

O BRINCAR NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO APOSTA NA DESMEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO NORTE DO BRASIL

PLAYING IN UNIVERSITY EXTENSION AS A BET ON THE DE-MEDICALIZATION OF CHILDREN IN NORTHERN BRAZIL

Submissão:
29/01/2026
Aceite:
23/06/2026

Viviane Drumond da Paz ¹  <https://orcid.org/0009-0009-6151-8712>

Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira ²  <https://orcid.org/0000-0002-2194-5762>

Resumo

O brincar é uma condição humana. A partir dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo elucidar como a prática do brincar não interventivo, juntamente com o atendimento do grupo terapêutico de famílias do Projeto de Extensão Universitária “A criança entre nós”, pôde alcançar efeitos terapêuticos e desmedicalizantes oriundos da transformação subjetiva, ética e política do olhar sobre o sofrimento infantil. Este projeto, originário do Laboratório de Psicopatologia Sujeito e Singularidade da Universidade Federal do Amazonas, esteve ativo entre os anos de 2022 e 2024, atendeu cerca de 60 famílias e contou com aproximadamente 33 extensionistas, entre discentes, egressos e pós-graduandos de Psicologia. A metodologia de pesquisa utilizada foi a psicanálise lacaniana com o uso da técnica da “Prática entre vários”. Os resultados analisados possibilitaram ampliar a forma de pensar o objeto e os objetivos da clínica psicanalítica.

Palavras-Chave: brincar, extensão universitária, desmedicalização.

¹ Aluna de Mestrado da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Amazonas – Brasil viviidrumond@gmail.com

² Professor da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Amazonas – Brasil ssocrates@ufam.edu.br

Abstract

Playing is a human condition. From this perspective, this study aims to elucidate how this practice of non-interventional play combined with the family therapeutic group care of the University Extension Project “The child among us” could achieve therapeutic and demedicalizing effects arising from the subjective, ethical and political transformation of the perspective on children’s suffering. This project, originating from the Laboratory of Subject and Singularity Psychopathology at the Federal University of Amazonas, was active between 2022 and 2024, served around 60 families and had approximately 33 extension workers including Psychology students, graduates and postgraduates. The research methodology used was Lacanian psychoanalysis using the “Practice among several” technique. The results analyzed allowed us to expand the way of thinking about the object and objectives of the psychoanalytic clinic.

Keywords: play, university extension, demedicalization.

Introdução

O presente texto é fruto de um campo de trabalho e de pensamento continuado sobre a criança e seus modos de existir. A partir do projeto de extensão universitária “A criança entre nós”, desenvolvido no período de agosto de 2022 a dezembro de 2024, no Serviço Escola de Psicologia Sumaúma (SEPS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), unimos, a um só tempo, Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (EPEXI). A atividade teve como horizonte estruturante a defesa da vida, da sua diversidade singular e da integridade física e mental de crianças. Os objetivos foram o desenvolvimento de dois grupos terapêuticos: um grupo com crianças de 4 a 11 anos, por meio do brincar não diretivo¹, e, ao mesmo tempo, em sala reservada, promovemos a escuta em grupo de pais e/ou cuidadores.

O brincar é uma prática de vida, uma forma de a criança existir no mundo. É a partir do brincar que a criança pode ser humana, sem qualquer pretensão utilitarista ou funcional. “O brincar não pode ser capturado pelo discurso da psicologia, pedagogia ou de qualquer outra ciência porque o brincar é uma condição humana” (Bueno, 2025).

É interessante notar que os indícios do brincar e dos brinquedos são antigos e verificados nas mais diferentes culturas. Eles vêm acompanhando a construção da humanidade para além do espaço temporal, em que, junto à infância e por meio das brincadeiras, ambos estão colados como atividades da própria infância como algo originariamente natural (Alves; Sommerhalder, 2006)

Na Antiguidade, associava-se à educação-formação exercida artesanalmente. A partir da modernidade e da descoberta da infância, o brincar ganha contornos normativos, ao passo que é compre-

¹ A proposta sempre se direcionou por acolher a brincadeira que cada criança propunha. Nossa aposta consistia na interação e no acolhimento que se construíam no encontro com a equipe de discentes (graduação e pós-graduação).

endido como forma de aprendizagem. A seriedade com a qual a criança exerce o brincar possibilita caminhos de criação e reflexão, ou seja, pode organizar e desorganizar coisas conforme seu desejo e de acordo com o seu investimento emocional. O brincar é constitutivo psiquicamente, pois é uma experiência verdadeira da criança (Alves; Sommerhalder, 2006).

As quatro dimensões apontadas acima (o brincar como educativo-formativo artesanal; forma de aprendizagem; organizador/desorganizador emocional; e constituidor psíquico) são o que faz emergir a criança-sujeito em ato de criação e inventividade; são possibilidades de abertura subjetiva para a sociabilidade observada, contada e interativa; são vias alhures nos caminhos dos desejos que nos convocam a pensar juntos. Brincar é fazer. É ato que ganha contorno e lugar. Mas é preciso ter cautela, pois, na leveza de uma brincadeira, pode se esconder uma vida angustiada.

Quando a criança brinca, está na posição de sujeito que fala e que possibilita a criação da cena simbólica-imaginária no real do corpo, por meio da representação de papéis, da produção de um mundo fantasioso e/ou da mimetização da cena adulta. O brincar é um espelho simbólico, e não somente imaginário, onde pode ocorrer toda e qualquer transformação do real. “O próprio da infância é o ato lúdico como espelho que ata o real, o imaginário e o simbólico na infância” (Levin, 1997, p. 255). Assim, a partir da possibilidade de simbolizar as experiências, a criança dá lugar à angústia constituinte, ao desamparo estrutural.

O desejo inconsciente da criança aparece disfarçado no ‘como se’ da cena, e assim ela pode brincar, por exemplo com a morte, com a doença, a organicidade, a violência, a sexualidade, o nascimento, a angústia, o sofrimento etc. Tudo isso é possível porque, assim como dizem as crianças, é ‘mentirinha’ (aí está mascarada) (Levin, 2001, p. 121).

Dessa forma, espaços que privilegiem o brincar são espaços de cuidado e escuta fundamentais para as crianças e a infância, principalmente em um mundo pós-pandêmico, em que o isolamento social possibilitou o sequestro das alternâncias como efeito nocivo para a vida, pois é na alternância que se pode viver a regulação de nossas intensidades, bem como de nossos investimentos. “As crianças brincam a morte. Elas brincam porque o brincar é um dispositivo discursivo, é um jeito da criança pensar a sua experiência (Katz, 2022). Assim, este artigo privilegia o brincar como recurso basilar.

Em 1900, quando Sigmund Freud (1856-1939) escreveu “A interpretação dos sonhos”, demonstrou que a descrição de mundo interno (realidade psíquica) e de mundo externo (realidade prática) foi apenas uma forma de expor que tais dimensões são fronteiriças e se misturam; portanto, trata-se de uma dicotomia fictícia que conduz a nomeação do termo realidade a tons ampliados. Neste texto, Freud deixa uma lição fundamental que marcará toda a sua obra; segundo ele, é essencial abandonar a supervalorização da propriedade do estar consciente para que se torne possível formar uma opinião correta da origem do psíquico (Freud, 1900/1996, p. 636).

É interessante observar que, já naquela época, Freud advogava e desenvolvia a tese de que o inconsciente era uma esfera ampla, que incluía o consciente como esfera menor; mas, mais ainda, descrevia de modo magistral que a verdadeira realidade psíquica nos é tão desconhecida quanto a realidade do mundo externo, e que o inconsciente é tão incompletamente apresentado pelos dados da consciência quanto o mundo externo o é pelas comunicações de nossos órgãos sensoriais. Precisamente nesse contexto freudiano é que se faz urgente ler Lacan para considerar o real, o simbólico e o imaginário como um eixo epistemológico a partir do qual a clínica psicanalítica e a teoria que a fundamenta são abordadas ao longo de todo o seu ensino.

Além do posto, Kehl (2011) lembra que a psicanálise, desde sua criação, nunca foi uma “flor de laboratório” confinada ao espaço da clínica sustentada pela transferência; mas também não se apresenta como teoria disponível para explicar todas as aberrações que o humano – sozinho ou em grupo – é capaz de realizar. Aliás, vale dizer que a psicanálise não é uma teoria aplicável. A potência e a força da psicanálise freudiana se mantêm até hoje porque a teoria é sustentada por proposições dinâmicas, aliadas a métodos investigativos capazes de auxiliar na compreensão de tensões sociais, assim como das motivações desconhecidas “ditas inconscientes” das ações individuais ou coletivas. Nesse movimento, a teoria se renova constantemente para absorver as transformações que seus objetos, dinâmicos em essência, nunca param de sofrer.

O contexto da extensão universitária e a clínica ampliada

Para Bicalho e Souza (2010), ao longo da história, a produção de conhecimento foi se transformando pelas relações humanas, econômicas e políticas. Nesse contexto, foi na Idade Média que a formação universitária emergiu, oriunda da cultura religiosa dos mosteiros, na prática da extensão do modelo filantrópico. Na Inglaterra de 1867, o conceito de Extensão Universitária (EU) foi divulgado por meio de palestras na Universidade de Cambridge e, assim, institucionalizou-se como parte da estrutura acadêmica, logo chegando aos Estados Unidos e ganhando outro sentido, mesclado aos ideais de liberdade e desenvolvimento social (Bicalho; Souza, 2010).

De acordo com o Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX, 2012), a EU passou a contribuir significativamente para a formação profissional no Brasil, destacando-se como um dos pilares da reforma educacional (ensino, pesquisa e extensão). Essa perspectiva se consolidou a partir das iniciativas federais, principalmente com a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº 5540 de 1968), quando foi institucionalmente constituída com o objetivo de proporcionar ao universitário brasileiro a experiência junto às comunidades rurais.

No Brasil, a partir da década de 1970, houve fomento e fortalecimento das medidas federais para a institucionalização da EU sob a luz das ideias de Paulo Freire, que contribuiu para o conceito da EU como sendo um ato institucional voltado para as demandas de atendimento da comunidade e organizações a fim de produção de troca de saberes entre a população e a academia. No bojo das transformações institucionais e sociais provenientes dos anos de Regime Militar, a Universidade Pública foi reelaborada, redefinida e questionada a partir do caráter assistencialista das práticas extensionistas até então (FORPROEX, 2012).

Dada a sua importância na formação e vivência profissional, a EU ultrapassa os muros da compreensão tradicional, que a remetem à prestação de serviços, ao compartilhamento de conhecimentos e à difusão cultural. A EU, ao longo do tempo, construiu-se com muita luta por maiores investimentos financeiros na área, o que, até hoje, é problemático se comparada ao campo da pesquisa, por exemplo. Entretanto, mesmo com as dificuldades de investimentos financeiros, a EU traz uma oxigenação fundamental para a vida acadêmica, na medida em que promove a democratização de conhecimento, proporcionando à comunidade a socialização, a participação e a intervenção na produção deste, ou seja, torna-se parte indispensável da práxis universitária (Bicalho; Souza, 2010).

O processo de formação em Psicologia no Brasil tem sido amplamente discutido ao longo dos anos, principalmente por seu caráter generalista de atuação e formação, impondo grandes desafios a instituições universitárias, discentes e docentes (Costa Neto *et al.*, 2020). A formação em Psicologia

está cooptada pelo modelo neoliberal de saúde mental, em uma noção organicista que se fundamenta em atendimentos individuais alienados do contexto comunitário e social em que o futuro profissional se insere (Gomes; Dimenstein, 2016). Dessa forma, a EU, que, em definição, está para além dos limites físicos da universidade, apresenta-se como espaço potente para uma compreensão de clínica ampliada, com a apropriação dos preceitos básicos do Sistema Único de Saúde (SUS) – equidade, integralidade e universalidade –, garantindo direitos aos sujeitos e dignidade ao sofrimento (Costa; Santos, 2011).

Com efeito, a noção de clínica ampliada que nos ilumina é, por um lado, aquela em que a práxis leva em consideração o sujeito e sua inteireza na concretude de uma vida, e não apenas sua queixa acerca de uma possível “doença” (Campos, 2002). Por outro lado (e não menos importante), a própria noção de sujeito como é uma questão “[...] ao pé da letra” (CABAS, 2003), dada a complexidade que envolve os processos de subjetivação no âmbito da psicanálise, seja na criança, seja na pessoa adulta.

Por se tratar de um projeto de extensão, “A criança entre nós” pôde adentrar o espaço de formação extramuros, mesmo dentro do espaço institucional universitário. Em sua prática, o compromisso com a formação discente (futuros psicólogos) e com o campo da pesquisa (discentes de pós-graduação) mostrou-nos que o caminho se construiu promissor, uma vez que acolheu as demandas da comunidade amazonense no que toca ao cuidado com a saúde mental de crianças.

Metodologia do projeto “A criança entre nós”

O método utilizado foi a pesquisa em psicanálise, haja vista que esta incide em si mesma onde a teoria se constrói *a posteriori* pelo próprio método, uma vez que “[...] os sujeitos escutados em cada um dos espaços configurados como campos de pesquisa em que o dispositivo analítico se constitui respondem à proposta do dispositivo de modo a entrar nele” (Elia, 2023, p. 218). Assim, a pesquisa em psicanálise é aquela que utiliza o método freudiano, cujo princípio ético e lógico, como, por exemplo, a associação livre, se “antepõe” às regras e à técnica oriundas da clínica somente (Elia, 2023).

Uma boa forma de iniciar a exposição da metodologia do projeto é mostrar como se realizaram as inscrições. O projeto utilizou formulários do Google nos semestres de 2022/2, 2023/1, 2023/2 e 2024/2. A cada semestre/ano, um novo formulário era construído para coletar dados das famílias interessadas em participar do projeto. O formulário de inscrição era divulgado no Instagram do Laboratório de Psicopatologia, Sujeito e Singularidade – LaPSuS (@lapsus.ufam) e diretamente disponibilizado a algumas pessoas ligadas à equipe do projeto, que por sua vez divulgavam e compartilhavam o *post* falando da abertura das inscrições. Inicialmente eram abertas doze (12) vagas para atendimento imediato. O formulário permanecia aberto até que 20 inscrições fossem realizadas, proporcionando, com isso, um cadastro de reserva. Posteriormente, o formulário poderia ser reaberto para adicionar novas famílias ao cadastro. Essas novas famílias eram convidadas a participar à medida que outra família deixava o projeto. O critério para definir o desligamento de uma família do projeto era o não comparecimento a três (3) encontros sucessivos, sem justificativa.

Passaram pela equipe de atendimento do projeto quatro (4) psicólogos/os (egressas/os), vinte e seis (26) discentes da graduação, três (3) discentes da pós-graduação e dois (2) coordenadores. Como o projeto recebeu crianças dentro do espectro autista, o trabalho técnico foi similar à orientação da “Prática entre vários”, proposta por Jacques-Alain Miller. Trata-se de uma modalidade inédita de trabalho clínico com crianças autistas e psicóticas, desenvolvida por diversas pessoas no contexto

institucional do serviço escola. Essa forma de trabalho faz referência à psicanálise de Sigmund Freud, segundo o ensinamento de Jacques Lacan, mas não prevê a utilização do dispositivo analítico propriamente dito.

“A prática entre vários” começou em 1974, em uma instituição para crianças autistas e psicóticas chamada Antenne 110, situada nas proximidades de Bruxelas, na Bélgica. A instituição se propunha a lidar com os problemas de crianças que se encontram apartadas de qualquer discurso social. Essa modalidade resultou em uma elaboração clínica e teórica cujo ponto de partida é levar a sério - para confirmar ou negar - a afirmação de Lacan de que **mesmo a criança autista está na linguagem**. Estar na linguagem não quer dizer estar no discurso.

Para Lacan, a criança autista está na linguagem, mas não no discurso. Estar no discurso quer dizer – mesmo que não se saiba disso – saber se virar com os diversos laços sociais que se instauram entre os seres falantes (construir frases que façam sentido para o outro). Estar na linguagem, para a criança autista, quer dizer que ela, do mesmo modo que as outras crianças, recebe seu ser de sujeito na sua relação com o significante. Ela, todavia, em vez de se fazer representar e se fazer barrar pelo significante, como as demais, não está barrada como tal e, desse modo, encarna no real a presença do objeto fantasmático que preenche a falta do Outro e, por isso, não tem êxito na circulação do discurso (Di Ciaccia, 2005). É especificamente nesse contexto que o sujeito (no sentido lacaniano) é uma questão. Primeiro, porque um sujeito não é causa. Quando muito, ele é causado. Segundo, porque um sujeito é uma função, e não uma instância psíquica. E, terceiro, porque essa função carece de conteúdo próprio (CABAS, 2003).

Nossa aposta ético-política na técnica utilizada ganhou corpo e força por meio do brincar ao situar a criança autista como sujeito no laço social, até porque partimos do entendimento de que o inconsciente não se transtorna, transforma-se (Oliveira, 2022). É nesse contexto de respeito à absoluta diferença que o trabalho seguiu seu curso, pois, como lembra o belo samba de Paulinho da Viola², “[...] cego é quem vê só aonde a vista alcança” e “[...] mudo é quem só se comunica com palavras”. Uma informação relevante é situar o uso do espaço, uma vez que a prática envolvia de 8 a 12 crianças por encontro e 10 discentes. Nesse sentido, utilizamos, além da salinha de brinquedos (ludoteca), os corredores e a área da recepção do SEPS para o desenvolvimento das atividades no brincar.

Outra dimensão de grande relevância e que merece destaque foi a realização da escuta em grupo dos pais/responsáveis. Esse espaço se fez com a constituição de vínculos entre os participantes da atividade (terapeutas e pais/responsáveis). Nesse contexto, a psicanálise das configurações vinculares é, ao mesmo tempo, uma forma de organizar conhecimentos psicanalíticos já existentes, assim como de expandir o campo de estudo teórico e de abordagem clínica com respeito a ela, principalmente no terreno dos grupos, das famílias, dos casais e das instituições (Fernandes, 2021). Em poucas palavras, ao construirmos um ambiente acolhedor para pais/responsáveis – espaço inexistente ou negligenciado pelas instituições – abrimos a possibilidade de transformação do olhar que incidia (e incide) sobre seus filhos e suas questões.

No contexto da atividade teórico-prática metodológica da “Prática entre vários”, vale a pena mostrar as diretrizes do trabalho e sua dinâmica. Para tanto, apoiamo-nos no texto de Antonio Di Ciaccia (2005), uma vez que o essencial do trabalho é compreender que ele se estrutura sobre quatro eixos, que são o suporte de um mesmo ponto de vista com o valor de significante mestre. Ponto de vista, é importante enfatizá-lo, não para as crianças, e sim para estruturar o trabalho na instituição.

² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/paulinho-da-viola/filosofia/>

Esses quatro eixos são: *a parceria de cada membro da equipe com as crianças, a reunião de equipe, o papel do diretor terapêutico e o ponto de referência teórico-clínico*. Além dos quatros eixos na técnica da “Prática entre vários”, acrescentamos mais um: *o espaço de escuta aos pais/responsáveis*. Sem dúvida, esse acréscimo fez a diferença nos resultados de nossa aposta.

No que toca aos dados da pesquisa, faz-se fundamental apontar que os resultados deste estudo se constituíram com o uso de vinhetas clínicas. Nesse sentido, França (2022) afirma que, para o encaixe das vinhetas clínicas, de modo que elas possam dar samba e desfrutar de sua potencialidade máxima, é preciso contar com o ouvido do autor, mas também com sua verve para grafar, com sensibilidade, em prosa e verso, a riqueza de nuances do fenômeno observado.

Frente a essa articulação entre a experiência no campo da clínica ampliada nas instituições formativas, as relações entre saúde mental e a psicanálise em sua práxis – que, nesse contexto, abarca o brincar e a escuta analítica do grupo de pais – o objetivo da pesquisa foi descrever, por meio de vinhetas clínicas, como esses espaços de possibilidades de escuta favorecem a transformação do olhar patologizante do sujeito singular e como, somente a partir disso, produzem um efeito desmedicalizante sobre aqueles que procuraram auxílio para o sofrimento psíquico, muitas vezes sintomatizado nas crianças.

Por fim, o fato de a pesquisa em psicanálise se diferenciar das metodologias tradicionais, sistematizadas pela dicotomia sujeito-objeto e pelo controle de variáveis, não significa falta de rigor metodológico nesse tipo de investigação. Vale dizer que a contribuição da psicanálise à universidade se dá justamente pelo rigor fidedigno ao paradigma psicanalítico em seu vértice epistemológico. Em outras palavras, a psicanálise contribui para novas formas de produção científica nas universidades e instituições, bem como estas oferecem aos psicanalistas campos profícuos de trabalho (Safra, 2001).

Resultados e discussão

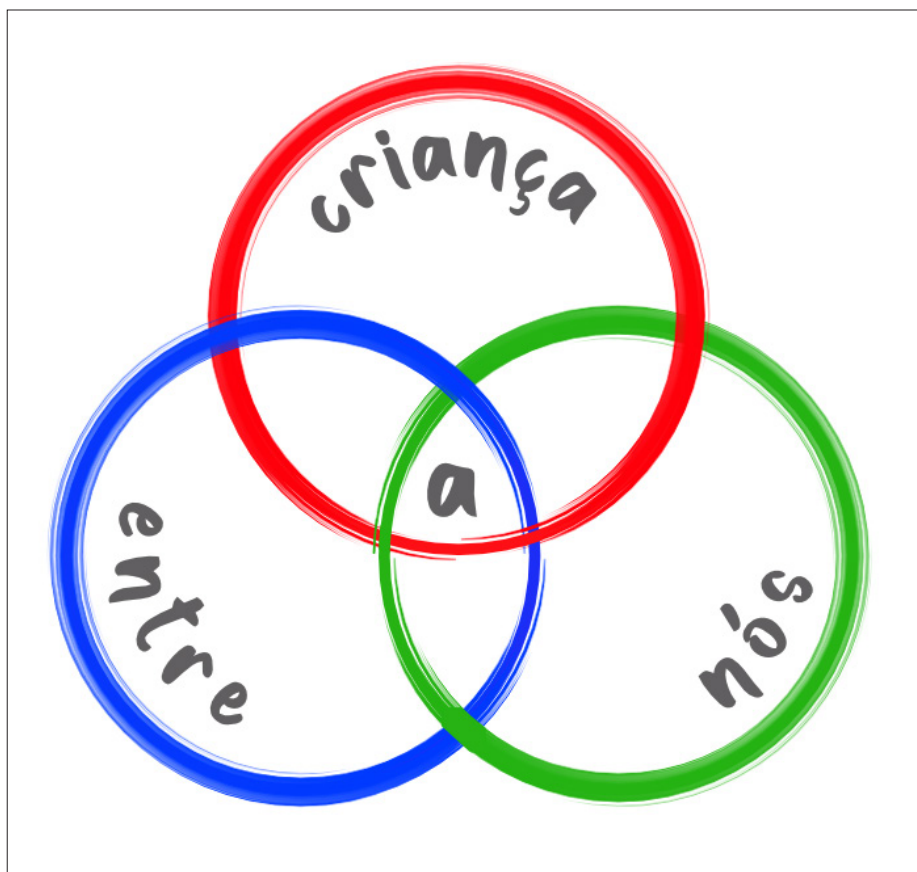
O caráter científico da Psicanálise se revela ainda em Freud (1923/1996), quando propõe que o sujeito moderno subverte a lógica cartesiana que o toma, mesmo dotado de sua relação com a linguagem, como consciente e senhor de sua própria vontade. No campo da infância, o inconsciente, estruturado como linguagem, antecede a concepção corpórea e biológica do sujeito e dá lugar à constituição do ser, ou seja, a criança, para desenvolver-se, necessita de outro e do Outro (campo da linguagem), como propõe a teoria lacaniana, para que esta se constitua. Somos seres constituídos pelo Outro, que nos funda, nomeia e investe na palavra (Ravanello *et al.*, 2016).

Em um breve histórico do projeto “A criança entre nós”, que surgiu em 2022, por meio do Laboratório de Psicopatologia, Sujeito e Singularidade (LAPSUS), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), faz-se relevante mostrar que sua inscrição institucional era na modalidade de Projeto de Atividade Curricular de Extensão (PACE). Por se tratar de um trabalho pioneiro com crianças e famílias vulneráveis no Amazonas, o projeto teve boa aceitação tanto na comunidade acadêmica quanto da população participante do projeto. Os atendimentos eram realizados aos sábados pela manhã, das 10h30 às 12h, na própria universidade, mais especificamente no Serviço Escola de Psicologia Sumaúma (SEPS). Entretanto, as atividades do projeto iniciavam antes, às 8h, com leituras de textos e supervisão.

Sob a direção da psicanálise, na orientação do ensino de Lacan, o projeto, desde a sua gênese, ocupava-se da práxis psicanalítica. O nome “A criança entre nós” nasceu dessa intencionalidade de

colocar “a criança” como centro do cuidado; “entre”, como preposição que sinaliza o meio de dois ou mais; e “nós”, tanto no sentido de pronome pessoal da primeira pessoa do plural do caso reto quanto no de substantivo que se refere ao enodamento relacional entre Real, Simbólico e Imaginário, proposto por Lacan como registros que estruturam o psiquismo humano. A identidade gráfica do projeto remete a esse simbolismo, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Identidade gráfica do projeto



Fonte: LAPSUS/UFAM

Faria (2020) aponta que, na conferência intitulada “O simbólico, o imaginário e o real”, de 1953, mesmo ano em que tem início seu primeiro seminário, e seguindo a cronologia dos 27 seminários proferidos entre 1953 e 1980, o real, o simbólico e o imaginário estão presentes do início ao fim, e que o esforço constante de Lacan foi pensá-los em sua articulação, sem jamais tomá-los isoladamente, evolutivamente ou supondo uma hierarquia entre eles.

Deste modo, temos as seguintes proposições lacanianas: o [R] repre-

senta o Real e é o que escapa à simbolização, mas, justamente por essa condição, tende-se a simbolizá-lo permanentemente nas vias do imaginário (cena cotidiana no plano visual); o [S] representa o Simbólico, a dimensão de valores inscritos numa dada cultura, advindos da semiótica e da linguagem; e o [I] diz respeito ao Imaginário, eixo especular que, em parte, promove a mediação das relações interpessoais na realidade cotidiana, posto que ninguém consegue a tudo simbolizar, nem apreender por completo o Real. Tal articulação é uma das formas de estruturação e construção subjetiva, sendo que uma não existe sem a outra, ou seja, não há Real sem Simbólico e/ou Imaginário, assim como não há Simbólico sem Real e/ou Imaginário e nem Imaginário sem Real e/ou Simbólico. Em síntese, há uma amarração que só faz sentido e fruição quando os elementos estão articulados entre si na forma de argolas enodadas.

O alcance por meio dos encontros entre famílias, o brincar livre, a escuta dos discentes (graduação e pós-graduação) e dos egressos produziu efeitos transformadores e subjetivos em cada participante da equipe do projeto, haja vista que este trabalho pôs luz nas questões mais vulneráveis que cercam a vida em comunidade. O enfrentamento aos variados tipos de violência, o uso (e abuso) de

medicações como forma de “normatizar” corpos infantis, os diagnósticos selvagens e sem o menor rigor clínico, sob a ótica das relações do poder biomédico que atravessam várias áreas da vida em sociedade, as dificuldades da parentalidade, as questões de classe, de pobreza e muitas outras atravessaram essa relação e, por intermédio da produção desse novo olhar para a história de cada sujeito, o projeto pôde contribuir com essas famílias para a construção de um novo saber sobre as suas crianças.

Inicialmente, alguns desafios se mostraram, como a falta de recursos para o investimento estrutural do projeto (compra de material didático, confecção de material gráfico, brinquedos novos, bolsas aos extensionistas etc.), a dificuldade com o método psicanalítico de orientação lacaniana – que não pressupõe interpretações e intervenções selvagens e psicologizantes do sofrimento das famílias –, a falta de protocolos basilares acadêmicos para uma prática não hierarquizada, longe das posições de poder na direção do trabalho, o que representa um pioneirismo que, por si só, preconiza que cuidar de alguém (criança ou pais/responsáveis) exige tempo, atenção sutil e compromisso. Nosso horizonte era sustentar uma posição ética no primado do mais absoluto respeito a qualquer família que buscasse o projeto. A única regra estabelecida para as famílias participantes era: **não bater na criança**.

A título de ilustração, certa vez recebemos um menino de 10 anos, que aqui chamaremos de N. No primeiro encontro, acompanhado de seus pais biológicos, N se mostrou uma criança agitada, andava de um lado para o outro, falava em um tom um pouco mais elevado e às vezes corria. A queixa da família era que N, apesar de não apresentar nenhuma dificuldade com o conteúdo escolar, azia com que a família, às vezes, fosse chamada à escola para buscá-lo, porque N “tinha o comportamento esquisito de ficar embaixo da mesa da professora” (SIC/mãe). Além disso, os pais buscavam uma avaliação para saber se N tinha Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Com o passar de 3 encontros, descobriu-se que o pai batia em N e que, toda vez que isso ocorria, N ficava embaixo da sua cama. Descobriu-se também que N ficava embaixo da mesa da professora porque ela “gritava com ele” (SIC/mãe), e gritava porque N já havia terminado as atividades escolares e procurava brincar com os colegas que ainda as estavam realizando.

O caso acima mostra bem que o “problema” não está no N, mas, antes, nas relações violentas que o cercavam. Quando o pai soube que, para participar do projeto, ele não poderia bater em N, a família não veio mais ao nosso encontro. Situações como a de N, infelizmente, são comuns e independem de classe social. Se estabelecemos essa regra mínima de **não bater na criança**, é porque compreendemos que, onde está a violência (especialmente a física), não há espaço para a palavra, que é o nosso campo e objeto de trabalho. A violência é o sintoma da ausência da palavra e do efeito de abertura que ela possui; portanto, tal sintoma não é condizente com a posição ético-política do projeto, haja vista que a promoção aos grupos, tanto de pais quanto das crianças, no brincar, perpassava o investimento na palavra, mesmo em situações de crianças não verbais. Durante os quatro semestres letivos de trabalho, as famílias participantes do projeto comprometeram-se a preservar fisicamente suas crianças.

O trabalho com os pais/responsáveis

Apesar de a participação dos pais/responsáveis não ter ocorrido de maneira obrigatória no projeto, ela se consolidou como um dispositivo fundamental em consonância com o grupo das crianças. Desde o início, tínhamos a clareza de que falar sobre seus filhos em condições de obrigatoriedade, muitas vezes, coloca os pais/responsáveis na linha da normatividade legal, além do fato de a psicaná-

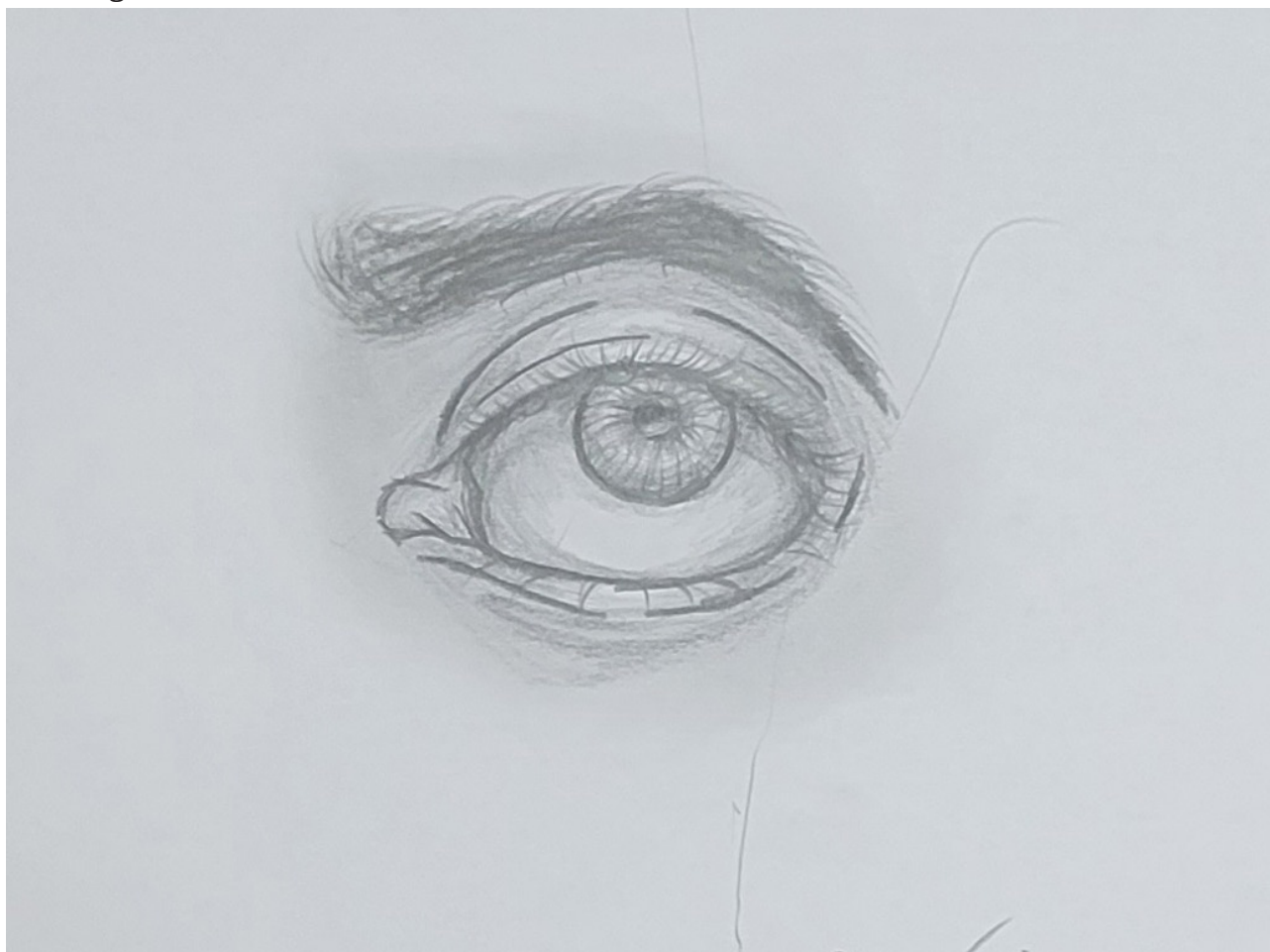
lise não se constituir como um dispositivo confessional. Ao contrário, o campo da práxis em psicanálise se faz pela implicação desejante de um sujeito e, desse modo, entendeu-se como fundamental para a implicação parental. Desde Freud, no caso do pequeno Hans de 1909, estabeleceram-se como pilares para a possibilidade da psicanálise com crianças três elementos: a demanda, a transferência e a interpretação (Costa, 2007).

A demanda comumente se manifestava por meio das mães e dos pais e/ou dos cuidadores das crianças que buscavam atendimento para as mais variadas questões de suas crianças. Desde as dificuldades escolares, diagnósticos abertos ou fechados, até situações estruturais, como a pobreza, a violência, a negligência, o abandono e os efeitos que essas realidades implicavam na vida e na história das crianças. Não havia qualquer categorização – mais grave/menos grave, maior/menor sofrimento – no atendimento familiar e, menos ainda, no sofrimento infantil. A escuta precisa ser democrática e sem qualquer juízo de valor para ser considerada escuta, ou seja, cuidado verdadeiro, longe das amarras e dos preconceitos subjetivos arraigados no “escutador”. Um dado interessante é que, de vez em quando, surgiam no grupo de pais demandas por psicoterapia individual; quando isso ocorria, esses casos eram direcionados a outra equipe de apoio, composta por psicólogos/as parceiros do projeto.

O motor do trabalho com os pais/responsáveis não poderia ser outro senão o da transferência. Para Elia (2025), a transferência é campo de abertura do inconsciente para o laço social. Essa abertura ao laço social pôde ser comprovada com a assiduidade das famílias. No grupo de pais/responsáveis, a proposta era interventiva, mas não diretiva de sentido. Sempre devolvíamos o que escutávamos, no intuito de desdobrar o que era dito no grupo. Essa tática do analista, que incide sobre a causa do desejo do analisante, fazia aparecer a falta e um sem sentido que precisava ser pensado, elaborado a seu tempo.

A intervenção, enquanto interpretação, só se torna possível se produzir efeitos desse dizer. “[...] quando uma intervenção do analista leva o paciente a pensar algo que ele não podia pensar antes, isso foi uma interpretação” (Martinho, 2012, p. 79). A interpretação é, diante de aquilo que o sujeito fala, o que ele pode desfazer de sentido para a produção de algo novo. Para a psicanálise lacaniana, a interpretação tem efeitos sem-sentido, na contramão de outras teorias pós-freudianas.

Nesse sentido, o grupo dos pais/cuidadores objetivava a escuta das demandas parentais por intermédio do coordenador e do vice-coordenador, para que as famílias pudessem encontrar um lugar de acolhimento e apoio para suas angústias, medos, vulnerabilidades e histórias de sofrimento. O trabalho com os pais mostrou-se intenso a partir de alguns exemplos, como o caso de Y, menina de 11 anos, cuja queixa parental era da “estranheza”. O pai e a mãe a acompanhavam a cada sábado – o pai, um professor com mais idade, era bastante participativo no grupo. As falas do pai remetiam a essa estranheza, a qual ecoava no grupo junto a outras histórias. Certa vez, Y adentrou a sala de reunião dos pais, entregou um desenho ao coordenador do grupo e logo saiu. Era o desenho de um olho humano, sobre o qual não havia possibilidade de interpretações quaisquer. Era estilizado, bem feito, conforme exposto na Figura 2; porém, algo chamou a atenção no desenho, em consonância com a fala recorrente do pai: “Veja bem...”. Ao longo dos atendimentos e das intervenções com essa família, o “estranhamento” tornou-se um ponto em comum com a filha. Os “estranhamentos” da filha remetiam ao próprio estranhamento dos comportamentos do pai, verbalizados por ele, em que a filha, identificada com o pai, não era a única “estranha”. O contato com esse olhar para si colocou o pai também em trabalho. O “Veja bem” é também um olhar para si.

Figura 2 – Desenho de um olho humano.

Fonte: LAPSUS/UFAM

Em um dos encontros, outro pai disse: “Quando venho para o grupo, vejo que meus problemas são pequenos”. A aposta no grupo se concretizou na fala desse pai, pois é somente no encontro com os outros que a diferença pode se estabelecer e produzir um novo pensar. O grupo dos pais gerou efeitos importantes nas famílias atendidas, devido ao compartilhamento e à fala como abertura para o inconsciente, por meio da associação livre, bem como das discussões e reflexões alcançadas a partir dessa abertura. Abriu-se, assim, a possibilidade de sair das comparações imaginárias, da patologização selvagem, dando lugar ao estranhamento singular de cada sujeito que ali frequentou.

Em algumas famílias, a questão da medicalização (e da medicação) se deu de maneira imperativa; porém, ao longo dos encontros, foi possível trabalhar o pensar sobre a estrutura ideológica da medicalização da vida, causando efeitos reflexivos em alguns pais. Como exemplo dessa lógica medicalizante, explanamos o caso de um menino que chamaremos de G (9 anos). G é uma criança autista, não consegue construir um discurso com sentido lógico-formal, mas verbaliza algumas palavras. Segundo a mãe, G tomava um “remédio para dormir melhor”. Com o passar de alguns encontros no grupo de pais/responsáveis, a mãe de G disse que deixou de dar o remédio ao longo da semana e que G dormia bem. Porém, logo complementou: “agora dou remédio apenas aos sábados, porque no domingo queria dormir um pouco até mais tarde”. A intervenção foi precisa: “Então G toma remédio para a senhora dormir, é isso?” Esse é um bom exemplo do uso e do abuso na administração de drogas psiquiátricas para crianças.

O grupo das crianças e o brincar entre nós

As primeiras pistas do discurso da psicanálise com crianças iniciaram com Freud, no caso do pequeno Hans, em 1909. A criança, filho de seu amigo Max Graf, sofria de fobia de cavalo, e Max pediu que Freud o ajudasse com o sofrimento do filho. Freud encontrou-se com Hans apenas uma vez e comunicava-se com o pai via cartas. O psicanalista demonstrou que a realidade psíquica da criança se assemelha à do adulto em seus desejos, angústias e fantasias. Articulou o complexo de Édipo aos “Três ensaios da teoria da sexualidade” e interveio por meio do que dizia para que o pai dissesse para Hans, chegando a efeitos de cura e comprovando a possibilidade do tratamento da psicanálise com crianças (Costa, 2007).

Françoise Dolto (1999) utilizou como técnica, principalmente, a fala, a modelagem e o desenho. Ela fazia as crianças dizerem em que lugar estavam em seus desenhos, bem como as implicava em suas verdades e sofrimentos. O dito da criança deveria ser interpretado (Costa, 2007). Para Lacan, a comunicação não se resumia à fala. O sujeito do inconsciente existe a partir da linguagem, que é soberana. Nasce e se constitui como efeito do Outro, efeito de linguagem:

Se logo após o nascimento o bebê grita, este grito é descarga e é a resposta do Outro que transforma o grito em apelo, em demanda. A partir daí, a criança entra no mundo da linguagem, entra no campo da fala, mesmo que ainda não fale, e até mesmo que seja surda (Costa, 2007).

Nesta frente de trabalho, é importante salientar que não há, no ensino da psicanálise de Jacques Lacan, uma teoria sobre o brincar. Nessa construção de saber, o brincar – como ato – foi direcionado como não interventivo, ou seja, sem a interferência sugestiva dos alunos/egressos que trabalhavam com as crianças. O “não” era um imperativo evitado pelo grupo, pois a ideia era de ofertar liberdade de escolha e fazer da escolha, sem qualquer finalidade pedagógica ou educativa, um lugar de possibilidades. É na liberdade que a criatividade pode morar e, portanto, mesmo nos conflitos e nas situações mais complexas de convívio (como disputas de brinquedos, invasões de espaços não autorizados do SEPS, entre outras), o manejo interventivo era diferente da imposição do “não”. Os/as discentes eram orientados a colocar o corpo à frente de espaços não permitidos para a entrada das crianças (sala da administração do SEPS, por exemplo), e o mesmo valia para disputa de brinquedos.

Na psicanálise lacaniana, o brincar ganha um sentido de abertura para que o sujeito do inconsciente possa emergir. Ora, se a criança é no brincar, é essa operação simbólica que proporciona a abertura para que ela seja verdadeiramente.

Só a fala permite que o sujeito, que emergirá nos tropeços das intenções conscientes daquele que fala, possa, além de emergir nesses tropeços ser reconhecido como tal pelo falante, que a partir desse reconhecimento, não será mais o mesmo porquanto terá sido levado a admitir como sua produção que desconhecia, mas que, ainda assim, faz parte dele (Elia, 2004, p. 23).

Em um dos dias de atendimento, M (menina de 8 anos) brincava com dois dinossauros de tamanhos diferentes. Eis que surge o seguinte diálogo com uma discente do projeto:

M – *Esse (o dinossauro menor) é pai desse (o dinossauro maior)! Disse M.*

Estagiária – *Mas não faz sentido o maior ser o filho e o menor ser o pai, não acha?*

M – *Mas não é para fazer sentido! É só uma brincadeira!*

O “equivoco” lógico apontado pela discente não era somente um equivoco. M era uma criança com questões adultas. A mãe fazia tratamento psicológico diante de um diagnóstico de depressão, vivia em oscilações emocionais. O ambiente familiar não permitia que a criança pudesse ser criada de maneira mais cuidadosa – o que não significa que não fosse cuidada. Ao analisar a complexidade das relações humanas, atravessadas pelo real da falta subjetiva e concreta da estrutura, da pobreza, do social e do cultural, é imprescindível considerar esses contextos nos atendimentos com as famílias amazonenses. O contexto, aliado à falta subjetiva de palavras, de sem-sentido, foi o que permitiu que a escuta desses sujeitos (M e sua mãe) fosse um outro lugar para essas famílias.

A manifestação do brincar nesse contexto é, como diz a própria criança, sem sentido. Desta forma, é nela que podemos interpelar a criança, não para fazer ou trazer sentidos, mas para que possa construir seu próprio sentido, oriundo da abertura inconsciente diante do simbólico da brincadeira. O brincar, neste trabalho, foi ofertado como elemento abundante, em que, além dos brinquedos para todas as idades (de ursinhos de pelúcia a jogos para crianças maiores), o espaço geográfico físico também se ampliava no brincar-corpo. Correr, pular, disputar, andar, explorar foram modos de expansão do brincar. Como elaborar um brincar “na rua” dentro de um ambiente institucional? Assim como a rua “aberta”, o ambiente do Serviço Escola Sumaúma também se abria para receber as crianças. Quase todas as salas ficavam abertas³ e à disposição de sua ocupação, e todo espaço era ocupado pelas crianças que compareciam a cada sábado.

Uma mãe diz: “Meu filho, quando chega sexta-feira, pergunta: ‘UFAM?’ e arruma sua roupa para vir para cá”. Vale sinalizar que essa criança é um menino com diagnóstico de autismo e tem 5 anos. O que esse ambiente causa nessa criança, que anseia por esse encontro? Essa não é somente uma pergunta feita pela equipe de trabalho, mas uma questão que ainda não pode ser respondida, mas que mobilizou (e mobiliza) os participantes do projeto durante o período em que esteve ativo.

O brincar como possibilidade de protagonismo de si, verdadeiramente em ato, podendo ser quem se quer ser ou quem se é, é a grande aposta deste projeto. Espaços como estes são raros e inovadores para o público infantil de Manaus, mais ainda no âmbito público. Lugar subjetivo não somente físico, onde crianças podem ser sem o olhar medicalizante pautado por uma normalidade padronizada pelos poderes de quem deseja assujeitar corpos de crianças em favor de uma sociedade robótica e adoecida pelas drogas psiquiátricas.

Os extensionistas e suas extensões...

Para trabalhar com a psicanálise em qualquer ambiente, é necessário que se escute quem escuta os sujeitos. Mesmo com a impossibilidade da formação de analistas em espaços institucionais universitários, o tripé freudiano de formação é fundamental. Neste aspecto, o projeto deu lugar aos extensionistas para esse processo formativo por meio das supervisões. Elas ocorriam diretamente no LAPSUS-UFAM, antes do atendimento às famílias. O tempo cronológico destinado era de duas horas e meia por semana, para que a equipe pudesse discutir os casos e realizar leituras complementares. Neste espaço, o objetivo não era somente teórico/técnico, mas também de escuta das demandas dos discentes, egressos e pós-graduandos e suas questões com os atendimentos.

A supervisão é uma ferramenta valorosa na formação do psicanalista e psicólogo. Sem esta, seria impossível sustentar o trabalho neste projeto com o rigor ético necessário para escutar. O compro-

³ Com exceção da sala da administração.

misso e o vínculo da equipe participante do projeto também fizeram a diferença para que o trabalho fosse exitoso. São pessoas que não se esquivaram da dureza da vida.

A supervisão institui na clínica algo entre a prática e o estudo, e desta interação há a produção de novos saberes, longe do objetivo de uma demanda pedagógica de ensino/conhecimento (Derzi; Marcos, 2013). Neste trabalho, as supervisões ampararam os estudantes nesse não-saber diante do trabalho em construção. *“Eu estive no início do projeto e não entendia muito bem o que fazer. Parecia tudo muito solto, mas depois eu vi que é diferente do que estava acostumada e tudo fez sentido”* (discente de graduação participante do projeto).

A fala da aluna retrata sua angústia diante do método adotado pelo projeto. O caminho da psicanálise não é um caminho estruturado, apesar de seguir uma lógica: a do inconsciente. Portanto, a construção formativa, tanto do andamento do projeto quanto da vivência dos alunos com as supervisões, foi se dando ao longo dos quatro semestres de trabalho.

Outro exemplo emblemático é de um discente (graduação) que disse, ao chegar pela primeira vez na equipe: *“Acho que não posso participar do projeto, porque não sei brincar”*. Ao ser perguntado por outro colega: *“brincar tem regra?”*, respondeu *“acho que não”*. O coordenador, atento, então interveio: *“então vá lá e divirta-se!”* Ao ser incentivado, descobriu que o brincar faz parte de cada um e que, para tal, era somente necessário autorizar-se.

São essas amarrações improvisadas que produzem as supervisões; elas (as supervisões) não possuíam um caráter meramente explicativo para compreensão de um dado caso ou situação, ancorada na figura de um professor/analista/mestre ou doutor; ao contrário, era um momento de encontro para produzir efeitos de pensamento e possíveis saídas para a confecção de problemas criativos que pudessem ganhar fôlego para uma futura investida de pesquisa sobre o que não se tinha resposta ainda.

Conclusões ou algumas aproximações...

Ultrapassando os objetivos acadêmicos, este artigo é uma tentativa de descrição de um trabalho enorme, colaborativo e voltado para crianças amazonenses. A escassez de ações que verdadeiramente não reduz a criança e família a objetos de ciência (e, conseqüentemente, publicações), tanto no âmbito público quanto no privado, é um dos motivadores deste trabalho. A escrita, assim como o brincar, assume lugar de inscrição – no inconsciente – do que se vive na vida. Portanto, esta também é uma forma de registrar a dimensão potente do encontro com o outro, os outros, em ambientes e condições diversas.

O projeto que deu margem à criação deste artigo fez também uma aposta para elucidar, mediante o investimento e da direção do ato do brincar, o problema contemporâneo das crianças que são vistas, ainda, como “tábulas rasas”. Não são. As crianças são seres ativos, criativos, inventivos que podem, por si (porém não sem outros), construir novas realidades.

O contato com diagnósticos, grande questão contemporânea, limita a construção de espaços não normativos, nublando famílias em suas questões mais profundas. Este artigo é uma tentativa de iluminar problemas impossíveis de serem resolvidos em sua completude, mas que se tornam fonte inesgotável de questões que são motivadoras para o nosso fazer. Nesse sentido, o efeito desmedicalizante não se mostrou como um fenômeno “total” em todas as famílias, porém, houve certa elaboração por parte de algumas famílias sobre esse fenômeno, levando a pensar sobre a medicalização da vida e suas formas de assujeitamento subjetivo, em que a criança não participa das escolhas sobre a sua saúde e o seu sofrimento.

O cuidado com o tema, bem como a escuta a partir das decisões familiares, ocupou lugar importante para que as famílias tivessem a confiança, longe dos julgamentos morais e imperativos infundados, para repensar o olhar sobre a criança.

Os efeitos parciais, bem como as angústias durante o processo de desenvolvimento deste trabalho, conferem o caráter científico do que fora realizado. Para além das medições positivistas baseadas em evidências, o projeto evidenciou o rigor científico em que a psicanálise opera há 200 anos. O trabalho com o grupo dos pais/responsáveis, o brincar em grupo com as crianças e a formação prática-teórica do projeto para os participantes extensionistas nos mostraram o caráter transformador e a potência da escuta-palavra diante da dificuldade social, política e estrutural de trabalho com as crianças. Esta é uma iniciativa profícua, que demonstra uma posição de compromisso ético-político no processo formativo de pessoas que cuidarão de outras pessoas no Amazonas.

Referências

- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 125-132, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/100>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- BICALHO, P. P. G. de.; SOUSA, C. F. de. Extensão universitária na formação em psicologia e a questão vocacional: um analisador da produção de subjetividades. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 35-46, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200004&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BUENO, M. C. **A infância como resistência**: o poder de ser e estar no mundo. Produção de Marcelo Cunha Bueno, 2025. 1 vídeo (54 min). Publicado pelo canal Congresso Brincar e Professora Paty Fonte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9c4WL9e1UA>. Acesso em: 20 de janeiro de 2026.
- CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **A clínica do sujeito**: por uma clínica reformulada e ampliada. Disponível em: <https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/CLINICAampliada.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.
- COSTA, T. **Psicanálise com crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- COSTA, A. M. M.; SANTOS, S. C. M. dos. A formação cidadã e a educação em direitos humanos: perspectivas para a extensão universitária. **Interagir: Pensando a extensão**, n. 13, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/interagir/article/view/1671>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- COSTA NETO, A. A.; AMPARO, D. M. do; CARVALHO JÚNIOR, A. C. N. de. A Extensão Universitária como Dispositivo para Formação do Psicólogo em Saúde Mental. **Psicologia Revista**, v. 29, n. 2, p. 471-488, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p471-488>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- DERZI, C.; MARCOS, C. M. Supervisão em psicanálise na universidade. **Psicologia em Estudo**, v. 18, p. 323-331, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/xdH37hCLN8qHyyJRfqsQ8Qb/>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- DI CACCIA, Antonio. A prática entre vários. In: LIMA, Marcia Mello; ALTOÉ, Sonia. **Psicanálise, clínica e instituição**. (orgs.). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2005.
- DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. Tradução de Luciano Machado. Revisão técnica Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ELIA, L. **O Conceito de Sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- ELIA, L. **A ciência da psicanálise: metodologia e princípios**. São Paulo: Edições 70, 2023.
- ELIA, L. **Formação de psicanalistas - Saúde**. 2025. 1 vídeo (146 min). Publicado pelo canal Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/89G6Y7bJWFc>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- FARIA, Roman Michele. **Real, simbólico e imaginário no ensino de Jacques Lacan**. São Paulo: Toro Editora, 2019. (Série ensaios psicanalíticos).

FERNANDES, Waldemar José. Conceitos introdutórios sobre grupalidade e psicanálise vincular. In SANTEIRO, Tales Vilela et al. (org.). **Clínica de grupos de inspiração psicanalítica: teoria, prática e pesquisa**. Londrina: Clínica Psicológica, 2021.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PÚBLICAS BRASILEIRAS. XXXI Encontro Nacional do FORPROEX. In Miranda, G. L. de, & Nogueira, M. das D. P. (orgs.). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

FRANÇA, Cassandra Pereira. Vinhetas e historiais clínicos na pesquisa psicanalítica: finalidades e impasses. In: PINHEIRO, Nadja Nara Barbosa; PEREZ, Rodrigo Sanches; CORDEIRO, Sílvia Nogueira. **Pesquisas acadêmicas em psicanálise: reflexões teóricas e ilustrações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos (II) e sobre os sonhos**. v. V (1900-1901). p. 635-636. Obras Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira (ESB). Comentários e notas de James Strachey, em colaboração com Anna Freud, assistido por Alix Strachey e Alan Tyson. Traduzido do alemão e do inglês sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Os arruinados pelo êxito**. v. XIV (1916). p. 331-346. Obras Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOMES, M. A. de F.; DIMENSTEIN. Serviço escola de psicologia e as políticas de Saúde e assistência social. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 1217-1231, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2016.4-03Pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

KATZ, I. *Crianças que vivem a morte: saber fazer com a perda com Ilana Katz psicanalista*. Café Filosófico CPFL. 2022. 1 vídeo (120 min). Publicado pelo canal Café Filosófico CPFL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7fSBexLZX30>. Acesso em 20 de janeiro de 2026.

LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVIN, E. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINHO, M. H. A interpretação psicanalítica: “um dizer nada”. **Stylus (Rio de Janeiro)**, n. 24, p. 77-84, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2012000100008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 jan. 2026.

OLIVEIRA, S. S. B. Na contramão do óbvio: psicanálise e medicalização de crianças na escola. Manaus: Edua, 2022.

RAVANELLO, T.; MACHADO, I. D.; MARTINEZ, M. D. C.; NABARRETE, L. M. D. S. Os caminhos da pesquisa psicanalítica: da epistemologia ao método. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 110-124, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202016000100009&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 28 jan. 2026.

SAFRA, G. Investigação em psicanálise na universidade. **Psicologia USP**, v. 12, p. 171-175, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200014>. Acesso em: 28 jan. 2026.