manifestação diante das normas e posição frente à lei	<p>1. Birras prolongadas</p> <p>2. Criança tem que ser castigada para obedecer</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Confusão e angústia frente à lei</li> <li>4. Desobediência desafiadora <b>H Neurose</b></li> <li>5. Conhece os limites mas não os respeita</li> <li>6. Recusa da presença do terceiro (02) <b>H</b></li> <li>7. Recusa do não (05) <b>H</b></li> <li>8. Submissão excessiva à lei (02) <b>H</b></li> <li>9. Criação de medos substitutivos da lei <b>H Neurose</b></li> <li>10. Negativismo</li> </ul>
IV. Fala e posição na linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Ausência de pronomes pessoais <b>H</b></li> <li>2. Repetição ecológica <b>H</b></li> <li>3. Troca de letras ou sílabas na fala</li> <li>4. Fala infantilizada</li> <li>5. Linguagem incompreensível com tentativa de interlocução</li> <li>6. Linguagem incompreensível sem busca de interlocução <b>H</b></li> <li>7. Pobreza expressiva</li> <li>8. Pobreza de vocabulário</li> <li>9. Uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo <b>H</b></li> <li>10. Fala traduzida pelo cuidador</li> <li>11. Inibição</li> <li>12. Não forma frases (pobreza simbólica) <b>H</b></li> </ul>

## Anexo C

### Roteiro da entrevista semi-estruturada com os professores baseada na Avaliação Psicanalítica aos 3 anos :

1. Fale sobre a criança, seu/sua aluno/a.  
Se necessário, perguntar:
  - Como você percebe as manifestações comportamentais da criança em sala de aula?
  - Você percebe manifestações comportamentais de repetição?
  - Como é para a criança se separar dos pais na chegada à escola?
  - Há mudanças no comportamento da criança com a saída dos pais?
  - A criança brinca sozinha ou necessita ser estimulada pela professora?
  
2. Como você percebe as situações de alimentação, controle dos esfíncteres e demandas da criança em sala de aula?  
Se necessário, perguntar:
  - O que você faz diante das demandas da criança no cotidiano escolar?
  - Acontecem intercorrências em relação ao controle dos esfíncteres?
  - Nas situações de alimentação, como a criança reage?
  - A criança mostra interesse em compartilhar com você as suas descobertas ou se isola?
  
3. Fale um pouco sobre a relação da criança com você e com os colegas.  
Se necessário, perguntar:
  - Como é a capacidade da criança em esperar?
  - A criança busca se reassegurar com contatos corporais?
  - Expressa-se com os colegas com contatos corporais? Como?
  
4. Como a criança reage diante dos limites e combinações estabelecidas na escola?  
Se necessário, perguntar:
  - Os pais concordam com as regras da escola e endossam ou desautorizam as atitudes da professora?
  - Como os pais se colocam perante a escola e à criança nas questões cotidianas da rotina escolar?
  - A criança reconhece limites? Como reage? Negociando, chorando, transgredindo?
  - Há diferença na forma da criança lidar com os limites na escola e na presença dos pais?

5. Relate sobre como você percebe as relações da criança com o seu corpo, através de situações cotidianas, brincadeiras e interação com os colegas.

Se necessário, perguntar:

- Como é o cuidado da criança com o seu corpo?
- Como a criança se situa em relação a algumas posições: em cima, embaixo, dentro, fora?
- Como você percebe a criança quanto a sua autonomia para as tarefas cotidianas?
- A criança mostra interesse pela sua imagem no espelho? Como?
- Tem algum objeto de que a criança não quer se separar?
- Como a criança lida com os seus excrementos e com a sujeira?
- A criança faz identificações sexuais no desenho de si ou na sua imagem no espelho?
- A criança se interessa pelos objetos do ambiente?
- A criança fantasia? Faz jogos de faz- de- conta?
- A criança apresenta uma persistência repetitiva ou mecânica nas suas brincadeiras? E nos seus desenhos?
- A criança brinca sozinha ou com os colegas? Como brinca com os colegas?
- Que tipos de cenas faz nas suas brincadeiras? Relate sobre como você percebe as relações da criança com o seu corpo, através de situações cotidianas, brincadeiras e interação com os colegas.

6. Como a criança se manifesta através da linguagem na escola?

Se necessário, perguntar:

- A criança sustenta um diálogo?
- É compreensível a fala da criança?
- A criança possui uma fala rica?

**Anexo D**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

*Versão março/2008*

**UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**RESOLUÇÃO 072/2011**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 11/080    **Versão do Projeto:** 15/06/2011    **Versão do TCLE:** 15/06/2011

**Coordenadora:**  
Mestranda Aline Roberta Saile (PPG em Psicologia)

**Título:** Manifestações comportamentais das crianças na escola de educação infantil: função paterna em discussão.

**Parecer:** O projeto foi **APROVADO**, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 15 de junho de 2011.

  
Prof. Dr. José Roque Junges  
Coordenador do CEP/UNISINOS

## Anexo E



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Pais)

Com o objetivo de contribuir para o campo de conhecimentos sobre as manifestações comportamentais das crianças no contexto da escola de Educação Infantil, eu, Aline Roberta Saile, orientanda da Profa. Dra. Tagma Schneider Donelli, do Mestrado em Psicologia Clínica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, estou desenvolvendo uma pesquisa que irá avaliar crianças aos 3 anos de idade que apresentam manifestações comportamentais recorrentes na escola. As crianças serão indicadas pelos professores, junto com a equipe psicopedagógica da escola e serão encaminhados para participar da pesquisa com a concordância dos pais.

Sua participação neste estudo, assim como de seu/sua filho/a, implicará em duas entrevistas de avaliação, sendo uma delas envolvendo a criança com a utilização do brinquedo e de desenhos. As entrevistas serão realizadas no consultório da pesquisadora, serão gravadas em áudio e todos os dados e informações mantidos em caráter confidencial. Após o término do estudo as gravações e o material das entrevistas serão arquivados por um período de 5 anos. O conhecimento que tais dados poderão ser divulgados em publicações de caráter científico, preservando-se totalmente a identidade dos participantes.

A pesquisa não implica em qualquer custo ou risco para você e seu/sua filho/a. Poderá ser experimentado algum desconforto ao tratar de assuntos relacionados às manifestações comportamentais e dificuldades da criança e familiares. Se forem constatadas situações que demandam atendimento psicológico e, se você desejar poderá haver encaminhamento para um serviço compatível com as suas possibilidades. A qualquer momento você poderá solicitar o esclarecimento das suas dúvidas, bem como desistir de participar, sem qualquer prejuízo para você ou seus familiares.

A pesquisadora responsável por este estudo é a psicóloga Aline Roberta Saile, que pode ser contatada pelo telefone 81152176. Este documento é assinado em duas vias, uma das quais permanece em seu poder e a outra via fica com a pesquisadora.

Contando com a sua compreensão e colaboração, agradeço.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui informado (a) de forma clara dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa acima descrita e:

(  ) Autorizo a realização do estudo e concordo em participar.

(  ) Autorizo meu filho/a \_\_\_\_\_ a participar do Estudo.

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 22.1.06.11.

..... JSP .....

## Anexo F



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professores)

Com o objetivo de contribuir para o campo de conhecimentos sobre as manifestações comportamentais das crianças no contexto da escola de Educação Infantil, eu, Aline Roberta Saile, orientanda da professora doutora Tagma Schneider Donelli, do Mestrado em Psicologia Clínica do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, estou desenvolvendo uma pesquisa que irá avaliar crianças aos 3 anos de idade que apresentam manifestações comportamentais recorrentes na escola. As crianças serão indicadas pelos professores, junto com a equipe psicopedagógica da escola e serão encaminhados para participar da pesquisa com a concordância dos pais.

Sua participação neste estudo implicará em uma entrevista, que será realizada em uma sala na escola e será gravada e todos os dados e informações mantidos em caráter confidencial. Após o término do estudo as gravações e o material das entrevistas serão arquivados por um período de 5 anos. O conhecimento dos dados poderá ser divulgado em publicações de caráter científico, preservando-se totalmente a identidade dos participantes.

A pesquisa não implica em qualquer custo ou risco e a qualquer momento você poderá solicitar o esclarecimento das suas dúvidas, bem como desistir de participar, sem qualquer prejuízo para você.

A pesquisadora responsável por este estudo é a psicóloga Aline Roberta Saile, que pode ser contatada pelo telefone 81152176. Este documento é assinado em duas vias, uma das quais permanece em seu poder e a outra via fica com a pesquisadora.

Contando com a sua compreensão e colaboração, agradeço.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado (a) de forma clara dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa acima descrita e:

(  ) Autorizo a realização do estudo e concordo em participar.

Assinatura do Professor: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 30 / 06 / 11  
.....  
.....