

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

Lúcia de Fátima Carvalho Salvari

**A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E PROBLEMAS DE
APRENDIZAGEM: O QUE PENSAM OS PSICÓLOGOS E
PEDAGOGOS?**

Recife

2004

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

Lúcia de Fátima Carvalho Salvari

**A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E PROBLEMAS DE
APRENDIZAGEM: O QUE PENSAM OS PSICÓLOGOS E
PEDAGOGOS?**

**Dissertação apresentada à banca
examinadora, como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE em
Psicologia Clínica, sob orientação da
Profª Doutora Cristina Maria de Souza
Brito Dias**

Recife

2004

Aos meus pais, Luiz e Genésia, que me transmitiram a paixão pelo saber. A Fábio, meu amor-companheiro, com quem compartilho essa mesma paixão. E ao nosso filho, que virá, e que continuará tecendo o enredo dessa história.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo constante estímulo e compreensão diante de minhas eventuais ausências ao longo do mestrado. Especialmente aos meus irmãos, Alcindo e Luiz, pela participação direta nas correções e traduções do texto deste trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, em particular àqueles que fazem parte da linha de pesquisas sobre a *construção da subjetividade na família*, pelo respeito às minhas idéias e pela disponibilidade em iluminá-las, com críticas e sugestões.

Aos psicólogos e pedagogos que participaram desta pesquisa, pela seriedade com que trataram o tema abordado e pela disponibilidade em responder às questões apresentadas.

Aos meus colegas de mestrado, pela solidariedade nos momentos de incerteza e ansiedade e pela alegria compartilhada nos nossos encontros.

Aos meus colegas do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco, particularmente àqueles que fazem parte da Divisão de Acompanhamento e Adaptação Funcional do Departamento de Recursos Humanos, pelo incentivo e colaboração que tanto facilitaram a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Professora Dra. Cristina Maria de Souza Brito Dias, pelo modo respeitoso com que sempre conduziu suas orientações, incentivando-me e tranquilizando-me nos momentos necessários.

À Professora Dra. Albenise de Oliveira Lima, pelas preciosas sugestões e esclarecimentos ao analisar este trabalho desde o seu início, como projeto, até este momento final.

À Professora Dra. Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher, pela sua disponibilidade em examinar o conteúdo desta dissertação, colaborando para o seu aprimoramento com idéias e sugestões relevantes.

*“É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã
Porque se você parar para pensar, na verdade não há.
Sou uma gota d’água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não entendem
Mas você não entende seus pais.
Você culpa seus pais por tudo
E isso é absurdo.
São crianças como você.
O que você vai ser
Quando você crescer?”*

Pais e Filhos/Renato Russo

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como psicólogos e pedagogos, que atuam em psicopedagogia, na clínica, compreendem os problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças e como vêem o lugar da família na construção dos referidos problemas. Para atingir esse objetivo foi utilizada uma metodologia qualitativa, tendo como instrumento um roteiro semi-estruturado, utilizado em uma entrevista individual, a qual foi aplicada a três psicólogos e a três pedagogos com formação e atuação em psicopedagogia, na clínica. Cada uma das entrevistas teve seu conteúdo analisado com base na teoria psicanalítica e em estudos psicopedagógicos. Posteriormente, procedeu-se a uma análise geral de todas as entrevistas. Verificou-se que para as entrevistadas, os problemas de aprendizagem, inclusive os de leitura e escrita, são um fenômeno complexo, que envolve aspectos socioculturais, pedagógicos, cognitivos e psicodinâmicos dentre as causas a serem tratadas. No entanto, questões da dinâmica familiar foram apontadas, de forma unânime, como uma das principais fontes de problemas na aprendizagem, principalmente a grande dependência da criança em relação à mãe e a participação periférica do pai no processo de aprendizagem escolar dos filhos. Além disso, questões socioculturais acentuam uma tendência atual dos pais em delegar a educadores e psicólogos os cuidados com a aprendizagem dos filhos. Os conhecimentos acerca das formas de funcionamento da família, dentro da sua cultura e em cada etapa de seu ciclo de vida, podem contribuir para o acompanhamento terapêutico da criança e do grupo familiar.

Palavras – chave: família, aprendizagem, psicólogos, pedagogos.

ABSTRACT

This aim of this research was to investigate as psychologists and educators, acting in psychopedagogy at consulting office, understand the children learning problems of reading and writing and as they see the role family plays in the construction of these problems. To reach that objective a qualitative methodology was used, having as instrument a semi-structuralized protocol and individualized interview, applied to three psychologists and three educators with formation and performance in clinical psychopedagogy. The content of each interview was analyzed on the basis of the psychoanalytic theory and psychopedagogical studies. Afterwards, a general analysis of all the interviews was proceeded. It was verified that for the interviewed professionals, the learning problems, including those of reading and writing, are a complex phenomenon that involves sociocultural, pedagogical, cognitive and psychodynamics aspects amongst the causes to be treated. However, questions of the familiar dynamics had been unanimously pointed as one of the main sources of problems in the learning, mainly the great dependence of the child in relation to the mother and the peripheral participation of the father in the process of pertaining to school learning of the children. Moreover, sociocultural questions stress a current trend of the parents in delegating the educators and psychologists the cares with the learning of the children. The knowledge of the forms of family functioning, inside of its culture and in each stage of its cycle of life, can contribute for the therapeutic follow up of the child and the familiar group.

Keywords: family, learning, psychologists, educators.

RESUMEN

Esta encuesta tuvo por objetivo investigar como psicólogos y pedagogos, que actúan en psicopedagogía, en la clínica, comprenden los problemas de aprendizaje de la lectura y escrito en niños y como ven el lugar de la familia en la construcción de los referidos problemas. Para lograr ese objetivo fue utilizada una metodología cualitativa, teniendo como instrumento un itinerario semiestructurado, utilizado en una cita individual, a la cual fue aplicada a tres psicólogos y a tres pedagogos con formación y actuación en psicopedagogía. Posteriormente, se procedió a un análisis general de todas las citas. Se verificó que para las entrevistadas, los problemas de aprendizaje, incluso los de lectura y escrito, son un fenómeno complejo, que envuelven aspectos socioculturales, pedagógicos, cognitivo y psicodinámico dentro de las causas que serán tratadas. En el entanto, cuestiones de la dinámica familiar fueron apuntadas, de forma unánime, como una de las principales fuentes de problemas en la aprendizaje, principalmente la grande dependencia del niño en relación a la madre y la participación periférica del padre en el proceso de aprendizaje escolar de los hijos. Además, cuestiones socioculturales acentúan una tendencia actual de los padres en delegar a los educadores y psicólogos los cuidados con la aprendizaje de los hijos. Los conocimientos de la familia, dentro de su cultura y en cada etapa de su ciclo de vida, pueden contribuir para el acompañamiento terapéutico del niño y del grupo familiar.

Palabras – clave: familia, aprendizaje, psicólogos, pedagogos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO- HISTÓRICA	18
1.1 As transformações da família e da criança na modernidade e o papel da escola	22
1.2 A criança, a família e o ideal escolar na contemporaneidade	30
2 A FAMÍLIA, A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA PSICODINÂMICA	40
2.1 A chegada da criança na família: mudanças e desafios	43
2.2 A família e as condições para a aprendizagem da criança	50
3 A CLÍNICA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	61
3.1 Propostas de intervenção	65
4 OBJETIVOS E METODOLOGIA	87
4.1 Objetivo geral	88
4.2 Objetivos específicos	88
4.3 Metodologia	88
4.3.1 Participantes	89
4.3.2 Instrumento	90
4.3.3 Procedimentos éticos para a coleta de dados	90
4.3.4 Procedimento de coleta de dados	91
4.3.5 Procedimento de análise das entrevistas	91
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	93
5.1 Quadro 1 - Síntese das entrevistas	95
5.2 Quadro 2 - Análise geral das entrevistas	101
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
6.1 Análise de cada entrevista	103
6.1.1 Primeira entrevista: “Minha dificuldade maior são os pais”	103
6.1.1.1 Dados sobre a participante	103
6.1.1.2 Análise da entrevista	103

6.1.2 Segunda entrevista: “Escola trabalha com o produto, quer resposta”	109
6.1.2.1 Dados sobre a participante	109
6.1.2.2 Análise da entrevista	110
6.1.3 Terceira entrevista: “Filho não vem com informação, não tem 0800”	116
6.1.3.1 Dados sobre a participante	116
6.1.3.2 Análise da entrevista	117
6.1.4 Quarta entrevista: “O pai resiste a vir, mas quando vem não quer ir embora”	121
6.1.4.1 Dados sobre a participante	121
6.1.4.2 Análise da entrevista	122
6.1.5 Quinta entrevista: “Esse não olhar para os filhos está deixando seqüelas”	128
6.1.5.1 Dados sobre a participante	128
6.1.5.2 Análise da entrevista	128
6.1.6 Sexta entrevista: “Na nossa cultura, é difícil a gente se admitir falhando”	134
6.1.6.1 Dados sobre a participante	134
6.1.6.2 Análise da entrevista	135
6.2 Análise geral das entrevistas	141
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	162
APÊNDICE B – Termo de autorização das participantes	163
APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas	164
- Primeira entrevista	164
- Segunda entrevista	172
- Terceira entrevista	183
- Quarta entrevista	193
- Quinta entrevista	202
- Sexta entrevista	210

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX e início deste século tem crescido o interesse por uma interlocução entre a Educação, a Psicologia Clínica e a Psicanálise, a partir dos estudos acerca da aprendizagem e suas vicissitudes. Ou seja, a capacidade do homem construir conhecimentos, aos poucos, vem deixando de ser uma área de pesquisas apenas na Educação ou na Psicologia Cognitiva. Também a clínica, através da Psicanálise e da própria Psicologia, começa a debruçar-se sobre as inter-relações entre a razão e os afetos, a cognição e o desejo de conhecer, na construção das aprendizagens.

Ao mesmo tempo, observamos uma crescente demanda de atendimentos clínicos a crianças e adolescentes com queixas na aprendizagem escolar no Brasil, a ponto de proliferarem, nos últimos anos, consultórios de atendimento psicopedagógico e cursos de pós-graduação e de formação nesta área, agregando tanto psicólogos como pedagogos.

Ao buscarem uma intervenção clínica para suas dificuldades em aprender, essas crianças e adolescentes, assim como suas famílias, trazem consigo uma angústia: a ameaça de fracasso escolar. Por um lado, a criança, ou o adolescente, vê-se impotente diante deste não saber que resiste às inúmeras tentativas pedagógicas da escola e da própria família para resolver o problema. E, por outro lado, também a escola e os pais sentem-se, de algum modo, fracassando no papel que a sociedade lhes designou na transmissão e sustentação do conhecimento como um valor cultural. Tudo isto se torna mais evidente quando se trata de jovens vindos de famílias de classe média, que freqüentam escolas consideradas de bom

nível pedagógico, possuem um bom suporte de informações no espaço familiar e, aparentemente, não apresentam déficit de ordem cognitiva. Ou seja, que, teoricamente, têm todas as condições para aprender, mas mesmo assim, muitas vezes, fracassam nas suas tentativas.

Por isso, ao escutarmos na clínica esses jovens clientes e suas famílias, vem sempre uma pergunta: que mistério é este que se interpõe entre aquilo que é ensinado e o que deveria ter sido aprendido por estas crianças e adolescentes em situações escolares, contrariando suas boas condições orgânicas e cognitivas? Nossa escuta nos leva a pensar que, como sintoma, este não aprender resistente parece traduzir conflitos intrapsíquicos construídos nas relações intersubjetivas, particularmente dentro da dinâmica familiar.

Neste sentido, salientamos que o problema de aprendizagem exposto por esses clientes diferencia-se, muitas vezes, de uma dificuldade atrelada, exclusivamente, a fatores orgânicos, pedagógicos ou sócio-econômicos. Com isto, não queremos dizer que as questões sociais da nossa cultura são irrelevantes para a aprendizagem ou que a proposta pedagógica de uma escola não contribui para situações de fracasso na aprendizagem ou mesmo que a condição neurofisiológica da criança não é um fator necessário à aquisição de conhecimentos. Apenas situamos muitos dos problemas de aprendizagem que chegam à clínica como uma configuração sintomática do sujeito, possivelmente, atrelada às interações na família contemporânea. Isto é, aspectos intra e intersubjetivos estão implicados na construção e sustentação deste sintoma nos pacientes, e daí decorrendo a necessidade de intervenções terapêuticas.

Nesta pesquisa, enfocamos, especialmente, as dificuldades na aquisição da leitura e escrita em crianças. Isto porque observamos que, nesta etapa da

escolarização infantil, há uma intensificação das demandas para atendimento psicopedagógico das crianças. Além disso, entendemos que a alfabetização representa em nossa sociedade um dos principais modos de passagem da criança para o mundo dos conhecimentos formais, isto é, para a aprendizagem daquelas disciplinas pedagógicas cujo conhecimento é compartilhado por toda a cultura na qual a criança está inserida. Tais disciplinas estão diretamente relacionadas ao próprio saber científico vigente, como Português, História, Ciências Naturais e Matemática.

Assim, na fase de alfabetização, os pequenos alunos se vêem convocados, pela escola e pela família, a responder a novas demandas de competência e responsabilidade pessoal e social, sob a forma de deveres e obrigações escolares. Isto significa que se alfabetizar é também se submeter a leis para inserir-se em uma ordem cultural que tem no conhecimento compartilhado um dos seus principais pilares.

Como nos mostra a Psicanálise, a passagem para a realidade da cultura, com sua ordem e suas regras, é um processo de elaboração subjetiva que exige da criança — e da família — um grande investimento psíquico. Principalmente quando consideramos a intensidade com que a sociedade contemporânea expõe os indivíduos a novas informações e conhecimentos, cobrando-lhes, freqüentemente, um desempenho pautado em um ideal imaginário de perfeição. Na escola, isto pode traduzir-se como uma fonte adicional de angústia para a família e para a própria criança que se alfabetiza.

Para estudar as questões que envolvem os problemas de aprendizagem da leitura e escrita optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas com psicólogos e pedagogos que atuam em psicopedagogia na clínica. Nosso objetivo foi investigar

como os profissionais dessas áreas compreendem tais problemas em crianças e como vêem o lugar da família na construção dos mesmos. Para isto, buscamos, mais especificamente, caracterizar os indicadores para a intervenção clínica nos problemas de aprendizagem, identificar as principais queixas trazidas aos consultórios dos profissionais em relação à leitura e escrita das crianças e as causas atribuídas a elas, além de descrever os procedimentos utilizados com a criança e com a família para o diagnóstico e tratamento psicopedagógicos. Salientamos, ainda, que a escolha por profissionais tanto da psicologia como da pedagogia foi motivada pela preocupação em possibilitar reflexões a partir de diferentes visões da clínica psicopedagógica.

Acreditamos que a análise dos dados obtidos nas entrevistas com os profissionais pode ser um elemento importante para incrementar as discussões a respeito do tema, particularmente no que diz respeito às intervenções diagnósticas e terapêuticas com a criança e com o seu grupo familiar.

Para fundamentar teoricamente este trabalho estruturamos três capítulos, nos quais buscamos registrar o pensamento de estudiosos, principalmente da psicopedagogia e da psicanálise, a respeito do tema pesquisado. No capítulo 1, cujo título é *A Criança, A Família E A Escola: Uma Contextualização Sócio-Histórica*, procuramos situar as mudanças ocorridas no conceito de família e de criança, a partir da Idade Moderna, e como a escola participou de tais transformações, influenciando, até hoje, as expectativas sociais em relação à educação das crianças. Já no capítulo 2, denominado *A Família, A Criança E A Aprendizagem: Perspectiva Psicodinâmica*, buscamos mostrar como o processo de construção de conhecimentos pela criança está alicerçado na dinâmica das inter-relações familiares. Por último, no capítulo 3, intitulado *A Clínica Dos Problemas De*

Aprendizagem, abordamos a maneira como os estudiosos, particularmente da psicopedagogia, vêem as causas para os problemas de aprendizagem, assim como as diversas propostas teórico-práticas para o diagnóstico e tratamento de tais problemas, incluindo os procedimentos clínicos com a criança e com a família.

Após os capítulos teóricos, expomos, no capítulo 4, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. Em seguida, no capítulo 5, apresentamos os resultados obtidos, através de dois quadros, um de síntese e outro de análise geral dos dados. No capítulo 6, detalhamos a análise e discussão desses dados. Esse capítulo contém tanto a análise de cada uma das entrevistas, como também uma análise geral de todas elas. Por fim, no capítulo 7, fazemos nossas considerações finais em relação à pesquisa e seus resultados, além de sugerirmos outros estudos que poderão complementar as discussões trazidas por esse trabalho. Lembramos, ainda, que o leitor encontra nos apêndices informações adicionais que podem ajudá-lo a acompanhar algumas etapas do trabalho realizado, como por exemplo: roteiro da entrevista utilizada e entrevistas transcritas na íntegra.

1 A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO - HISTÓRICA

Ao observarmos, hoje, as diversas publicações científicas ou populares com temas envolvendo a educação de crianças, percebemos que psicólogos, educadores e psicanalistas, detêm-se, com freqüência, em questões que envolvem a família e seu papel no desenvolvimento dos filhos, direcionando os comentários, especialmente, aos pais. Parece-nos, assim, que, na contemporaneidade, o tema da criança encontra-se indissociado de outros dois: o da família e o da educação. A escola, por sua vez, destaca-se como um vértice que interliga todos eles. Sobre ela, a sociedade e, em particular as famílias, depositam um rol de expectativas e ideais que traduzem os anseios da nossa cultura contemporânea.

Deste modo, a escola, atualmente, parece ser muito mais do que um mero veículo de informação dos conhecimentos. Como um dos principais meios de educação na sociedade, ela assume também um importante papel na transmissão da cultura, através do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. É isto que Pain (1992, p. 11) procura nos explicar quando afirma que “o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação” .

Continuando o seu pensamento, a autora (op. cit.) diz que à educação podem ser atribuídas quatro funções interdependentes. A primeira é chamada de *função mantenedora*, que visa à reprodução em cada indivíduo do conjunto de normas que regem as ações, garantindo a continuidade da espécie humana. A segunda função é a de *socialização*, que ocorre à medida que o indivíduo se submete à legalidade social, a qual regula a utilização dos utensílios, da linguagem e do habitat, transformando-o, assim, em um sujeito social, identificado com um grupo que se sujeita às mesmas normas. A terceira função é a

repressora, cujo objetivo é garantir a sobrevivência do sistema que rege a sociedade, ou seja, a educação é também um instrumento de controle do cognoscível, de modo a “conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social” (PAIN, 1992, p.12). Por último, mas não menos importante, há a função *transformadora*, que compreende as compensações reguladoras que o próprio sistema cria para manter-se estável, na medida em que procura canalizar as contradições produzidas dentro do próprio sistema e que geram mobilizações de ruptura. As diversas modalidades de militância na sociedade são exemplos de tais regulações. Em resumo, diz a autora (op.cit., p.12): “em função do caráter complexo na função educativa a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora”. E a escola, enquanto instituição social, inscreve-se neste cenário, como palco no qual as aprendizagens e suas vicissitudes se mostram. A criança, sujeito de tais aprendizagens, é justamente o principal alvo da educação e é sobre ela que são exercidas as funções acima descritas, não só através da escola, mas também da família.

Segundo Cordié (1996), a criança ouve bem cedo a demanda que lhe é feita pela família, particularmente pelos pais: ela deve aprender, ela deve ser bem-sucedida. Tanto que, diz a autora (op.cit., p. 24):

Desde a pré-escola, alguns pais se inquietam com as performances intelectuais de seus filhos e com suas possibilidades de sucesso; querem, às vezes, fazê-los ‘pularem’ o último ano da pré-escola, pois um ano de avanço é sempre útil para a preparação dos concursos mais tarde! A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa. O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais.

Cordiè (op.cit., p. 24) salienta que, além desta demanda dos pais, há uma “pressão social que se exerce sobre todos e que gera, muitas vezes, uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar”. Neste sentido, o

sucesso escolar, assim como o fracasso, implica em um julgamento de valor que é função de um ideal presente no meio sócio-cultural, especialmente na família, uma vez que ela própria é marcada por tais valores. Cordiè (op.cit., p. 20-21) afirma que um sujeito se constrói perseguindo estes ideais sociais — como o sucesso escolar — que lhe são apresentados ao longo de sua existência:

Ele constrói, assim, seu ego identificando-se com personagens que admira e dos quais gosta, apegando-se a valores que julga respeitáveis e que deseja adquirir. Ora, em nossas sociedades ocidentais, o sucesso, o dinheiro, a posse de bens e o poder que resulta disso representam, no grau mais elevado, valores que todos sonham possuir.

Portanto, ser bem-sucedido na escola indica para a criança ser considerado pelos pais e pela sociedade. O fracasso, por outro lado, pode representar a renúncia a tudo isto, com o agravante de que “a criança nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica. Ser um mau aluno equivale para ela a ser um mau filho” (CORDIÈ, op.cit., p. 24). As repercussões sobre a criança e sobre a família de tais significações em torno do aprender e do não aprender configuram, atualmente, boa parte das demandas de atendimento clínico, psicopedagógico e psicoterápico.

Nesta breve introdução procuramos, assim, evidenciar como família, criança, escola e sociedade encontram-se interligadas no mundo de hoje. Por isso, no decorrer deste capítulo, é nossa intenção refletir acerca das transformações sociais que modificaram o conceito de criança e de família no mundo ocidental, especialmente a partir da Idade Moderna, salientando o papel da escola neste contexto de mudanças. Daí, pensamos que será possível traçar um pano de fundo histórico que nos permitirá algumas outras considerações sobre o desempenho escolar como valor social em evidência na cultura

contemporânea, e que repercussões isto pode ter sobre a questão do fracasso na aprendizagem.

1.1 As transformações da família e da criança na modernidade e o papel da escola

Segundo Ariès (1981), na Idade Média¹ o sentimento de infância não existia. Embora as crianças não fossem desprezadas ou negligenciadas, não havia, na sociedade ocidental, “a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, op. cit. p.156). Tal consciência, para o autor, é o que define o sentimento de infância como hoje o conhecemos.

Naquela época, assim que a criança tinha condições de sobreviver sem os cuidados constantes da mãe ou da ama de leite, ela integrava-se ao mundo adulto, no trabalho e na vida social. E era, justamente, através da participação dela na vida doméstica que se dava a transmissão do conhecimento de uma geração para outra. Assim, “não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (ARIÈS, op. cit.,p.229). A escola, destinada especialmente ao clero, era uma exceção.

Pais e filhos não nutriam, portanto, um sentimento existencial profundo entre si. As crianças eram importantes muito mais pela sua função no estabelecimento da família do que por elas mesmas. A família, afirma o autor

¹ Parte dos historiadores convencionou o período da Idade Média como indo de 476 d. C a 1453, ou seja, da queda do Império Romano até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, quando, então, iniciaria-se a Idade Moderna. Para outra parte, no entanto, a descoberta da América, em 1492, é que marcaria o fim da idade Média e início da Moderna

(ARIÈS, 1981, p.231), “era uma realidade moral e social, mais do que sentimental”.

Segundo Gomes (1998), o conceito de família conhecido na Idade Média era o de linhagem, o qual restringia-se aos laços de sangue e não considerava valores de coabitação e de intimidade. Ariès (1981) nos explica que esta inexistência da noção de intimidade física ou moral, na Idade Média e início da Idade Moderna, contribuía para a pouca consciência da família, como sentimento. A regra era ninguém ficar sozinho. O público e o privado não se distinguiam e a sociabilidade, além da promiscuidade, era constante. A rua era o cenário familiar do trabalho e das relações sociais.

Através da iconografia, percebemos que foi durante o século XVI que a criança começou a ser retratada, sempre ao lado dos adultos, brincando ou inserida em retratos de família. Esta iconografia familiar desenvolveu-se juntamente com as ilustrações da vida privada, do cotidiano doméstico, indicando o surgimento de um sentimento crescente de intimidade e de laços afetivos significativos, como revela esta legenda em uma gravura de F. Guérard (apud Ariès, 1981, p. 208): “Feliz daquele que segue a lei do Céu/ E emprega a parte mais bela de sua vida/ Em bem servir a seu Deus, sua família e seu Rei” .

De acordo com Ariès (op. cit.), o primeiro sentimento de infância foi de *paparicação*. No fim do século XVI e, principalmente, no século XVII, tal *paparicação* provocou fortes sentimentos de exasperação e repugnância de moralistas e educadores que começaram a defender a separação das crianças do mundo adulto, de modo que não ficassem tão mimadas e mal-educadas. A partir daí, foi surgindo um segundo sentimento de infância, no campo, na burguesia e no povo, o qual irá inspirar toda a educação moderna até os dias atuais: “o apego

à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1981, p.162). A atenção, então, passou a ser com o desenvolvimento das crianças, de modo a torná-las seres racionais e honrados. Isto já refletia o pensamento filosófico da modernidade, no qual a razão deveria ser soberana e a infância deveria ser superada para se alcançar o estado racional pleno, como nos mostra um tratado sobre educação de Balthazar Gratien, escrito em 1646 (apud ARIÈS, op.cit., p.162):

Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional.

Era preciso, assim, conhecer melhor a infância para então corrigi-la. Segundo Ariès (op.cit.), os textos do fim do século XVI e do século XVII estavam repletos de observações sobre a psicologia infantil, pois o interesse era fazer penetrar os métodos de educação na mente infantil, da melhor maneira possível, para, desse modo, adequá-la aos ideais racionalistas dos educadores e moralistas. A escola, então, passou a ser uma grande aliada deste projeto educacional, difundindo-se e tornando-se o principal instrumento de passagem da infância para a vida adulta. Ela obedecia às exigências de rigor moral, estabelecendo uma rígida disciplina autoritária, que só veio se atenuar ao longo do século XVIII.

Mas a escola também veio atender aos anseios desta nova família que se configurava com base em laços afetivos vivenciados cada vez mais na privacidade e intimidade do lar. Neste contexto, os pais passaram a resistir à antiga idéia de enviar seus filhos pequenos para aprendizagens com outras famílias, como era costume.

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados[...]O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, pelo menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola". (ARIÈS,1981,p.232).

Portanto, a própria proliferação das escolas, no século XVII, deveu-se a esta recente necessidade familiar de manter as crianças por perto. Por outro lado, tal escolarização não atingiu de imediato toda a sociedade. Meninas continuaram sendo educadas através da aprendizagem pela prática e pelos costumes, assim como os meninos da alta nobreza e dos artesãos.

Com a expansão do comércio e o surgimento do dinheiro como riqueza, uma nova classe, a burguesia, começou a exigir mais direitos e privilégios, recusando-se a se manter estagnada.

Nos primórdios do feudalismo, a terra, sozinha, constituía a medida da riqueza do homem. No início da era feudal, o dinheiro era inativo, fixo, móvel; agora tornara-se ativo, vivo, fluido. No início da era feudal, os sacerdotes e guerreiros, proprietários de terras, se achavam num dos extremos da escala social, vivendo do trabalho dos servos, que se encontravam no outro extremo. No período feudal, a posse da terra, a única fonte de riqueza, implicava o poder de governar para o clero e a nobreza. Agora, a posse do dinheiro, uma nova fonte de riqueza, trouxera consigo a partilha no governo, para a nascente classe média. (HUBERMAN,1973,p.44).

Assim, a burguesia, nascida dos mercadores, foi, aos poucos, ocupando com o seu comércio os muros dos castelos medievais e a sombra das catedrais — chamados de burgos — e, com isto, cresceu economicamente, construiu cidades e passou a almejar uma ascensão social impossível no modelo feudal (HUBERMAN,1973). Para a família burguesa, a escola representava a possibilidade de alcançar este novo patamar social. A escola deixava, assim, de ser um privilégio exclusivo do clero para alcançar as crianças e jovens da burguesia. Aos poucos, a educação pela escola venceu a aprendizagem pela

prática, ampliando o quantitativo e a autoridade moral das escolas, a ponto de se considerar a civilização moderna como sendo de base escolar (ARIÈS, 1981).

Se antes a criança, após os 7 anos, imediatamente se misturava ao mundo adulto, agora surgia uma etapa intermediária: a etapa da escola. Mas, novamente, este foi um fenômeno que atingiu primeiramente a burguesia. Nas classes populares, as crianças ficavam menos tempo na escola, devido às necessidades de trabalho. Por isso, para estas a infância terminava mais cedo. Como diz Ariès (op.cit., p.188): “Quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava” .

Outras mudanças vieram a ocorrer a partir do século XVIII, dando uma nova orientação ao sentimento de infância e de família. Relaxou-se a rígida e autoritária disciplina escolar, uma vez que a criança deixou de ser vista como um ser fraco que precisava ser corrigido — mesmo que à custa de humilhação — e tornou-se um ser apenas despreparado para a vida adulta. O objetivo passou a ser, então, “despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (ARIÈS,1981,p.182), o que exigia uma longa etapa de formação, sendo esta a nova concepção da educação, que atingiria seu ápice no século XIX. No século XVIII e, principalmente, no século XIX, saúde e educação tornaram-se as duas principais preocupações dos pais.

Além disso, percebemos que, se no século XVII, família e sociabilidade sobreviviam em conjunto, nos séculos seguintes a família começou a manter a sociedade à distância, tornando-se cada vez mais confinada em um espaço limitado, com uma vida particular mais intensa (ARIÈS, op.cit.). Surge uma necessidade nova de isolamento e na casa aparecem cômodos independentes, antes inexistentes. A família tornou-se mais reduzida ao modelo de pais e filhos, excluindo-se os amigos, os clientes e os criados, os quais passaram a ocupar

áreas distintas do espaço familiar. A vida mundana, a vida profissional e a vida privada separaram-se. Embora tais mudanças tenham ocorrido primeiramente entre os nobres e burgueses, posteriormente, difundiram-se entre todos, pobres e plebeus. A intimidade, a privacidade e o isolamento social configuraram, assim, o cenário moderno de família.

Enquanto a família moderna lentamente se desenvolvia houve, ao mesmo tempo, o que Pelot (1955 apud ARIÈS, 1981, p. 214) chama de “degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar” . Até que no século XVI a mulher casada tornou-se incapaz e seus atos, sem a autorização do marido, foram considerados nulos. A autoridade do marido dentro de casa cresceu enquanto a mulher e os filhos submetiam-se a ela com mais rigor. Segundo Pelot (op.cit. apud ARIÈS,1981, p. 214), “esse movimento duplo, na medida em que foi o produto inconsciente e espontâneo do costume, manifesta sem dúvida uma mudança nos hábitos e nas condições sociais”. O modelo familiar passou, assim, a repetir o modelo de poder monárquico e a família tornou-se a célula social e a base dos Estados.

De acordo com Gomes (1998), entre os séculos XVI e XVII, o sistema de casamento malthusiano provocou significativas mudanças na estrutura das famílias e no papel da mulher. Na visão de Malthus, diz a autora (op.cit.), a procriação deixou de ser a finalidade principal do casamento, passando a ter propósitos econômicos e psicológicos, pelo menos dentre a classe burguesa. Ao mesmo tempo em que o casamento adotou como premissa o afeto entre o casal, também se moldou à racionalidade das escolhas com base em fatores econômicos. Assim, os casamentos tornaram-se mais tardios e a família diminuiu, já que o custo econômico para sustentar muitos filhos era grande. Gomes (op.cit.)

afirma que foi neste cenário que surgiu o conceito de família nuclear forte, coincidindo com um movimento de interiorização, intimidade e refúgio que se intensificou ao longo do século XVIII e XIX, em função do consumismo, do desconforto e insegurança que imperavam no mercado capitalista em ascensão. Segundo Lash (1991, p. 28) a vida familiar representou, então, um refúgio para o indivíduo diante das mudanças que passaram a ocorrer no mundo externo, fruto da competitividade florescente:

A família encontrou respaldo ideológico e justificação no conceito de vida doméstica como refúgio emocional em uma sociedade fria e competitiva. O conceito de família como refúgio em um mundo sem coração dava por aceite uma separação drástica entre trabalho e tempo livre e entre vida pública e privada.

Costa (1999) nos revela que no Brasil colônia do século XVIII as mudanças não ocorreram no mesmo ritmo daquelas observadas na Europa. O modelo de família era senhorial, ou seja, com forte dependência da figura do pai. A mulher, por sua vez, mantinha-se em posição de inferioridade e submissão, dependendo do marido em todos os aspectos: jurídico, afetivo, moral e religioso. Os casamentos na classe burguesa e na aristocrática baseavam-se nos benefícios econômicos das famílias e o afeto entre homem e mulher não era considerado fator significativo. A criança era igualmente posta a serviço do poder do pai. Bossa (2002, p. 49) completa esse panorama da família colonial brasileira dizendo que “a criança, por não ter vivido o suficiente para entender o passado e sem responsabilidade suficiente para respeitar a experiência, não merecia a menor consideração do adulto”.

Por outro lado, segundo Costa (1999), devido aos altos índices de mortalidade infantil e às precárias condições sanitárias na sociedade colonial, os higienistas aliaram-se aos educadores para veicular, através dos cuidados com a

criança, uma educação que revolucionasse os costumes familiares em termos físicos, morais, intelectuais e sexuais, mantendo a família, especialmente a burguesa, como uma espécie de refém do conhecimento científico dos agentes educativo-terapêuticos. O objetivo era manter o controle normativo e higiênico exigido pela sociedade. Desse modo, os pais passaram a ser vistos como ignorantes em relação à educação de seus filhos, surgindo, assim, os primeiros colégios internos, nos quais as crianças das famílias abastadas eram mantidas afastadas de seu lar e submetidas a uma rígida disciplina física e moral (BOSSA, 2002).

Freyre (1980), ao descrever a sociedade brasileira na época da colônia, especialmente no nordeste, afirma que a pedagogia nesse tempo foi uma disciplina patriarcal apoiada sobre “base distintamente sádica”, incidindo, sobretudo, na educação dos meninos. Para o autor, isso resulta das condições iniciais dessa pedagogia:

Uma pedagogia e uma disciplina de vencedores sobre vencidos, de conquistadores sobre conquistados, de senhores sobre escravos. É um estudo a se fazer, o das várias formas e instrumentos de suplícios a que esteve sujeito o menino no Brasil em casa e no colégio...o menino foi vítima quase tanto quanto o escravo do sadismo patriarcal. (FREYRE, 1980, p.480)

No final do século XIX transformações começaram a ocorrer. De acordo com Freyre (op. cit., p.480), em 1828, Joaquim Jerônimo Serpa publicou em Pernambuco o “Tratado de educação física-moral dos meninos”, no qual se insurgiu contra o sadismo dos mestres e dos pais, condenando severamente o uso de “práticas perniciosas” na educação, como o açoitamento nas nádegas.

Gomes (1998) também salienta que, nesse período, o casal, aos poucos, voltou-se para o futuro, depositando sobre os filhos seus ideais e sua própria imagem em desenvolvimento. Difundiu-se, então, a idéia de que a única maneira

de amar em paz era aquela em que o casal se convertia incondicionalmente à função de pai e mãe.

Vimos, assim, que não existe “uma condição universal da infância ao longo da história” (BOSSA, op.cit.,p.51). Ela vem ocupando diferentes posições, de acordo com um ideal social normalizante sobre o que seja uma criança. Da mesma forma, os papéis sociais de homem e mulher, pai e mãe, embora tenham sofrido diversas mudanças nos últimos séculos, ainda trazem, até hoje, marcas do passado.

Ainda é muito próxima a identificação do homem ao papel de provedor da família, ligado à família paternalista colonial. Embora hoje se propague muito a igualdade de papéis e a divisão de tarefas domésticas, observam-se, entretanto, condutas distintas no homem e na mulher. Apesar da maioria das mulheres trabalhar fora da casa, parece que a responsabilidade sobre essa área ainda cabe mais a ela, como resquícios do passado.(GOMES,1998,p.36).

No próximo tópico deste capítulo trataremos um pouco desta família contemporânea, misturada entre o passado e o presente, e de como a criança parece estar nela situada, trazendo consigo ideais que a sociedade projeta sobre ela. Procuraremos, também, situar a escola de hoje como um dos principais porta-vozes destes ideais, ocupando um significativo lugar junto à família e à criança.

1.2 A criança, a família e o ideal escolar na contemporaneidade

A família contemporânea trouxe como herança da modernidade uma grande preocupação com a criança e sua educação. Muitas vezes fechada em si mesma, a família concentra-se, hoje, em todos os detalhes da educação dos filhos. Mas cuidar destes filhos vem sendo uma árdua tarefa para os pais, uma vez que parecem buscar reproduzir, incessantemente, ideais de sucesso que

recaem sobre eles, ditados pela sociedade, tornando-se cada vez mais exigentes consigo mesmo e com os próprios filhos. Por outro lado, desde sua proliferação que a escola vem respondendo pela transmissão de uma parcela significativa destes ideais sociais para a criança e sua família.

Assim, se a escola, na Idade Moderna, muito contribuiu para o surgimento do sentimento de infância, com todas as suas especificidades, isto foi possível graças, em grande parte, ao controle de uma rígida disciplina, baseada em determinadas concepções sobre a criança.

Desprovidas de razão, assim como os loucos e os criminosos, as crianças deveriam ser educadas para se tornarem um adulto são, normal e legalista. Nesse sentido, o tratamento dispensado à criança visava transformá-la em um adulto racional e adaptado às regras da sociedade. (BOSSA, 2002, p. 45).

Foucault (1999), falando sobre as práticas disciplinares e as relações na sociedade ocidental a partir do século XVIII, aponta que o poder disciplinar — como aquele exercido pela escola — estabelece uma relação entre utilidade e obediência, ou seja, quanto mais disciplina, mais obediência e mais eficiência. Ao tratar do ensino primário sob esta perspectiva, o autor (op. cit., p. 140) diz que para a escola:

Toda atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação.

Ao tomar as rédeas da educação das crianças, a escola partiu do pressuposto de que a família seria incapaz de cuidar de seus filhos. Donzelot (1986), traçando um panorama dos atendimentos médico-psicológicos a partir das primeiras décadas do século XX, encontra dois tipos de demanda mais frequentes: os filhos únicos, vítimas da superproteção materna, e que expõem com o seu sintoma as

angústias e frustrações desta mãe; e os filhos mal-amados, não-desejados por suas mães. Temos, deste modo, o “filho-sintoma” e o “filho-acidente” (p.174), respectivamente. Para o autor, a criança muito pouco desejada e a demasiado desejada têm um denominador comum: o desejo materno, que passa a ser passível de intervenção *psí*. Neste discurso, parece estar implícita a idéia da família como lugar originário da loucura, seja pela excessiva intensidade de seus vínculos, seja por sua perigosa fragilidade (GOMES, 1998). Tanto que os serviços sociais e de orientação psicológica, repetindo os ideais higienistas do século XIX, “intimam os pais permanentemente a lutarem contra inimigos que nada mais são do que eles próprios” (GOMES, op.cit,p.37).

Para entendermos este processo é necessário, no entanto, refletir um pouco mais sobre as mudanças que a modernidade trouxe na percepção do homem acerca de si mesmo e do mundo.

Se até a Idade Média a sociedade ocidental vivia em um mundo teocêntrico, onde Deus era a medida de todas as coisas, a partir do Renascimento e da Idade Moderna a mentalidade tornou-se antropocêntrica: o homem passou a ser o centro de um mundo onde céu e inferno, caos e ordem, lutavam bravamente. Segundo Figueiredo (1996, p. 16):

É próprio da modernidade que o homem se descubra não apenas senhor de direito de todas as coisas, mas que também se reconheça como fonte primordial de seus próprios erros e desatinos. Daí a necessidade de uma autodisciplina.

Neste modelo da modernidade, portanto, podemos dizer que a noção de sujeito apoiou-se na cisão entre uma subjetividade pura, “ascética e expurgada”, como refere o autor (op.cit.,p.17), e tudo aquilo que ameaçasse com ilusões cegas o autocontrole deste sujeito, entendido, então, como sujeito epistêmico, intelectual, da razão absoluta.

As práticas educativas não estiveram imunes a estas transformações e, ainda hoje, refletem muito do pensamento filosófico da modernidade.

Segundo Bossa (2002), nos séculos XVI e XVII, a questão do método e do valor do conhecimento dominaram a filosofia moderna, dando origem a dois movimentos que marcaram as correntes pedagógicas: o racionalismo e o empirismo.

O racionalismo teve em Descartes um dos seus principais expoentes. Para ele, a razão era a fonte de todo o conhecimento, negando, assim, qualquer valor à experiência sensível. De modo que o conhecimento verdadeiro seria o puramente intelectual. Portanto, era necessário afastar o erro do pensamento intelectual, cuja origem encontrava-se em duas posturas que denominou de *attitudes infantis*: a prevenção e a precipitação (BOSSA, op. cit.). A prevenção significava deixar nosso espírito levar-se por opiniões alheias, sem preocupar-se com sua veracidade. Já a precipitação era emitir juízos próprios sem verificar se nossas idéias são ou não verdadeiras. Para evitar isto, Descarte propôs, em “O Método”, que a dúvida fosse o meio adequado para chegarmos à verdade, deixando de lado o conhecimento obtido através dos sentidos, já que este era freqüentemente enganoso. Se para o filósofo a causa do erro estava na condição infantil do homem, esta precisava ser superada pela filosofia. Havia, assim, nesta concepção, “a negação da infância, origem de preceitos educativos e pedagógicos que visam a transformar a criança no adulto ideal” (BOSSA,2002,p.34).

Para Bossa (op.cit.), as chamadas pedagogias intelectualistas, que nortearam o ensino tradicional, apoiaram-se, justamente, nesta idéia de que é preciso expurgar a mente de toda a experiência sensível, ou seja, da sensação e

da imaginação, de modo a alcançar o verdadeiro intelecto. Desta forma, a escola tradicional nada mais faz do que “negar o corpo, a memória e a imaginação da criança” (BOSSA, op. cit., p. 40). A autora ainda afirma que isto é observável, até hoje, através das dinâmicas de sala de aula onde o ensino depende de uma organização puramente lógica e intelectual, centralizada no professor, que detém o saber, enquanto os alunos ficam horas sentados, passivamente, tendo seus afetos, sua imaginação e sua história singular negados em busca de um conhecimento construído uniformemente.

Embora o empirismo de Locke, Berkeley e outros defendesse, diferentemente, que a fonte de todo o conhecimento era a experiência — responsável pelas idéias e pelo controle do trabalho da razão — tal corrente, assim como o racionalismo, permaneceu na dualidade entre sujeito e objeto, mundo interno e mundo externo (BOSSA,2002). Na Psicologia, este pensamento empirista deu origem às teorias comportamentais, ao chamado *behaviorismo*, que propunha a possibilidade do meio modelar o comportamento do homem, inclusive suas aprendizagens. Aqui, o professor continuou como detentor absoluto do saber e o aluno era percebido como uma *tábula rasa*, na qual os conhecimentos precisavam ser introduzidos pelos estímulos propostos. Ainda observamos, nos dias atuais, os reflexos desta concepção de ensino-aprendizagem nas salas de aula de todos os níveis de escolarização.

Vemos, então, que o ensino tradicional, seja de inspiração racionalista ou empirista, encontrou seus alicerces no pensamento filosófico moderno, em uma subjetividade dividida entre o eu e o não-eu, sujeito e mundo, e que idealizava uma verdade totalizante.

Se antes a infância cartesiana era vista como obstáculo ao pensamento, impedindo o ideal estado de razão, a partir do século XVIII passou a ser a *menina dos olhos* de pensadores como Rousseau. Esta transformação coincidiu com novos direcionamentos na concepção de educação da criança, como abordado no tópico anterior do capítulo. Isto é, ao invés de corrigida e humilhada, a criança passou a ser educada, preparada, para a vida adulta, como semente do futuro.

Rousseau (apud BOSSA, 2002) entendia que o homem nasce bom e, portanto a infância seria um estado puro do ser. Aos poucos, no entanto, a sociedade o corromperia, apontando para uma civilização que, dominada pela razão e não pelo coração, tornava-se artificial. Enquanto para Descartes a evidência da verdade estava no intelecto, para Rousseau ela estaria na sinceridade do coração. Deste modo, a tarefa do educador seria explicar à criança como é o coração do homem e como ele é bondoso em sua origem. Tais pensamentos inauguraram a chamada pedagogia romântica, que proliferou no século XIX, apresentando contrastes visíveis em relação à pedagogia cartesiana, própria do Iluminismo.

O objetivo da pedagogia iluminista é a universalidade do sujeito que, livre da memória e da cultura, poderá construir o conhecimento puro, mito de neutralidade do sujeito diante do conhecimento e, portanto, mais próximo da verdade. A pedagogia romântica de Rousseau quer ver o homem como pessoa harmoniosamente desenvolvida, capaz de um autêntico sentimento de verdade. (BOSSA,2002,p.36).

Assim, afirma Bossa (op.cit.), embora Rousseau ainda fosse um iluminista, ele já anunciava os limites do radicalismo racionalista.

Apesar disto, o poder disciplinar — porta-voz do controle normativo da sociedade — continuou fazendo-se presente à medida que a modernidade foi avançando em direção ao mundo contemporâneo. Uma vez que as transformações técnico-científicas nas sociedades industriais impuseram uma

idéia de homem voltado para a produção em massa, saiu de cena o aprendizado artesanal e entrou o ensino profissionalizante. A criança passou a ser investida, pensada e estudada para ser eficiente, *normal*. A Educação e a Psicologia progrediram como ciências a partir desta concepção de criança *ideal* (BOSSA,2002).

Foi deste modo que, cada vez mais, os especialistas em crianças — dentre eles psicólogos e pedagogos — passaram a exercer seu poder disciplinar, estabelecendo parâmetros de normalidade para a sociedade, utilizando-se dos seus métodos e técnicas científicas. Com isto, abriu-se a porta para a entrada dos mecanismos de exclusão daquelas crianças que não conseguiam adaptar-se às regras estabelecidas e atender, assim, aos ideais de obediência, de eficiência e de racionalidade. A escola também foi tornando-se, gradativamente, um lugar privilegiado de identificação das *anormalidades* infantis no seio da sociedade. Na atualidade, os especialistas em terapêuticas educativas, muitas vezes, acabam alimentando, mais ainda, as exigências de perfeição com promessas de reparação dos fracassos na criança e na família (BOSSA, 2002).

Podemos, assim, indagarmo-nos acerca do lugar da criança no contexto da escola contemporânea. Para Bossa (op. cit.) nos deparamos, atualmente, com a “criança calculável” a ser transformada em homem ideal através de uma educação para o futuro. Para a autora, “essa concepção ancorada em um ideal que não se pode alcançar, marca a criança esperada pela escola de nossos dias” (BOSSA, op. cit., p. 48). O ideal da escola parece ser, assim, outorgar a cada aluno, a cada criança, no final do ano letivo, uma espécie de certificado de qualidade de serviço em forma de boletim. Teríamos, então, a criança *ISO 9002*.

E a família é, hoje, profundamente atenta a isto, tanto que, como diz Bossa (2002, p. 47-48), “se o filho não corresponde ao esperado pela escola, a família não reluta em procurar um especialista e, quando reluta, a escola encarrega-se de pressioná-la, até que ceda aos preceitos dos educadores”. Para a autora, em alguns casos, o sintoma na aprendizagem pode ser uma resistência sadia da criança à excessiva normatização da escola. A este respeito, reflete que:

O sintoma de aprendizagem escolar, como sintoma cultural, diz respeito ao aniquilamento da infância pela escola, que não é pensada do ponto de vista das necessidades da criança, e tampouco sabe o que é a criança, visto que lida com a criança real, como se fosse a ideal, a desejada, negando suas verdadeiras demandas. (BOSSA, op. cit., p. 40).

Se na Idade Média o mundo era teocêntrico e o homem tinha em Deus todas as certezas, na Idade Moderna, com o antropocentrismo, houve o reconhecimento do instável, ou seja, da possibilidade de caos, cuja origem seria o próprio homem. Para garantir a ordem e a continuidade do mundo era preciso deter este caos, deter o homem através do controle da razão. O mundo moderno foi, portanto, um mundo dividido entre ordem e caos, razão e sensação.

Na contemporaneidade, pensadores como Nietzsche trataram de questionar exatamente esta dualidade subjetiva própria do racionalismo moderno. Rolnik (1992) esclarece-nos que o homem, hoje, na transição da modernidade para a pós-modernidade, vive um aparente paradoxo no qual ordem e caos coabitam e revelam-se como verso e anverso da mesma moeda. A autora alerta-nos que estamos cada vez mais mergulhados em uma lógica quântica em que permanecer no parâmetro de um ideal absoluto — seja no corpo, seja nas relações — é condenar-se ao fracasso e ao sofrimento.

Mas podemos nos perguntar também em que se sustenta tamanha preocupação com valores que indicam sucesso e perfeição. Para Figueiredo

(1996), o homem contemporâneo, herdeiro da modernidade, está preso à ética da eficácia. Desenraizada de uma base coletiva que possa lhe nortear metas e ações no âmbito da comunidade, a ética — no sentido de *ethos*, morada — passa a ser rigorosamente individual ou, no máximo, familiar e, neste sentido, as ações são escolhidas e justificadas em função de uma avaliação de seus efeitos para o sucesso, o progresso e a felicidade de cada um.

Na visão de Guatarri e Rolnik (1986), a noção de indivíduo, nos dias atuais, nada tem a ver com autonomia e responsabilidade. Os autores explicam que a subjetividade, que veio sendo socialmente construída ao longo dos séculos da modernidade até chegar aos dias atuais, sustenta uma idéia de indivíduo massificado, tolhido nas suas tentativas de singularização. Por isto, podemos considerar que é uma subjetividade sem sujeito, uma vez que se apagam a história e o desejo singular de cada um. Como nos diz Figueiredo (1986), mergulhado em si mesmo, preso a ideais de perfeição narcísica que lhe chegam através de uma cultura de massa, o homem contemporâneo sobrevive em seu casulo como um ser *desterritorializado*, sem raízes que o sustentem, sem história que o nomeie.

As conseqüências deste panorama, cada vez mais visível no mundo contemporâneo, é um mal-estar que invade a todos em todas as formas de relação. A angústia dos tempos atuais é bem descrita por Mezan (2000, p. 210) quando diz que:

A angústia se expressa de muitas maneiras, uma das quais é a sensação de desamparo e de desorientação diante das exigências da vida. É muito comum vivenciarmos uma dolorosa sensação de impotência, advinda da perda de parâmetros e da fragmentação da experiência cotidiana em segmentos que não se comunicam nem formam um todo coerente.

Neste sentido, o fracasso escolar ou, mais especificamente, o fracasso na aprendizagem, pode ser compreendido como sintoma que, com sua angústia, anuncia a forma singular do sujeito situar-se diante dos ideais inalcançáveis da contemporaneidade.

Vemos, assim, que, nesta perspectiva, aprender é muito mais do que um ato cognitivo isolado, é um processo que se constrói na cultura e que está ancorado na dinâmica psíquica de cada sujeito. Por outro lado, ninguém existe, nem tampouco aprende, sozinho. Desde os primórdios de sua constituição como humano o sujeito está, e precisa estar, articulado a outro. Articulação que, fundamentalmente, no princípio, se dá com a família — que cada sujeito internaliza a seu modo. Lembramos, assim, de Lasch (1991, p. 25) quando afirma que:

Como principal agente de socialização, a família reproduz padrões culturais no indivíduo. Não só confere normas éticas, proporcionando à criança sua primeira instrução sobre as regras sociais predominantes, mas também molda profundamente seu caráter, utilizando vias das quais nem sempre ela tem consciência. A família inculca modos de pensar e de atuar que se transformam em hábitos. Devido à sua enorme influência emocional, afeta toda a experiência anterior à criança.

Essa família internalizada, sem dúvida, acompanhará o indivíduo em todas as suas escolhas e em seus percursos de vida, inclusive naqueles que envolvem a sua construção de conhecimentos. No próximo capítulo trataremos, justamente, destes vínculos entre a família, a criança e suas aprendizagens.

2 A FAMÍLIA, A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA PSICODINÂMICA

No estudo das questões que envolvem a aprendizagem humana, tradicionalmente, a psicologia centrou-se nos aspectos cognitivos inter-relacionados àqueles de ordem pedagógica e educacional. A afetividade e suas manifestações nas relações humanas foram mantidas distantes do campo das construções de conhecimento. Quando, eventualmente, os afetos eram incluídos neste processo, educadores e psicólogos educacionais consideravam-nos, no máximo, como uma espécie de motor das aprendizagens. Isto é, podiam acelerar ou retardar o processo — como fatores motivacionais — mas não participariam da formação das estruturas cognitivas, indispensáveis à construção dos conhecimentos. Este, aliás, era o pensamento do próprio Piaget, como revela uma entrevista concedida por ele a Bringuier (1978, apud LAJONQUIÈRE, 1993, p. 120):

[...] sem dúvida, que a afetividade é fundamental como motor da ação. Se não nos interessamos por alguma coisa, nada fazemos, certamente, mas isto não é senão um motor e não a fonte das estruturas do conhecimento.

Com isto, Piaget indicava uma cisão teórico-prática entre os campos da educação e da clínica. A essa última caberia o estudo da afetividade e dos processos psíquicos — entendidos, freqüentemente, como sendo de origem inconsciente — com uma prática voltada para os aspectos patogênicos da personalidade. Já à primeira seria designado o lugar de compreensão das práticas educacionais à luz do desenvolvimento cognitivo humano.

É interessante notarmos que, no espaço escolar — lugar privilegiado das aprendizagens formais — ainda hoje, é possível ouvir pelos corredores, ou nos gabinetes dos psicólogos, frases que indicam que, quando a afetividade é colocada ao lado de tais aprendizagens é, freqüentemente, para explicar algum insucesso ou, mesmo, fracasso do aluno. Como, por exemplo: *esse menino não aprende, mas também é tão inquieto; Ele não presta atenção nas aulas, será que está com algum*

problema em casa?!; Ah! Ele sempre é muito ansioso, por isso não se sai bem nas provas. Nestes casos, raramente pensa-se, como diz Lajonquière (1992, p. 105), que “o pensamento é o produto do entrelaçamento sutil entre a inteligência e o desejo” e, portanto, “o sujeito e os conhecimentos se (re) constroem simultaneamente” (LAJONQUIÈRE, op. cit., p.97). Ou seja, na saúde e na doença, no sucesso e no fracasso, ao longo das aprendizagens na vida, a dita afetividade — associada ao desejo inconsciente — e a inteligência — alicerçada nas estruturas cognitivas — estão irremediavelmente atreladas, constituindo o sujeito que deseja, pensa e aprende.

É a partir desta perspectiva que entendemos o conceito de aprendizagem. Além disto, compreendemos que não é possível falarmos da constituição do sujeito humano e de suas aprendizagens sem contextualizarmos tais processos no âmbito das relações familiares, berço do nascimento do eu. Por esta razão, enfocaremos, inicialmente, alguns dos aspectos que marcam a configuração de uma família e as transformações que ocorrem nela, a partir da chegada de uma criança. São desafios que a família, especialmente os pais, precisará enfrentar para suprir o bebê nas suas primeiras necessidades como sujeito humano e que prepararão o terreno para as construções de conhecimentos da criança ao longo da infância, como veremos adiante.

2.1 A chegada da criança na família: mudanças e desafios

Iniciaremos esta etapa do nosso trabalho citando Pincus e Dare (1987, p. 49) quando tratam da vinda de uma criança na dinâmica de um casal:

[...] o nascimento, como a morte, é cheio de mistério, e nenhuma preparação prática chegará ao âmago dos medos e fantasias secretas acerca do nascimento, de como será o bebê e o que ele significa para todos.

Segundo estes autores (op.cit.), a maneira como os pais enfrentarão esta gama de novos desafios e sentimentos, exercendo suas funções psicológicas junto ao bebê, dependerá, essencialmente, de suas próprias experiências primárias com a mãe. Em um primeiro momento, o novo par mãe-bebê pode representar para a mulher uma forma de reviver a proximidade com sua própria mãe. Já o pai terá que lidar com sentimentos de perda, originados também nas suas primeiras separações simbólicas, até que a família, através especialmente da mãe, encontre um lugar para ele, em um relacionamento a três. Assim, a capacidade do casal de realizar as adaptações necessárias com a vinda do bebê estará sempre atrelada ao grau de sucesso que os dois obtiveram na travessia, como filhos, desta mesma tarefa na infância.

Do mesmo modo, o relacionamento do casal também será fundamental para as possibilidades de aceitação do bebê como terceira pessoa nesta relação, o que, por sua vez, dependerá do relacionamento entre os pais de cada cônjuge. O importante, dizem Pincus e Dare (op. cit.), é que na sua profunda união com o bebê, a mãe não exclua o pai, já que ambos precisarão apoiar-se um no outro para lidar com as mudanças e as inquietações inerentes, tornando, assim, a preocupação materna primária livre de culpas. Tal preocupação, segundo Winnicott (1999) é,

justamente, a capacidade da mãe de colocar-se no lugar do bebê, identificando-se de forma intensa com ele e indo na direção de suas necessidades básicas.

Por um lado, este laço inicial entre a mãe e o bebê oferecerá o que Winnicott chama de *holding*, que significa “segurar” (na língua inglesa). Ou seja, um ambiente, proporcionado pela mãe, que alivia a ansiedade da criança, reduz as irritações e lhe oferece a possibilidade de adquirir uma sensação de continuidade de existência. O ego materno complementa o ego do bebê, tornando-o forte e estável, permitindo-lhe um maior controle. Nas palavras do próprio Winnicott (1999, p. 31-32):

É possível dizer que, na experiência comum de segurar adequadamente o bebê, a mãe foi capaz de atuar como um ego auxiliar, de tal forma que o bebê teve um ego desde o primeiro instante, um ego muito frágil e pessoal, mas impulsionado pela adaptação sensível da mãe, e pela capacidade desta em identificar-se com seu bebê no que diz respeito às suas necessidades básicas.

Por outro lado, Winnicott (1999) salienta que a chamada *mãe suficientemente boa* seria aquela que, não apenas promove essa ilusão de continuidade, mas também percebe o momento em que tal fusão não é mais necessária, ajudando a criança a fazer a transição do estágio de onipotência para a realidade, através da elaboração de seu luto em relação a ela. Para o autor (op.cit., p.5), “com o tempo, o bebê começa a precisar da mãe para ser malsucedido em sua adaptação”. Ou seja, ele já possui mecanismos que lhe permitem enfrentar algumas frustrações e dificuldades e é mesmo necessário que as vivencie para sair do estado de onipotência e desenvolver-se mais fortalecido. Neste sentido, as “falhas” na adaptação mãe-bebê também são, até certo ponto, estruturantes psicologicamente.

Dolto (1980) lembra-nos, ainda, que o sentimento da maternidade é uma construção que tem sua origem na história do desenvolvimento psicológico da menina, desde a descoberta da diferença dos sexos e a elaboração da ferida narcísica decorrente — através da identificação com a mãe e da busca por um

parceiro — até chegar à aspiração da maternidade. A relação mãe-bebê lança, então, a mulher a (re) vivências e, simultaneamente, a novos desafios. Deste modo, a gravidez, as angústias do parto, a amamentação e a intensa dependência do bebê podem levá-la a uma fixação exclusiva no papel materno. Neste caso, mãe e bebê ficam emaranhados em uma relação que não permitirá à criança realizar, no futuro, alguns cortes simbólicos essenciais ao seu desenvolvimento, como andar, falar, ingressar na escola etc.

Assim, se o bebê precisa de um *holding* materno, a própria mãe também necessita de quem a acolha nas suas angústias, dando-lhe o suporte que ancora muitas das suas tarefas junto ao bebê. Para isto, a presença do pai, ou de quem a mãe eleja para exercer suas funções, é de grande importância, valorizando a experiência da maternidade.

Observamos, afinal, que, embora no princípio da vida a relação mãe-bebê seja essencial para a estruturação do sujeito humano, ela não ocorre de forma dissociada da existência do pai, na sua função simbólica. Como uma espécie de mediador, cabe a ele, desde cedo, facilitar a vinculação mãe e filho, ao mesmo tempo em que, como um terceiro nesta relação, permite à mãe ir aos poucos se afastando deste filho, liberando-o para o mundo.

De acordo com Souza (1995), a aparição do pai para a criança, do ponto de vista psíquico, começa a ser preparada a partir do terceiro ou quarto mês de vida, quando o vínculo com a mãe vai modificando-se e inicia-se a formação de um segundo objeto, distinto dela. Neste momento de transição, no entanto, muitas vezes, o pai é ainda experimentado como um aspecto da mãe (GADDINI, 1979 apud SOUZA, 1995). Aos poucos, ele vai se tornando essencial à elaboração do luto provocado no bebê pela separação simbólica da mãe; é para ele que este bebê se

dirige diante das frustrações do desmame. O pai, neste caso, colabora na tarefa de limitar a criança, mostrando-lhe que o retorno à fase anterior, de apego absoluto à mãe, é impossível, e que, afinal, além dela, existem outros objetos, em especial o próprio pai (SALAS, 1970 apud SOUZA, 1995). A personalidade deste pai, assim como a da mãe, é fundamental para que este processo ocorra de uma forma saudável e estruturante para a criança:

Cabe destacar que um pai que pode suportar a relação triangular, instalada pela vinda de um filho, pode oferecer tal modelo de relação ao filho. Um pai, capaz de assumir tal papel, oferece também um modelo de contato substitutivo, que permite ao filho a elaboração da perda da relação íntima com a mãe. (SOUZA, 1995, p. 47).

Vemos, portanto, que, a partir do nascimento, e até mesmo antes dele, a vida da criança está sempre imersa em uma rede de relações familiares — protagonizada por uma mãe e um pai, reais ou substitutos — que a cerca de sentidos e de possibilidades.

Segundo Pincus e Dare (1987), a criança também tem tarefas a serem enfrentadas ao longo do seu desenvolvimento. Seu sucesso em tais tarefas depende, em grande parte, das condições psicológicas que os pais lhe oferecem. Não podemos esquecer que, como já dissemos, as experiências infantis dos pais e a sua relação conjugal são fatores importantes neste processo de interação com a criança.

Assim, dizem os autores (op.cit.), na fase chamada por eles de *pré-edípica* — marcada, principalmente, pela relação com a mãe — a criança enfrenta as tarefas de: estabelecer internamente fontes básicas de confiança e otimismo; experimentar, de forma equilibrada, a gratificação e a frustração de suas necessidades, além de ligar-se afetivamente a outros. Do segundo ano em diante, ela conscientiza-se de que sua capacidade de ferir e odiar pode afastá-la daqueles que ama e preocupa-se com sua progressiva independência física que poderia levá-la para longe da mãe.

Mas, à medida que experimenta amor e apreciação, ela vai se tornando menos invadida pela ansiedade, o que facilita sua individuação. Além disto, o despertar da curiosidade sexual da criança, neste período, vai se refletir, posteriormente, na passagem para a fase seguinte, a *edípica*, e na sua própria curiosidade intelectual, como abordaremos no próximo tópico deste capítulo.

A fase edípica é, essencialmente, uma relação a três. Pincus e Dare (op. cit., p.68) reforçam a idéia de que “a maneira pela qual a criança consegue evoluir de uma situação a dois para uma situação a três tem um significado enorme na evolução de sua personalidade”. Nesta fase, precisa enfrentar uma confusa e inquietante mistura de amor, ódio, ciúmes, rivalidades, desejo sexual e medos. Portanto, não é um estágio que se possa passar sem dificuldades e ansiedades. As experiências vividas marcam a capacidade da criança e, posteriormente, do adulto de manter relacionamentos afetivos intensos, o que se refletirá, inclusive, na escolha futura do parceiro. A este aspecto, voltaremos mais adiante.

Segundo Eiguer (1985, p.25), para entender o funcionamento desta intrincada rede afetiva de relações familiares é necessário concebê-la como “composta de membros que têm, em grupo, modalidades de funcionamento psíquico inconsciente diferentes de seu funcionamento individual”. Com isto, o autor não pretende invalidar a importância e as intervenções do funcionamento psíquico próprio de cada um dos membros da família. Mas defende que isto, por si só, não explica a dinâmica do grupo, que o mantém sólido, às vezes, por décadas e gerações. Buscando subsídios na teoria de Winnicott, Eiguer (op. cit, p.25) nos fala que é o intenso sentimento de intimidade familiar que sustenta os vínculos no grupo:

Como D. Winnicott descobriu, cada ser tem a capacidade de imaginar um vínculo entre seu objeto inconsciente e o objeto exterior, uma continuidade entre ele e o outro; este ‘espaço potencial’ é a base de toda inserção grupal, considerada como um jogo com outrem.

Para o autor (op.cit.), há três organizadores da vida familiar inconsciente: a escolha do parceiro, o Eu familiar e os fantasmas partilhados.

Na *escolha do parceiro* é o Édipo de cada um que intervém e, neste caso, o núcleo do inconsciente familiar são os objetos parentais interiorizados. Tomando por referência Freud, Eiguer (1985) cita os três possíveis tipos de escolha amorosa: a *edípica*, a *anaclítica* e a *narcisista*. A escolha *anaclítica*, ou de ligação, é motivada por um desejo inconsciente de encontrar no parceiro a mãe ou o pai da infância, como um apoio, tal qual a criança que tem como primeiros objetos sexuais as pessoas que atendem às pulsões¹ do seu ego, cuidando, alimentando-a e protegendo-a (FREUD, 1987, v.XIV). É, portanto, uma escolha regressiva que “propõe uma relação complementar infantilizante para um dos parceiros e acentua novamente o papel parental para o outro” (EIGUER, 1985, p. 33). Já a escolha *narcísica*, tem por base a busca de um objeto de amor que se assemelhe ao que se é, ao que se foi, ao que se gostaria de ser ou à pessoa que foi uma parte de si próprio (FREUD, 1987, v. XIV). Ou seja, o sujeito adota seu próprio eu como modelo de objeto de amor. No entanto, Freud (op.cit.) chama a atenção para o fato de que ambos os tipos de escolha objetual são possíveis ao indivíduo, embora possa mostrar preferência por um ou outro.

¹ Na Edição Standard brasileira das obras completas de Freud aparece a palavra instinto como tradução para o termo, em alemão, *Trieb*. No entanto, optamos por utilizar a palavra pulsão para esta tradução, respeitando as observações de autores de dicionários de vocabulários psicanalíticos. Laplanche e Pontalis (2001, p. 241) definem instinto como um “termo utilizado por certos autores psicanalíticos franceses como tradução ou equivalente do termo freudiano *Trieb*, para o qual, numa terminologia coerente, convém recorrer ao termo pulsão”. Os autores acrescentam ainda que “a escolha do termo *instinto* como equivalente inglês ou francês de *Trieb* não é só uma inexatidão de tradução, como ameaça introduzir uma confusão entre a teoria freudiana das pulsões e as concepções psicológicas do instinto animal” (p.314). Para Kaufmann (1998, p. 277), a pulsão distingue-se do instinto, uma vez que este “designa uma configuração rígida que prefigura um tipo estável de comportamento, ao passo que a primeira recobre as vicissitudes de uma energia psíquica fundamentalmente móvel e, em particular, os processos de uma sublimação cultural”.

Segundo Eiguer (1985), a escolha *edípica* seria a mais adulta e própria das estruturas neuróticas, pois aponta para uma identificação ativa ao pai do mesmo sexo no processo amoroso. Isto é, meninos identificados ao pai e meninas à mãe.

Quanto ao *Eu familiar*, Eiguer (op.cit.) define como um investimento que cada membro faz, de modo que passa a reconhecer aquela família como a sua numa continuidade têmporo-espacial. Encontra-se dividido em três suborganizadores: o *sentimento de pertença*, o *habitat interior* e o *ideal de ego familiar*. O *sentimento de pertença*, como o próprio nome diz, indica ao sujeito que ele é parte da família, compartilhando com os outros membros um passado comum e uma intercomunicação particular. Alimenta-se de percepções inconscientes e é definida pelo autor como um metaconhecimento da interação.

O *habitat interior* é a pele psíquica do grupo, aquilo que contém, reunidos, os diversos corpos que compõem a família e que se cristaliza através de um lugar geográfico real: o lar, a casa familiar. Por isto, diz Eiguer (1985, p. 40): “as paredes, os objetos, a distribuição das peças, sua atribuição para cada membro da família, são cheios de vida, carregados de sentido”.

Já o *ideal de ego familiar* é, dos três suborganizadores do Eu familiar, aquele que se projeta para o futuro. É uma “representação da perfectibilidade do grupo em relação a seu próprio destino” (EIGUER, op. cit., p.42). Ou seja, são os projetos de progresso social, cultural e educacional da família. E, neste aspecto — como já foi observado no capítulo anterior — não podemos deixar de considerar os valores que a sociedade lança para a família como ideais a serem atingidos, particularmente no mundo contemporâneo, onde cada vez mais sucesso, dinheiro e conhecimento são sinônimos de poder e de uma perfeição imaginária e aprisionadora, tanto para a família como para cada um de seus membros.

O ideal de ego familiar supõe o encontro dos ideais pessoais dos seus membros e, ao mesmo tempo, a distinção destes. Para o autor, cada membro da família possui, ao lado de seu ideal de ego individual, um ideal de ego familiar.

Por último, temos o terceiro dos organizadores inconscientes da família: a *interfantasmática* ou os *fantasmas compartilhados*. Para Eiguer (1985), ele representa o ponto de encontro dos fantasmas individuais de cada membro, o que liga o conteúdo recalçado ao ego em uma dimensão transformada, fantasiosa e melhor aceita por este. A mitologia familiar é, assim, o produto criado por esta atividade fantasmática.

Diante do que foi até o momento exposto, compreendemos que o surgimento e a continuidade psíquica de uma família, desde a escolha dos parceiros entre si até o nascimento e desenvolvimento de um novo membro, implicam em um processo complexo, de intensas trocas afetivas inconscientes, as quais repercutem nas condições da criança para aprender, como veremos no tópico seguinte.

2.2 A família e as condições para a aprendizagem da criança

Retomando o conceito de Lacan acerca da inteligência, Cordié (1996) diz que *inter-legere* tem o sentido de *ler entre as linhas*, associando-a, deste modo, à capacidade de compreender o que é dito para além das palavras, do seu sentido literal, o que, por sua vez, evidencia a importância do pensamento simbólico para a inteligência e a aprendizagem. Pensar simbolicamente é, sem dúvida, uma conquista do sujeito humano ao longo do seu desenvolvimento psíquico e dependerá de vínculos que estabelecerá a partir de seu nascimento.

Inicialmente, no bebê, impera o pensamento alucinatório, mágico, onipotente, dominado pelo puro *princípio do prazer*, próprio do que Freud (1987, v. V) chama de *processo primário*. Portanto, o objetivo das primeiras atividades psíquicas é produzir uma repetição da percepção que se acha ligada à satisfação das necessidades. Freud (op.cit., p.602-603) explica da seguinte forma o processo primário, caracterizado pelo elo entre o traço de memória da excitação, produzida pela necessidade, e a experiência de satisfação:

Em resultado do elo que é assim estabelecido, na vez seguinte em que essa necessidade desperta surgirá imediatamente um impulso psíquico que procurará recatexiar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é restabelecer a situação da satisfação original. Um impulso desta espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo [...]. Nada nos impede de presumir que houve um estado primitivo do aparelho psíquico em que esse caminho era realmente percorrido, isto é, em que o desejo terminava em alucinação.

É a experiência de frustração, vivida concomitantemente com a de satisfação, que começa a apontar para a criança a realidade e o percurso irreversível da falta, inerente ao humano. A complexidade e as agruras da realidade o levam, assim, a perceber a insuficiência do pensamento alucinatório para sua sobrevivência, fazendo-o buscar no próprio mundo externo o *veículo* de satisfação de suas necessidades, ou seja, o vínculo com o outro. E, neste primeiro momento, este outro primordial é a mãe. A partir de então vai se estruturando o pensamento simbólico, fruto de um *processo secundário* e regido pelo *princípio de realidade*, o qual visa garantir ao sujeito formas mais eficazes de prazer, que não sejam apenas de ordem alucinatória. A este respeito, diz Freud (op.cit., p.603):

A amarga experiência de vida deve ter transformado esta primitiva atividade do pensamento numa atividade secundária mais conveniente[...] A satisfação não se segue e a necessidade persiste[...] A fim de chegar a um dispêndio mais eficaz de energia psíquica, é necessário dar um alto à regressão antes que ela se torne completa, de maneira a que não avance além da imagem mnemônica e seja capaz de buscar outros caminhos que finalmente conduzam à desejada identidade perceptiva que está sendo estabelecida a partir do mundo externo.

Nas palavras do autor (FREUD, 1987, v. V, p.604), “o pensamento, afinal de contas, nada mais é que um substituto de um desejo alucinatório”. Representar e simbolizar são, assim, uma maneira de dar conta daquilo que falta, da ausência do objeto. Barone (1996, p.66) complementa, dizendo:

Com efeito, pela ativação do processo secundário é colocado em jogo o movimento do corpo, as vocalizações, os gritos, de modo a provocar o aparecimento da mãe. Tal atividade é um prenúncio da utilização da linguagem para obter o objeto desejado.

Vemos, deste modo, como os laços familiares são essenciais para a estruturação psíquica do sujeito e de sua inteligência, desde os primeiros momentos de vida da criança. Ao longo do seu desenvolvimento, vivências narcísicas e edípicas desempenham um importante papel na organização do seu ego e nas suas possibilidades de acesso ao sentido de realidade.

A vida, ao começar, é sentida pelo bebê como fonte de angústia, uma vez que, para ele, a realidade é ainda muito difícil de ser assimilada devido às suas complexas demandas. O investimento dos pais, através do olhar, do toque, da satisfação das necessidades básicas do bebê vão lhe dando conforto e, mais do que isto, um sentimento de ser amado incondicionalmente como um *ego ideal* (BARONE, 1996).

Freud (1987, v. XIV), defende a existência de um *narcisismo*² *primário* em todo indivíduo, articulando-o ao próprio narcisismo dos pais. Assim, diz o autor (op. cit., p.108):

Ela [a criança] será mais uma vez realmente o centro e o âmago da criação — ‘Sua Majestade o Bebê’ — como outrora nós mesmos nos imaginávamos. A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram[...] No ponto mais sensível do sistema, a imortalidade do ego, tão oprimida pela realidade, a segurança é alcançada por meio do refúgio na criança. O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil,

² Segundo Freud (1987, v. XIV), o termo narcisismo foi introduzido por Havelock Ellis em 1898 e Paul Näcke em 1899 para descrever uma atitude na qual a pessoa trata seu corpo como normalmente é tratado o corpo de um objeto sexual: contempla, afaga e acaricia.

nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetual, inequivocamente revela sua natureza anterior.

Este *narcisismo primário* é fundamental para que comecem a se estruturar os alicerces do ego, já que, segundo o autor (op.cit.), uma unidade complexa como o ego não existe pronta no indivíduo desde o começo, precisando ser desenvolvida.

O Édipo e a angústia de castração são uma ferida ao narcisismo primário da criança e fundam o *narcisismo secundário*, cujos primórdios encontram-se na separação gradativa da mãe e na inserção do pai como representante da lei, cuja origem está na cultura e à qual todos estão submetidos, configurando-se, basicamente, pela interdição do incesto. Assim, a criança se vê confrontada com um *ideal de ego*, cujos elementos encontram-se na cultura, mas que se materializa através dos pais. Aos poucos, toma para si este ideal, tornando-o seu próprio ideal de ego. Para Freud (1987, v. XIV, p.111), isto que o indivíduo “projeta de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal”. Segundo Barone (1996, p.74), há, então, “a passagem de um amor incondicional para um amor mediado por certas exigências”.

É também nos preâmbulos da fase edípica que a criança lança as sementes de sua curiosidade intelectual através de uma intensa investigação — e de fantasias — acerca da diferença entre os sexos e da origem dos bebês. De acordo com Freud (1987, v.VII; 1987, v.XI), a curiosidade intelectual tem suas raízes na curiosidade sexual própria da criança, atrelada ao que chamou de *pesquisas sexuais infantis*.

As investigações sexuais da criança iniciam-se não por interesse teórico, mas sim devido a interesses práticos e egoístas. Freud (1987, v. XI) aponta que o medo de que outra criança venha a ocupar o seu lugar na família faz com que ela procure saber sobre a origem dos bebês, de onde eles vêm, “exatamente como se a criança estivesse procurando modos e meios de evitar tão indesejável acontecimento”

(FREUD, op. cit., p.73). Suas investigações a levam a construir diversas teorias sobre a presença do bebê na barriga da mãe — atribuem sua origem, por exemplo, à comida e seu nascimento seria pelas vias intestinais — permanecendo obscura a parte que cabe ao pai nesta história. Ao mesmo tempo, a relação sexual é entendida como uma espécie de maltrato ou ato de subjugação. Mesmo, hoje, com tantas informações e explicações transmitidas pela mídia, pelos educadores e pais, a criança continua se deparando com a impossibilidade de se apropriar por completo deste conhecimento acerca da origem dos bebês, da vida e do sexo. Como nos diz Freud (op.cit., p.73), “como a sua própria constituição sexual ainda não atingiu o ponto de poder fazer bebês, sua investigação acaba também sem solução, sendo finalmente abandonada”.

Dependendo de como se deu a relação primitiva da criança com seus interesses sexuais, o “impulso de pesquisa” (FREUD, op. cit., p.73) pode ter três possíveis destinos: a *inibição*, o *sintoma* e a *sublimação*.

Na *inibição neurótica*, a pesquisa participa do destino da sexualidade infantil, ou seja, o recalque³. Portanto, diz ele, “a curiosidade permanecerá inibida e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada durante todo o decorrer de sua vida” (FREUD, op. cit., p.73). No *sintoma*, a inteligência procura escapar ao recalque. Isto é, as suprimidas atividades sexuais da criança vão emergir do inconsciente através do que ele chama de “preocupação pesquisadora compulsiva,

³ Segundo Laplanche e Pontalis (2001) o termo “repressão” é, freqüentemente, usado em psicanálise, mas com um uso “mal codificado” (p. 457). Isto é, utiliza-se repressão (*Unterdrückung*) como equivalente de recalque (*Verdrängung*). No entanto, os conceitos não são equivalentes. O recalque significa uma “operação pela qual o indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão[...], produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências” (p.430). Portanto, no recalque ou recalçamento “a instância recalcante (o ego), a operação e seu resultado são inconscientes” (p.458). Já no que diz respeito à repressão, seu sentido mais freqüente designa uma operação que tem um caráter consciente e cujo conteúdo reprimido fica, simplesmente, fora do campo da consciência atual, sem passagem de um sistema (pré-consciente – consciente) para outro (inconsciente). Segundo os autores (op.cit.), as motivações morais têm um papel predominante na repressão (p.458). Devido a tais distinções, neste trabalho optamos, preferencialmente, pelo uso do termo recalque.

naturalmente sob uma forma distorcida e não-livre” (FREUD, 1987, v. XI, p.73). Assim, há uma sexualização do pensamento, de modo que, muitas vezes, a intelectualização e a busca de explicação das coisas passam a ser a única forma de satisfação sexual.

O autor (op. cit.) considera a sublimação o destino mais perfeito para a pulsão de pesquisa, já que escapa tanto à inibição quanto ao sintoma neurótico. Explica, assim, que na sublimação “a libido escapa ao destino da repressão sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto de pesquisa como forma de se fortalecer”⁴(p.74).

Freud (1987, v. VII) também chama a atenção para o fato de que, inicialmente, a distinção entre os sexos é negada pela criança e, por isso, não representa qualquer fonte de dúvida ou dificuldade para ela. Só posteriormente na fase fálica de seu desenvolvimento libidinal, é que a criança vai se deparar com esta questão. Portanto, a princípio a menina não nota a falta do pênis e o menino acredita que todos o têm. Vale salientar aqui que o pênis é compreendido como *falo*, ou seja, como objeto imaginário, representante da falta no humano e de seu desejo de completude. Nesta fase, portanto, há uma primazia do falo.

Na menina a constatação da falta origina o que Freud (op. cit.) denomina de *inveja do pênis*. Ela atribui à mãe a sua aparente mutilação e, segundo Dolto (1980, p. 95), “quanto mais invejosa se sentir, mais convencida estará de que *aquilo vai crescer* [grifo da autora]”. A longa espera da menina pelo crescimento do seu pênis termina sendo-lhe infrutífera e sua mãe não lhe traz o esperado. Ela deve, portanto, renunciar às suas esperanças: meninas jamais terão pênis. A mãe é má e os

⁴ Mantivemos, neste parágrafo, os termos repressão e instinto, respeitando a transcrição do texto da Edição Standard brasileira das obras completas de Freud, da editora Imago. No entanto, entendemos que os termos mais adequados seriam recalque e pulsão, como exposto nas notas de rodapé anteriores.

rapazes também, uma vez que ambos lhe fazem lembrar de sua falta. Rancor e culpabilidade acompanharão sua *angústia de castração*. Mas, para Dolto (op.cit.), ao se aperceber da sua castração, a menina também investe a maior parte de sua *libido agressiva sublimada* na conquista dos conhecimentos dos adultos, o que pode justificar um progresso maior das meninas em relação aos meninos no que diz respeito a certas conquistas cognitivas, como a linguagem.

Aos poucos, a menina vai se reconciliando com a mãe e, especialmente, com os rapazes, pois, surge um *desejo de agradar*, a princípio a si mesma e depois a eles, como um modo de satisfazer a seu amor próprio. Readquire, assim, confiança e tenta conquistar o pai e os rapazes, dando início à situação edípica. “É por inveja do pênis que a menina vai ao encontro dos homens, para captar a admiração daqueles que ela considera superiores e atraentes para a mãe” (DOLTO, op. cit., p.98).

O menino, por sua vez, nega-se a acreditar que existem seres “mutilados” e, a princípio, acredita que a menina também tem pênis, só que pequeno e, portanto, também tem a expectativa de que *ele* ainda vai crescer. A descoberta posterior de que, de fato, as mulheres não têm pênis não indica — em um primeiro momento — uma diferença sexual. Esta ausência é vivida como perda e, portanto, como uma ameaça que dá origem à *angústia de castração*, a qual marca toda a dinâmica psíquica do *complexo de Édipo*. Assim, o medo da vingança paterna, devido ao intenso amor que o menino dirige à mãe, faz com que ele busque uma saída para seus conflitos edípicos, identificando-se com este pai.

É a partir da resolução do complexo de Édipo, conseguido pelo temor da castração, que a criança vai poder assumir sua identidade sexual e ter acesso à cultura, pela internalização das leis e proibições — das quais a do incesto é prototípica — que a regem. (BARONE, 1996, p.76).

Por outro lado, de acordo com Dolto (1980), o complexo de castração no menino também entra em jogo nas inibições escolares, através da incapacidade de fixar a atenção. Diz a autora a este respeito:

O *cálculo*, principalmente, parecer-lhe-á difícil; no inconsciente, o cálculo está associado às 'relações' (semelhança, diferença, superioridade, igualdade, inferioridade), aos 'problemas' — sejam eles quais forem; e a *ortografia* [grifos da autora] está associada à 'observação', graças à qual 'se vê' claro. (DOLTO, op.cit.,p.91).

A autora (op.cit., p.91) atribui ao sentimento de culpabilidade a impossibilidade de ligar-se aos problemas de *relações* parentais, de nascimento da criança, que termina por levar ao sintoma de desatenção, através de uma associação inconsciente.

Atenção = curiosidade = falta = punição = frustração de amor do objeto de amorosidade = angústia. O Superego que se forma então desencadeará, para evitar a angústia, o mecanismo inconsciente de defesa: a *desatenção* que, por seu turno, tampouco é insuperável sem angústia.(Grifos da autora).

Ressaltamos, aqui, que esta passagem pelo Édipo consolida a falta no humano, sua incompletude essencial. Exatamente por isso, o sujeito perseguirá, por toda a vida, elementos que, simultaneamente, ajudem-no a suportar esta falta e a permanecer inserido na cultura, identificando-se com suas interdições e seus valores, veiculados pela relação com os pais e, posteriormente, com a própria escola. Amar, ter filhos, ter sucesso profissional, ter conhecimentos são alguns destes elementos que ajudarão o ser humano a diferenciar-se de seus pais e buscar um lugar na sociedade.

Para Barone (1996), a maneira como a criança vive suas aprendizagens depende exatamente do nível de organização psíquica que conseguiu no seu processo de acesso ao pensamento simbólico e na travessia do Édipo. Assim, problemas na aprendizagem podem estar relacionados a conflitos pré-edípicos, edípicos e a questões narcísicas precariamente elaborados, impedindo a criança de lidar com determinados aspectos inerentes a todo o aprender, tais como: reconhecer

o seu não saber, muitas vezes expresso pelos erros que comete; colocar-se em posição de autonomia e autoria em relação às suas aprendizagens; suportar que outro sabe mais do que ela e que seu conhecimento é sempre parcial.

De acordo com Souza (1995), ao longo da constituição e do desenvolvimento psíquico da criança, ela vai construindo também uma atitude diante da possibilidade de conhecimento, a qual se estabelece a partir da forma como também é vivida, dentro da família, a relação com o conhecimento. E, neste caso, conhecer “não se refere somente à realidade objetiva, mas, e talvez principalmente, à realidade subjetiva” (SOUZA, op. cit., p.49). A autora destaca aspectos da família que podem prejudicar a capacidade da criança pensar livremente dentro deste espaço familiar e, posteriormente, dentro da própria sociedade: a impossibilidade dos pais de responder à curiosidade da criança, sem excesso de elementos repressores; a existência de medos e segredos familiares que não podem ser explicitados ou, ainda, imposições de onipotentes ilusões religiosas, culturais ou sociais.

Em uma semelhante linha de pensamento, Fernández (1991, p.107) define a *modalidade de aprendizagem* dos indivíduos como uma “maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e para conformar o seu saber”. Tal modalidade, segundo a autora, constrói-se desde o nascimento, a partir do sujeito e do seu grupo familiar, de acordo não só com a real experiência de aprendizagem, mas, também, com a forma com que esta foi interpretada por ele e por seus pais.

Devido a esta concepção de modalidade de aprendizagem, a autora (op.cit., p.92) propõe a presença da família no diagnóstico de problemas de aprendizagem em crianças, o que permite observar mais rapidamente a existência de “significações sintomáticas localizadas em vínculos em relação ao aprender”.

Para Fernández (op. cit.), a família que apresenta um membro com problemas de aprendizagem muito freqüentemente funciona como um bloco indiferenciado, onde qualquer tentativa de diferenciar-se pode ir de encontro ao mandado familiar de anulação da diferença. Neste caso, pensar com autonomia, de forma singular e criativa, pode ser tão ameaçador, como se implicasse em rechaçar, excluir e perder o outro.

Quanto a este aspecto, que remete à individuação e à diferenciação na família, Bourdieu (1997) traz interessantes reflexões acerca de tais processos em meninos. Diz ele que a sucessão ou herança paterna, transmitida ao filho em forma de legado real ou simbólico, representa para este uma missão sempre difícil, até mesmo dilaceradora, em algumas circunstâncias. Vejamos o por que.

Todo filho, antes mesmo de nascer, já ocupa um lugar na fantasia e no próprio discurso dos pais. Assim, estes pais constroem, aos poucos, aquilo que esperam deste filho, projetando a continuidade de sua obra de vida e de si próprios através dele. Mas, para assumir o legado e perpetuar a posição social do pai, é preciso que o filho possa dele distinguir-se, superá-lo e, em certo sentido, negá-lo. Por outro lado, o próprio pai também deve deixar-se superar, caso contrário o filho fracassará no seu projeto. Seja como for, não é um empreendimento que ocorra sem problemas e sem dilemas, tanto para o filho como para o pai, pois como diz Bourdieu (op. cit., p. 9): “a herança bem sucedida é um assassinato do pai realizado com a injunção do pai, uma superação, que, como tal, está na ordem, na ordem das sucessões”. Neste sentido, compreendemos que aprender, adquirir conhecimentos e obter sucesso podem fazer parte de tal sucessão e superação paterna. Portanto, implicam em conflitos que, em alguns casos, tornam-se insuperáveis, dificultando — ou mesmo impedindo — as aprendizagens.

Cordiè (1996, p.27) nos lembra, ainda, que ter sucesso, brilhar, implica em assumir — para todo indivíduo em nossa cultura — uma posição fálica e é exatamente neste momento que, muitas vezes, as aprendizagens se complicam.

Os momentos-chave dessa problemática de desvencilhamento do sujeito se situam no período de resolução edipiana — quando a angústia de castração está no auge — e no período de adolescência — quando o sujeito recoloca em questão suas identificações edipianas. Nesses dois casos, estamos no trabalho de luto que implica a separação.

No próximo capítulo, abordaremos, exatamente, as diversas perspectivas teórico-práticas através das quais vêm sendo tratadas, na clínica, as manifestações subjetivas da criança e da família que enfrentam estes problemas na aprendizagem.

3 A CLÍNICA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Segundo a legislação que rege a profissão do psicólogo, o trabalho de orientação psicopedagógica compõe parte das funções deste profissional. Assim, o Decreto N° 53.464, de 21 de janeiro de 1964, regulamentando a Lei N° 4.119 — que dispõe sobre a profissão de psicólogo — diz, no seu Art. 04, que: “São funções do psicólogo: 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de: [...] c) orientação psicopedagógica” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1995, p. 12). Mais recentemente, o Conselho Federal de Psicologia especificou as atribuições do psicólogo especialista em psicopedagogia, através da Resolução 002/2001, de 10 de março de 2001. Segundo esse documento, o especialista em psicopedagogia “atua na investigação e intervenção nos processos de aprendizagem de habilidades e conteúdos acadêmicos”, buscando “a compreensão dos processos cognitivos, emocionais e motivacionais, integrados e contextualizados na dimensão social e cultural onde ocorrem” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2001).

Observamos, no entanto, que, nas últimas décadas do século XX, vem crescendo no Brasil um movimento de estruturação da psicopedagogia como atividade interdisciplinar. Assim, cada vez mais, profissionais de diversos campos — especialmente da pedagogia — buscaram formação e atuação em psicopedagogia, fazendo proliferar os cursos de especialização na área.

Ao mesmo tempo, surgiu na década de 80, em São Paulo, um grupo preocupado com a organização formal da psicopedagogia como profissão, reconhecida legalmente, e que hoje se denomina Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Segundo Bossa (1994), a preocupação inicial desta associação era tornar conhecido o campo de atuação profissional do psicopedagogo, uma vez que, devido a suas características interdisciplinares, sua identidade, sua formação, suas técnicas e teorias específicas, muitas vezes,

encontram dificuldades de estruturação. Cabe lembrar que a questão da regulamentação da profissão de psicopedagogo é um tema polêmico. A ABPp defende esta regulamentação, através do Projeto de Lei N° 3124/97 que, atualmente, tramita pelo Congresso Nacional brasileiro, sem ainda ter ido à votação em plenário, até a presente data. Já o Conselho Federal de Psicologia argumenta em favor da manutenção da psicopedagogia como uma especialização interdisciplinar e não uma profissão (PSICOPEDAGOGIA – ESPECIALIDADE, SIM. PROFISSÃO NÃO).

Para Bossa (op.cit.), a interdisciplinaridade na psicopedagogia brasileira marca sua especificidade, distinguindo-a, por exemplo, da atividade exercida na Argentina. Lá, a psicopedagogia é um curso de graduação em nível superior, independente da psicologia e da pedagogia, surgido há mais de trinta anos na Universidade de Buenos Aires. Sua origem deveu-se ao fato de que, nas primeiras décadas do século XX, os psicólogos argentinos não tinham permissão para exercer a prática clínica. Com isto, viram na educação um campo de trabalho frutífero. E, de fato, passaram a desenvolver toda uma metodologia específica para as intervenções em torno dos problemas de aprendizagem, levando, posteriormente, ao surgimento de um curso de graduação específico para a área.

Apesar desta distinção, o trabalho psicopedagógico no Brasil e na Argentina apresenta diversos pontos em comum, inclusive na sua história e, até hoje, vários são os psicopedagogos argentinos cujos estudos influenciam a atividade no Brasil, como Sara Pain, Alicia Fernández e Jorge Visca, sobre os quais falaremos mais adiante. Bossa (op.cit., p. 48) destaca os seguintes aspectos como similares à psicopedagogia no Brasil e na Argentina:

A atividade prática iniciou-se antes da criação dos cursos; [...] a prática surgiu da necessidade de contribuir na questão do 'fracasso escolar'; inicialmente, o exercício psicopedagógico apresentava um caráter

reeducativo, assumindo ao longo do tempo um enfoque terapêutico; a Psicopedagogia nasce com o objetivo de um trabalho na clínica e vai ampliando a sua área de atuação até a instituição escolar, ou seja, vai da prioridade curativa à preventiva.

Cabe aqui salientar a distinção que a autora aponta entre prática psicopedagógica reeducativa e terapêutica. Para ela (op. cit.), a reeducação — primeira forma de intervenção psicopedagógica — visava suprir faltas detectadas nas funções egóicas do indivíduo, ou seja, na memória, percepção, atenção, motricidade e pensamento, a fim de resolver os problemas de fracasso escolar. Já o enfoque terapêutico — proposta mais recente de abordagem psicopedagógica — compreende o não-aprender como repleto de significados e não mais como uma simples “falta”, estando na dependência de diversos fatores internos e externos ao indivíduo. Neste sentido, compreendem-se a aprendizagem e suas dificuldades — objeto de estudo da psicopedagogia — como um processo singular, calcado na história do indivíduo, no seu mundo sócio-cultural, no seu equipamento biológico e nas suas disposições afetivas e intelectuais (BOSSA, 1994).

Corroborando o pensamento de Bossa, Rubinstein (2000, p.128) afirma que a psicopedagogia surgiu da preocupação em tratar as dificuldades de aprendizagem, afastando o mau funcionamento através de uma boa “ensinagem”. No entanto, como resultado do diálogo estabelecido com diversas áreas de conhecimento — como a psicologia cognitiva, a psicanálise, a sociologia, a antropologia, dentre outras — atualmente, a psicopedagogia procura entender o processo de aprendizagem não se baseando apenas na patologia, mas observando os diversos aspectos que interferem para que um sujeito tenha sucesso neste processo.

Por esta razão, afirma Rubinstein (op. cit.), o diagnóstico dos problemas de aprendizagem apresenta três características principais: caráter investigatório, interventivo e contínuo. É *investigatório* porque, como já foi dito, busca as pistas que

conduzem aos múltiplos fatores envolvidos na problemática, precisando, muitas vezes, do auxílio de outros profissionais de áreas afins para complementar suas informações. É *interventivo*, pois o profissional não é mero espectador, ele interage em vários níveis com os principais personagens da investigação diagnóstica, ou seja, a família, a escola e o cliente. Isto significa que, a partir do diagnóstico, mudanças podem ocorrer na relação do sujeito com o conhecimento, na visão da família em relação às potencialidades de seu filho e nas possibilidades da escola para compreender como o aluno aprende. Mas o processo diagnóstico é também *contínuo*, pois deve permear todo o tratamento, permitindo ao profissional verificar se, ao longo do trabalho, as hipóteses iniciais se mantêm, se alteram ou se descartam.

Passaremos, agora, a discorrer acerca de algumas propostas de intervenção na clínica em torno dos problemas de aprendizagem, a partir de trabalhos desenvolvidos por estudiosos brasileiros e de outros países, particularmente a Argentina, devido à influência significativa que têm exercido sobre a prática psicopedagógica no Brasil.

3.1 Propostas de intervenção

Sara Pain, filósofa e psicopedagoga argentina, lançou seu livro “Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem” em 1981 e, rapidamente, ele foi também traduzido e publicado no Brasil, transformando-se em uma espécie de “bíblia” para aqueles profissionais brasileiros que se interessavam pelo trabalho clínico-psicopedagógico em torno da não-aprendizagem, mas que não contavam, na época, com muitas fontes de estudo e de pesquisa. Ainda hoje, as idéias desta

autora são uma referência importante para a clínica dos problemas de aprendizagem. José Luiz Caon, ao escrever a apresentação brasileira do citado livro, diz que a marca da obra de Pain é, justamente, trazer uma nova noção de não-aprendizagem, que passa a ser vista como processo diferente da aprendizagem e não apenas como seu oposto ou reverso (PAIN, 1992). Há, assim, uma preocupação da autora em compreender a maneira singular com que cada sujeito se mantém nesse não-aprender, procurando, como diz Caon, não marginalizar “aqueles que fazem algo diferente da norma” (PAIN, op. cit., p. 5).

À luz da Psicanálise e da Psicologia Genética, Pain (1992) propõe a existência de condições externas e internas para que a aprendizagem ocorra. As externas referem-se ao meio enquanto fonte de estímulos, os quais precisam ser adequados e organizados, de acordo com o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito. Já as condições internas dizem respeito ao *corpo*, como infra-estrutura neurofisiológica e base do eu; às *estruturas cognitivas*, capazes de organizar os estímulos do conhecimento e à *dinâmica do comportamento*, a qual reflete a relação do eu/ego com a realidade externa.

Para Pain (1992), os problemas na aprendizagem também estão relacionados a diversos fatores, sendo eles orgânicos, específicos, ambientais, e/ou psicógenos. Os *fatores orgânicos* apontam para a necessidade de investigação neurofisiológica, uma vez que distúrbios e lesões podem conduzir a desordens cognitivas. Os *fatores específicos* relacionam-se a inadequações perceptivo-motoras que, embora suponham uma origem orgânica, não apresentam verificação nesta área. Os *fatores ambientais*, por sua vez, dizem respeito a aspectos da quantidade, qualidade e frequência de estímulos para a aprendizagem, relacionados à classe social, à ideologia e aos valores do grupo a que o sujeito pertence. Já os *fatores psicógenos*

remetem ao conceito de inibição e sintoma em Freud (1987, v.XX). Enquanto a inibição na aprendizagem é entendida pela autora como “retração intelectual do ego”, o sintoma aponta para um recalque prévio, inconsciente, “de um acontecimento que a operação de aprender de alguma maneira significa” (PAIN, op. cit., p. 31). A psicopedagoga diz ainda que “o problema de aprendizagem pode surgir como uma reação neurótica à interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade e pela excessiva satisfação na fantasia, seja pela fixação com a parada de crescimento na criança” (PAIN, 1992, p. 31).

A proposta da autora para o diagnóstico dos problemas de aprendizagem baseia-se nos seguintes aspectos: investigação do motivo da consulta e da história vital do sujeito; análise do ambiente; análise do processo de construção do simbólico, através da chamada “hora do jogo” e, finalmente, a aplicação de provas psicométricas, projetivas e outras, específicas para investigação da lateralidade e da lecto-escrita. Destacaremos alguns pontos que nos parecem, especialmente, relevantes nesta proposta diagnóstica.

Na entrevista de motivo da consulta, Pain (1992) chama a atenção para a análise do significado do sintoma na família e para a família. Diz que, comumente, o problema da criança é emergente do problema do grupo primário ao qual pertence e destaca, neste caso, os segredos na família, que terminam por transformar-se em verdadeiros “tabus do conhecimento” (PAIN, op. cit., p.37). Por outro lado, a independência proporcionada pela aquisição de conhecimentos pode ter para a criança um significado de perda de atenção e de assistência dos pais, inibindo os seus progressos.

Através dessa entrevista também é possível observar as modalidades comportamentais expressadas pelos pais e o tipo de comunicação que adotam

diante do psicopedagogo, visto como um terceiro na relação. Tais aspectos relacionam-se com o significado do sintoma, tornando mais clara a articulação do triângulo pai-mãe-filho. A autora salienta que o fracasso escolar provoca reações na família que vão depender dos valores que dominam a classe e o grupo social ao qual ela pertence, gerando fantasias e expectativas específicas em relação ao diagnóstico e ao tratamento.

No que diz respeito à investigação da aprendizagem, propriamente dita, Pain (1992) inspira-se na Psicologia Genética de Piaget ao propor a análise das modalidades de inibição das atividades assimilativo-acomodativas do pensamento, as quais se dividem em: *modalidade hipoassimilativa*, que se caracteriza por um déficit lúdico e disfunção na criatividade; *modalidade hiperassimilativa*, com predomínio do lúdico e das fantasias sobre a realidade no pensamento infantil; *modalidade hipoacomodativa*, a qual indica déficit de experiências, prejudicando o processo de imitação e a internalização das imagens; e, por fim, a *modalidade hiperacomodativa*, em que há uma superestimulação da imitação em detrimento da criatividade.

Para essa investigação acerca da modalidade de aprendizagem, a autora sugere uma atividade lúdica com a criança, denominada de “hora do jogo” (PAIN, op. cit., p. 50), a qual fornece informações sobre os esquemas cognitivos que organizam e integram o seu conhecimento, através da construção de brincadeiras com materiais não figurativos, como clips, cordões, papéis coloridos, tintas etc.

Pain (op. cit., p.72) chama a atenção ainda para a importância da entrevista de devolução diagnóstica, realizada com o sujeito e, posteriormente, com os pais. Através dela, inicia-se o que a autora denomina de “tarefa psicopedagógica” e que consiste em fazer o grupo tomar consciência da situação de não-aprendizagem, sua

função e seus fatores intervenientes, para, então, possibilitar sua transformação. Para Pain (op. cit.), o tratamento depende, justamente, da capacidade de mobilização do cliente e do seu grupo familiar em torno desta tarefa.

Quanto ao tratamento psicopedagógico, a autora aponta três objetivos (PAIN, 1992). Em primeiro lugar, busca conseguir que a aprendizagem seja uma realização para o sujeito. Complementa, afirmando que o mais importante não é que o sujeito diga, por exemplo, “hoje aprendi a multiplicar por cinco”, mas sim “eu sou o que sabe multiplicar por cinco” (PAIN, op. cit., p.81). Em segundo lugar, o tratamento visa conseguir uma aprendizagem independente por parte do sujeito. Para isto, enfatiza que o enquadramento deve reforçar o vínculo do cliente com a tarefa e não com o psicopedagogo. Caso contrário, diz a autora, há o risco das conquistas do cliente não se estenderem às situações fora do consultório. Além disso, alerta que, embora seja preciso ter em mente a “urgência escolar”, o conhecimento só será válido se for processado pelo sujeito como uma verdadeira experiência pessoal (PAIN, 1992, p. 81). Por último, afirma que o tratamento deve propiciar uma correta autovalorização do sujeito. Ou seja, ao avaliar cada uma das suas produções, o cliente vai construindo uma imagem de si mesmo, através daquilo que pode, realmente, construir (PAIN, op. cit.).

Para alcançar tais objetivos, Pain (1992) sugere que o enquadramento no tratamento psicopedagógico seja sintomático, isto é, focado no “ponto de urgência” do cliente que é a sua impossibilidade de integrar os objetos de conhecimento. Para isto, o psicopedagogo precisa privilegiar o que ocorre na sessão, de modo que o enquadramento é também situacional. E complementa propondo que o tratamento psicopedagógico seja operativo, quer dizer, que a relação ocorra, principalmente, em torno de uma tarefa precisa e concreta.

De acordo com Pain (1992), é inconveniente iniciar os tratamentos psicoterápico e psicopedagógico ao mesmo tempo, já que as diferenças no enquadramento terapêutico podem criar confusão para o sujeito.

A autora salienta que nem sempre é clara para o profissional a melhor opção terapêutica, se a psicoterapia ou a psicopedagogia. A psicoterapia deve prevalecer quando há uma desorganização psíquica que prejudique, significativamente, a capacidade do sujeito de interagir com a realidade a ser aprendida (PAIN, op. cit.). E sugere que deve ser tratada, psicopedagogicamente, toda perturbação na aprendizagem que contrarie a normalidade do processo e impossibilite o sujeito de aproveitar seu potencial intelectual, seja ele qual for, e entende que a intervenção psicopedagógica é indicada sempre que o transtorno na aprendizagem seja sintoma principal e não um efeito secundário da neurose. Mesmo assim, antes da alta do tratamento psicopedagógico, Pain (1992) propõe que o sujeito ingresse em um processo psicoterápico, “a fim de evitar a aparição de outros sintomas e fortificar as aquisições realizadas” (p. 74).

Os problemas de aprendizagem, segundo a psicopedagoga, diferenciam-se também dos problemas escolares. Estes estão mais vinculados a inadequações pedagógicas, embora apareçam, em geral, como “formações reativas diante de uma enlutada e mal elaborada transição do grupo familiar ao grupo social”, manifestando-se através de dificuldades na adaptação à escola e às suas normas (PAIN, op. cit., p. 13). Neste caso, sugere um tratamento psicoterápico com apoio pedagógico, se necessário, para evitar riscos de um fracasso escolar.

Pain ainda aponta, em seu livro, uma interessante distinção entre o trabalho pedagógico e o psicopedagógico-clínico. Para ela, o pedagogo se preocupa, principalmente, em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem,

corrigindo as dificuldades encontradas através de meios, técnicas e instruções adequadas. Já o psicopedagogo, interessa-se:

Pelos fatores que determinam o não-aprender no sujeito e pela significação que a atividade cognitiva tem para ele; desta forma, a intervenção psicopedagógica volta-se para a descoberta da articulação que justifica o sintoma e também para a construção das condições para que o sujeito possa situar-se num lugar tal que o comportamento patológico torne-se dispensável. (PAIN, op. cit., p. 13).

Alicia Fernández (1991), também psicopedagoga na Argentina, traz em sua obra as suas concepções acerca da aprendizagem e dos problemas que a envolvem, além de apresentar uma proposta de diagnóstico interdisciplinar com a criança e sua família. Seu trabalho é, igualmente, uma referência no meio psicopedagógico brasileiro, fazendo com que muitos profissionais busquem uma formação através dos cursos que a psicopedagoga oferece no Brasil e na Argentina.

Fernández (1991) afirma que, para aprender, o ser humano põe em jogo seu *organismo*, herdado; seu *corpo*, construído a partir da relação com o outro; sua *inteligência* e seu *desejo* de ordem inconsciente. Entretanto, esta aprendizagem não é um ato isolado, ela ocorre a partir de um processo vincular que envolve, pelo menos, dois personagens, o ensinante e o aprendente, e cuja matriz são os primeiros vínculos entre mãe-pai-filho-irmão.

A partir daí, a autora traz o conceito de *modalidade de aprendizagem* como uma espécie de molde, um esquema de operar, que o sujeito vai utilizando nas situações de aprendizagem e que indica seus meios, condições e limites para aprender. Tal modalidade é fruto tanto do inconsciente como da atividade inteligente do sujeito sobre o mundo e se constrói desde o nascimento, conforme as suas reais experiências de aprendizagem e de como elas foram interpretadas por ele e por seus pais. Daí a idéia de Fernández (op. cit.) de que o problema de aprendizagem de um sujeito surge a partir da trama de vínculos que enreda seu grupo familiar,

além de ser, algumas vezes, mantido pela própria instituição escolar. Por isso, defende a autora, não é possível, no trabalho diagnóstico, prescindir nem da família nem da escola, além do próprio sujeito, que traduz com o seu sintoma o modo particular e original através do qual lida com o conhecimento e seus ensinantes (FERNÁNDEZ, 1991).

Para esse trabalho diagnóstico, Fernández propõe o *Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma Jornada*, o DIFAJ. Nele, em um só dia, o cliente e sua família são atendidos por uma equipe multiprofissional. A especificidade desse diagnóstico psicopedagógico, segundo a psicopedagoga, está em buscar compreender a relação particular do sujeito com o conhecimento, respondendo a perguntas tais como:

Com que recursos conta para aprender? O que significa o conhecimento e o aprender no imaginário do sujeito e sua família? Que papel foi-lhe designado por seus pais em relação ao aprender? Qual é sua modalidade de aprendizagem? Qual é a posição do sujeito frente ao não dito, ao oculto, ao secreto? Que função tem o não aprender para ele e para seu grupo familiar? Qual o significado da operação particular que constitui o sintoma? Como aprende e como não aprende? O não aprender responde a um sintoma, ou é uma resposta reativa ao meio sócio-econômico? (FERNÁNDEZ, 1991, p. 37-38).

Na descrição dos procedimentos diagnósticos, Fernández (op. cit) cita a *entrevista sobre o motivo da consulta*; a *entrevista com a família sem o cliente*, que visa investigar o lugar daquele que apresenta problemas na aprendizagem como depositário da enfermidade do grupo familiar; a técnica da *hora do jogo psicopedagógico*; a *reconstrução da história da criança através dos pais (anamnese)*; a aplicação de *testes*, quando necessário e de modo complementar, e a *entrevista de devolução*. Na devolução, diz a autora, trata-se de devolver ao sujeito e à família a possibilidade de pensar, de questionar-se acerca de suas capacidades e potencialidades.

Para a autora (op.cit., p.91), a participação da família no diagnóstico demonstra “ser de grande utilidade para esclarecer em menos tempo e com maior profundidade a etiologia do sintoma e as características de sua manutenção”. Assim, observa que famílias cujo sistema baseia-se na indiferenciação entre seus membros são um terreno fértil para os problemas de aprendizagem, uma vez que a tentativa de diferenciar-se, através de um pensamento autônomo, pode “chocar-se com o mandato ou a estrutura do *clan* de suprimir ou neutralizar a diferença” (FERNÁNDEZ, op. cit., p. 97).

O DIFAJ permite, também, realizar diagnósticos diferenciais entre problema de aprendizagem-sintoma e problema de aprendizagem-reativo. Segundo Fernández (1991), o primeiro apresenta na sua etiologia, primordialmente, fatores internos ao sujeito e ao seu grupo familiar e podem mostrar-se presentes em diferentes classes sociais. Já no segundo, predominam fatores de ordem educativa, relacionados a inadequações da instituição escolar. Apesar desta distinção, Fernández (op.cit.) salienta que o problema de aprendizagem, como sintoma, não é unicausal, apresentando fatores diversos e complementares.

Visca (1991), por sua vez, propõe um modelo de compreensão e diagnóstico dos problemas de aprendizagem que se baseia na chamada “epistemologia convergente”. O autor afirma que tal proposta rompe a barreira dos diversos modos de determinismo que sempre dominaram os estudos sobre os problemas de aprendizagem, seja um determinismo ambiental, biológico ou psicológico. Por isto, caracteriza a epistemologia convergente como um movimento integracionista, que designa a “assimilação recíproca” (VISCA, 1991, p.60) de três correntes de pensamento: a psicanalítica, a piagetiana e a psicologia social.

O autor distingue a assimilação recíproca do paralelismo e da assimilação unidirecional:

O paralelismo: a afetividade e a cognição são duas instâncias que se acompanham sem se tocarem. A assimilação unidirecional: uma teoria prevalece sobre a outra, mantendo-se intacta e deformando a submetida. E a assimilação recíproca de teorias: é onde se desmonta o sistema e se elabora um modelo que supera dialeticamente as falsas antinomias. (VISCA, 1991, p.62).

Desse modo, compreende a aprendizagem como emergente ou função de precondições intrapsíquicas e cognitivas do sujeito em interação com as circunstâncias do contexto, grupal e sociocultural. As precondições do sujeito consistem em um modelo de aprendizagem que se configura em função dos aspectos epistemológicos, epistêmicos, epistemofílicos e funcionais. Os epistemológicos dizem respeito à concepção de mundo e de vida e os epistêmicos referem-se às construções cognitivas. Já os epistemofílicos representam as cargas afetivas positivas e negativas com que o sujeito investe em si próprio e no meio, enquanto os funcionais constituem o “desempenho alcançado em virtude dos três aspectos acima relacionados” (VISCA, 1991, p. 68).

Baseado na epistemologia convergente, Visca (1987) propõe um esquema diagnóstico que tem por objetivo o levantamento de hipóteses acerca do problema de aprendizagem e que é composto por quatro etapas: a *Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem* (E.O.C.A), a qual visa ao levantamento do primeiro sistema de hipóteses; os *Testes*, que correspondem ao segundo sistema de hipóteses; a *anamnese*, que verifica este segundo sistema de hipóteses, filtrando os aspectos relevantes para a elaboração do terceiro sistema; e, por fim, a elaboração do *informe psicopedagógico*, que representa uma síntese das hipóteses levantadas sobre o sujeito e sua relação com a aprendizagem.

O material utilizado na aplicação da E.O.C.A é formado por vários tipos de papel, lápis, caneta e outros objetos como tesoura, cola, régua e borracha. É dada uma instrução à criança ou adolescente para que use estes materiais como quiser, mostrando o que lhe ensinaram e o que aprendeu. O autor propõe que durante a aplicação sejam observados três aspectos: a *temática*, que envolve o significado do conteúdo das produções do sujeito; a *dinâmica*, que corresponde às expressões não verbais, como gestos, modo de sentar, tom de voz etc; e o *produto* realizado pelo sujeito, o qual permite a verificação do nível pedagógico. Para Visca (op. cit.), este tipo de entrevista possibilita a observação dos conhecimentos, atitudes, mecanismos de defesa e ansiedades envolvidas na aprendizagem.

Maria Lúcia Weiss, psicóloga e pedagoga brasileira, afirma que, embora a não-aprendizagem seja uma das causas do fracasso escolar, a questão é, na verdade, bem mais ampla. Para ela, tal fracasso constitui, de forma geral, uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola e, portanto, precisa ser analisado sob a perspectiva da sociedade, da escola e do próprio aluno (WEISS, 1994).

A sociedade é a perspectiva mais ampla e envolve o tipo de cultura, as ideologias dominantes, as condições político-sociais e a relação destes aspectos com a educação escolar. Portanto, a perspectiva da escola não pode ser analisada de modo isolado das questões sociais. Como diz Weiss (op. cit., p. 3):

A possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhe foram ensinadas, o que por sua vez dependerá das condições sociais que determinaram a qualidade do ensino.

Para a autora, a escola tem, ainda, o desafio de acompanhar as transformações que, rapidamente, atingem a criança, através das evoluções científicas e tecnológicas, sob pena de tornar seus alunos desmotivados e alheios às

propostas pedagógicas. As avaliações escolares formais, aplicadas quando a criança ainda não elaborou cognitivamente as informações recebidas, podem ser também fonte de uma ansiedade confusional. Segundo Weiss (1994, p.5), neste caso, significa que “os objetos de conhecimento escolar ultrapassam a capacidade de discriminação e de controle do ego do aprendente (aluno)”.

As perspectivas sociais e escolares dizem respeito ao que Weiss (1994) chama de fatores externos da problemática do fracasso escolar. Já a perspectiva do aluno remete aos fatores internos, intra-subjetivos, oriundos da sua história pessoal e familiar. Para a autora, embora só uma pequena porcentagem de casos encaminhados para diagnóstico tenha sua causalidade básica em uma problemática do sujeito, na visão da escola esta seria, ainda, a causa da maioria das situações de fracasso escolar.

A proposta diagnóstica de Weiss para os casos de fracasso escolar leva em consideração aspectos ligados às três perspectivas acima abordadas. Nas suas palavras, “a interligação desses aspectos ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas” (WEISS, 1994, p. 8). Assim, propõe investigar os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos que cercam o problema de aprendizagem apresentado. Com seu sintoma, diz a autora, o sujeito se comunica, “diz alguma coisa aos outros”. Da mesma forma, “sobre o sintoma sempre se pode dizer algo” (WEISS, op. cit., p. 14).

Nessa proposta, para proceder ao diagnóstico psicopedagógico, o profissional trabalha com dois grandes eixos: horizontal, a-histórico — que busca uma visão do presente, do “aqui e agora” — e vertical, histórico, que traça uma visão do passado, da construção do sujeito. Para a análise horizontal, Weiss se baseia em diversos

instrumentos, dentre eles cita a Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A), de Jorge Visca (1991), além da Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S), elaborada pela própria autora. Os objetivos da E.F.E.S são:

A compreensão da queixa nas dimensões familiar e escolar, a captação das relações e expectativas familiares centradas na aprendizagem escolar, a expectativa em relação ao terapeuta, a aceitação e engajamento do paciente e seus pais no processo diagnóstico, a realização do contrato e enquadramento de forma familiar e o esclarecimento do que é um diagnóstico psicopedagógico. (WEISS, 1994, p. 36).

Durante essa entrevista a autora acrescenta ser de grande importância observar aspectos como: tipo de diálogo na família, tipo de vínculo entre os pais e com o terapeuta, fantasias de saúde e de doença no grupo, nível de ansiedade, e significado do sintoma para a família e na família, como proposto por Sara Pain (1992).

Para a análise do eixo vertical, Weiss (1994) sugere entrevistas de anamnese com a família, com a escola e com outros profissionais, além da análise de documentos significativos, tais como laudos, relatórios escolares etc. O objetivo é integrar as diversas histórias que permeiam a grande história do sujeito: história escolar, clínica, das primeiras aprendizagens, história da família nuclear e dos seus ancestrais.

Em termos gerais, Weiss (op. cit.) propõe a seguinte seqüência para o diagnóstico: *Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S)*; Anamnese; *Sessões Lúdicas Centradas na Aprendizagem*, as quais consistem em uma adaptação da Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (VISCA, 1991) e da Hora do Jogo (PAIN, 1992); *Provas e Testes Complementares*, quando necessário; *Síntese Diagnóstica*; *Devolução e Encaminhamento*. A autora chama a atenção para a importância do profissional adaptar este diagnóstico às necessidades de cada caso e acrescenta: “o sucesso de um diagnóstico não reside no grande número de

instrumentos utilizados, mas na competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação” (WEISS, 1994, p. 16). Ao final, espera-se que seja possível identificar os desvios e os obstáculos básicos no modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de acompanhar o que é dele esperado pelo meio social. Para Weiss, este modelo de aprendizagem é o estilo de aprender do sujeito, um conjunto dinâmico que estrutura os seus conhecimentos.

Assim como Pain (1992), Weiss (1994, op. cit.) preocupa-se em distinguir a função dos profissionais que atuam na clínica psicopedagógica daquela que cerca o trabalho do educador. Afirma, então, que, enquanto o profissional na clínica deve “buscar remover as causas profundas que levaram ao quadro de não aprender” (WEISS, op. cit., p.10), o educador, por sua vez, deve preocupar-se em melhorar as condições de ensino, prevenindo as dificuldades de aprendizagem e atenuando os problemas oriundos da história pessoal do aluno e de sua família.

Souza (1995) apresenta a Entrevista Familiar Diagnóstica (EFD) como proposta para a compreensão do sujeito com inibição intelectual e de sua dinâmica familiar, tendo por embasamento teórico a Psicanálise. Justifica esta proposta a partir de sua prática clínica, na qual percebe que, com frequência, o “paciente, trazido ao consultório para avaliação, é, na verdade, resultante não só de conflitos intrapsíquicos, mas também intersubjetivos, decorrentes de uma relação familiar patológica” (SOUZA, op. cit., p.65).

Segundo a autora (op. cit.), cada vez mais, psicólogos que atuam em psicodiagnóstico estão atentos à questão familiar, inclusive quando atendem crianças que apresentam uma inibição intelectual. Entretanto, tentam, em geral, captar a dinâmica familiar através de produções individuais da criança, seja nas

entrevistas ou nas respostas a testes projetivos. Sua proposta é, através da EFD, detectar, mais diretamente, os aspectos da estrutura familiar, evitando distorções que podem ocorrer se o profissional se atém apenas às produções individuais de seu cliente.

A EFD é organizada a partir de materiais representativos do espaço e do cotidiano familiar, como, por exemplo, casinha de madeira com mobília, bonecos adultos e de crianças, figuras de animais, carrinhos etc. O psicólogo, como observador participante, propõe que a família, conjuntamente, interaja com estes objetos, fazendo com que seus membros iniciem um relacionamento entre si e com os materiais, através de ações e verbalizações. Dentre os objetivos da EFD, podemos citar a observação das relações familiares (pais entre si e com cada um dos filhos), a plasticidade dos vínculos, a comunicação e o significado que adquire o sintoma, que é o motivo da consulta.

Macedo (1996), a partir da Teoria Geral dos Sistemas, também propõe uma espécie de mapa referencial para orientar os profissionais na análise das relações familiares que podem estar intervindo nas dificuldades escolares da criança. Sugere, assim, a investigação quanto à *hierarquia* na família, identificando como se dá a tomada de decisões e se um dos pais é periférico nestas decisões; quanto aos *limites e fronteiras*, ou seja, se há ou não acordo entre os pais ao estabelecer as regras na família e se as fronteiras entre os subsistemas pais e filhos são rígidas ou flexíveis demais; quanto às *expectativas* em relação aos filhos; quanto ao *tipo de comunicação*, que investiga se há clareza e objetividade no discurso e se há coerência entre a linguagem verbal e não verbal; quanto aos *padrões afetivos*, isto é, como são as demonstrações de afeto no grupo familiar; e, por fim, a investigação quanto às *dificuldades da criança propriamente ditas*.

Assim como outros estudiosos citados anteriormente, Macedo (op. cit.) salienta que, em alguns casos, o diagnóstico dos problemas de aprendizagem aponta para um sintoma das inter-relações no sistema familiar, tendo uma função neste sistema. Destaca, então, que o sintoma “pode ser sinal de um superenvolvimento da criança com a mãe, pela ausência de um pai periférico e sua função é atrair o pai para assumir seu papel parental” (MACEDO, 1996, p. 204). O sintoma pode também estar camuflando dificuldades no relacionamento entre o casal, uma crise depressiva de um dos pais, o desequilíbrio na distribuição do afeto — devido ao nascimento de um irmão — ou uma situação de luto na família. Mas a autora (op. cit.) chama a atenção, igualmente, para o fato de que nenhuma configuração familiar é melhor do que outra. Isto é, a família é o que tem sido possível para ela ser, em função de seu contexto, de sua herança, da sua fase de vida e da sua capacidade de mudança.

Bassedas e outros (1996, p.36) acrescentam que:

Todas famílias passam por problemas e dificuldades em determinados momentos do seu ciclo evolutivo. Algumas os resolvem sozinhas após uma fase de crise, outras solicitam ajuda, e, em outras, no entanto, instalam-se comportamentos determinados (sintomas) em algum dos seus membros para manter o equilíbrio de todo o sistema de uma forma rígida.

Além da análise do sistema familiar, através da investigação dos aspectos já anteriormente sugeridos por Macedo (1996) — como as normas, os limites e o nível de flexibilidade — Bassedas e outros (1996) destacam a importância do psicopedagogo investigar as relações da família com outro sistema, a escola.

Para os autores (op. cit.), família e escola são dois sistemas que, apesar de manterem relações e interações entre si, muitas vezes, têm estado afastados um do outro. Por um lado, a escola, em alguns momentos, assume para si, exageradamente, a função educadora. Por outro, a família adota atitudes em relação

à escola que variam conforme suas crenças, seus valores e seu funcionamento na etapa evolutiva em que se encontra.

De acordo com Bassedas e outros (1996), a boa adaptação à escola faz com que a criança se sinta segura para realizar suas atividades e isto depende também da confiança e tranquilidade da família em relação à escola. Daí a importância do psicopedagogo, ao receber uma criança com problema de aprendizagem, poder “ajudar as partes implicadas a despirem-se de culpa e analisarem de forma mais objetiva o que está ocorrendo” (BASSEDAS et al, op. cit., p.35). Na visão dos autores, é preciso fazer um trabalho de aproximação dos dois sistemas, escola e família.

Em uma vertente cognitiva, Fonseca (1998) apresenta os conceitos e propostas de Reuven Feuerstein, psicólogo israelita, para o trabalho de estimulação das funções cognitivas, necessárias ao processo de aprendizagem. Um destes conceitos é o de *experiência de aprendizagem mediatizada* (EAM), que se inspira, por sua vez, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1988). A idéia é de que não basta a interação com o estímulo para que a aprendizagem ocorra, é preciso a presença de um mediatizador “afetivo, diligente, conhecedor e competente para mediatizar tal interação” (FONSECA, 1998, p. 41). Além disto, Fonseca (op. cit.) afirma que, na concepção de Feuerstein, todo ser humano é modificável, surgindo daí a teoria da *modificabilidade cognitiva estrutural* (MCE).

A modificabilidade refere-se “às mudanças que se podem produzir no próprio indivíduo, na sua personalidade, na sua maneira de pensar e no seu nível global de adaptabilidade” (FONSECA, op. cit., p.43). Já a cognição, diz respeito aos processos pelos quais um indivíduo percebe (*input*), elabora e comunica (*output*) informação, visando à adaptação, e constituem os componentes do ato mental. As disfunções

cognitivas acontecem quando o ato mental não é efetuado adequadamente, podendo ocorrer tanto no nível de *input*, como de elaboração e de *output*. A teoria da MCE é, igualmente, estrutural porque aborda a estrutura mental como um sistema total e integrado. Desta forma, uma disfunção cognitiva, em qualquer dos níveis anteriormente citados, pode produzir mudanças no todo cognitivo, afetando as operações da inteligência, necessárias à aprendizagem (FONSECA, 1998).

A evolução na aprendizagem torna-se possível quando as disfunções cognitivas são abordadas por três processos, propostos por Feuerstein: processo de avaliação dinâmica, denominado de *avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem* (MADIPA); processo de intervenção, através do *programa de enriquecimento instrumental* (PEI), que visa à “reorganização e otimização” das disfunções cognitivas (FONSECA, op. cit., p.47); e o *processo de alteração*, composto de estratégias e alterações cuja função é compensar as disfunções cognitivas.

O autor completa, afirmando que ao se utilizar as três aplicações da teoria do MCE:

As disfunções cognitivas são modificadas estruturalmente, produzindo-se no indivíduo a maximização do seu funcionamento cognitivo, um novo desenvolvimento das suas capacidades mentais figurativas e operativas, bem como outras mudanças positivas e assertivas nas características da sua personalidade. (FONSECA, op. cit., p. 47).

Após a exposição de diferentes perspectivas a respeito do diagnóstico e tratamento clínico para os problemas de aprendizagem, gostaríamos de trazer as reflexões de Colello (2001) sobre o que denomina de “ótica psicopedagógica restrita”. Para a autora essa é uma visão ainda muito presente nas escolas, levando os psicólogos e orientadores educacionais a centrarem no aluno toda a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem e a buscarem apenas nele as possibilidades de superação do problema. Do ponto de vista da escola,

freqüentemente, “fica muito mais cômodo encaminhar o aluno problema do que tomar o seu fracasso como falha institucional, obrigando-se a uma revisão de responsabilidades, metas e procedimentos” (COLELLO, op. cit., p. 4). Já do ponto de vista clínico, a autora alerta para os atendimentos que se mantêm alheios às dinâmicas de sala de aula e ao projeto de ensino da escola, submetendo a criança e sua família a exaustivos testes, entrevistas e tarefas, com o intuito de detectar as “patologias individuais” a partir de padrões de “normalidade e adequação” que desconsidera as diferenças e singularidades no processo de aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada com professores de alfabetização de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul sobre problemas de aprendizagem da leitura e escrita, Marquezan e Souza (2000) apresentam resultados que podem trazer reflexões adicionais a respeito dos pontos acima levantados. Sete dos oito professores entrevistados pelas pesquisadoras atribuíram à família a responsabilidade pelas dificuldades dos alunos na alfabetização. Ao serem inquiridos quanto a quem recorrem quando surgem essas dificuldades, 29% das respostas apontaram a família em primeiro lugar, seguida pelos psicopedagogos, com 23% das respostas. Apenas 16% das respostas indicaram o orientador educacional ou o psicólogo como aqueles a quem os professores recorrem. Aparentemente, ao responsabilizarem a família pelos problemas de aprendizagem da criança, os professores logo a procuram a fim de buscar soluções e, em seguida, fazem os encaminhamentos ao psicopedagogo.

Não vemos, portanto, nenhuma alusão ao papel da própria escola nas dificuldades da criança, ficando os orientadores e psicólogos distantes do professor na busca de causas mais amplas para o problema e de soluções que envolvam também a instituição educacional.

Para finalizarmos esse capítulo, salientamos, ainda, as reflexões de Lajonquière (1993) e Kupfer (2001) acerca da clínica dos problemas de aprendizagem. Os autores citados alertam para o fato de que a busca pela investigação dos fatores da não – aprendizagem pode levar a uma compreensão do campo clínico como uma justaposição de conceitos teóricos que, na realidade, tratam de diferentes concepções de sujeito. Assim, se a psicologia cognitiva preocupa-se com o sujeito epistêmico, a psicanálise aborda o sujeito submetido a uma ordem inconsciente.

Se não podemos, simplesmente, alinhar conceitos teóricos advindos das diferentes concepções de sujeito, por outro lado, também não é possível cindirmos nosso sujeito empírico, de acordo com as diversas perspectivas teóricas que o recobrem. Apesar disto, como diz Kupfer (2001), o discurso acerca dos problemas de aprendizagem e suas causas, muitas vezes, traz consigo uma idéia da criança como estando dividida entre o cognitivo e o emocional. De modo que os problemas de aprendizagem seriam resultado de um desequilíbrio ou alteração em uma dessas duas dimensões ou na relação entre elas:

Em nossos dias ainda é habitual, entre os educadores, o uso de uma concepção teórica segundo a qual uma criança pode ser dividida em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Para o estudo da ‘metade’ cognitiva, existem os instrumentos teóricos fornecidos por Piaget e pelo construtivismo. Para o estudo da ‘metade’ afetiva, a psicologia e, mais recentemente, a psicanálise. (KUPFER, op. cit., p. 19).

Para a autora, ao se afirmar que uma criança sofre de “problemas emocionais” — e, por isto, sua aprendizagem vai mal — coloca-se em primeiro plano a questão do sofrimento, ou seja, as emoções. Embora tal sofrimento tenha uma importância, Kupfer (op. cit.) enfatiza que ele é apenas a dimensão fenomênica, aparente, de algo que está em transcurso em uma outra dimensão, a dimensão inconsciente.

Diante disto, Lajonquière (1993, p.134) propõe que o campo clínico em torno da aprendizagem e suas vicissitudes seja transdisciplinar, isto é, que se construa um novo objeto teórico, fruto não de uma justaposição ou articulação teórica, mas sim de um “autêntico trabalho de reconstrução conceitual”.

Kupfer (2001, p. 21) ainda adverte para as chamadas “psicopedagogias de orientação analítica”. Na tentativa de encontro da educação com a psicologia e com a psicanálise — diz a autora — corre-se o risco de prevalecer uma espécie de “educação psicológica” que tem por ideal adequar o sujeito a um perfil, moldado de acordo com sua classe social e subgrupo cultural, modificável no decorrer da história. Quando o indivíduo se imagina distante deste ideal pode experimentar, então, sofrimento e um certo mal estar. Para a autora (op. cit.), esta educação psicológica não produz saúde mental, mas apenas reproduz o que é posto pela ordem social.

A proposta de Kupfer é que se busque, na clínica dos problemas de aprendizagem, uma aproximação entre a psicanálise e a cultura, sendo a educação vista como uma instituição desta cultura. Em consequência disso, o profissional da clínica amplia seu campo de ação, incluindo a instituição escolar como lugar de escuta, ao passo que o educador, “no mínimo, deixará de fazer tantos encaminhamentos aos psicólogos e, no máximo, tomará para si, em outra medida, a responsabilidade por seus atos educativos” (KUPFER, 2001, p.34). Portanto, concordamos com a autora quando afirma que escutar um problema de aprendizagem como um sintoma do sujeito, desarticulado do discurso social escolar, pode conduzir ao fracasso da ação clínica.

Finalizamos, assim, a fundamentação teórica de nosso trabalho. Lembramos que, no primeiro capítulo, nosso intuito foi contextualizar, historicamente, as

transformações na família e na criança, a partir da modernidade, e o papel exercido pela escola neste processo. Com isto, buscamos um melhor entendimento acerca dos desafios que a família enfrenta nos dias atuais ao tentar alcançar ideais sociais contemporâneos, os quais são, em grande parte, transmitidos pela própria escola, através de suas propostas pedagógicas. No segundo capítulo, apresentamos o pensamento de diversos autores da psicanálise acerca da dinâmica familiar e sua relação com os movimentos subjetivos que cercam a construção de conhecimentos pela criança. Por fim, neste último capítulo, procuramos resgatar o pensamento de alguns estudiosos da atualidade sobre os problemas de aprendizagem e suas propostas de intervenção clínica com a criança e com sua família.

Nossa próxima etapa é a apresentação da metodologia de trabalho adotada nesta pesquisa, incluindo a análise e discussão dos dados.

4 OBJETIVOS E METODOLOGIA

4.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar como psicólogos e pedagogos, que atuam em psicopedagogia na clínica, compreendem os problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças e como vêem o lugar da família na construção dos referidos problemas.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar quais são os indicadores para a intervenção clínica nos problemas de aprendizagem.
- Identificar as principais queixas trazidas ao consultório, em relação à leitura e escrita das crianças, e as causas atribuídas a elas.
- Descrever os procedimentos diagnósticos com crianças que apresentam problemas de aprendizagem da leitura e escrita e a participação da família neste processo.
- Descrever os procedimentos de intervenção terapêutica com crianças com problemas de aprendizagem da leitura e escrita e a participação da família no tratamento.

4.3 METODOLOGIA

Nesta etapa do nosso trabalho descreveremos o trajeto escolhido para o desenvolvimento da pesquisa no que se refere aos aspectos metodológicos, incluindo a caracterização dos participantes, o tipo de instrumento utilizado e o

procedimento para a coleta e para a análise dos dados. Salientamos que todos os recursos utilizados na pesquisa pautaram-se em uma metodologia de natureza qualitativa.

4.3.1 Participantes

Participaram da pesquisa três psicólogos clínicos e três pedagogos. Para o profissional participar da pesquisa era necessário ter formação clínica em psicopedagogia e atuar há, pelo menos, três anos no tratamento de crianças com problemas de aprendizagem. Este critério de tempo de atuação em psicopedagogia visou escolher participantes com uma maior experiência clínica, uma vez que acreditamos que esta experiência contribui para a construção das idéias e reflexões dos entrevistados em torno das questões abordadas nesta pesquisa. Além disso, procuramos entrevistar profissionais tanto da psicologia como da pedagogia devido à nossa preocupação em obter reflexões teórico-práticas a partir de diferentes visões da clínica psicopedagógica.

Apesar de todos os participantes terem sido do sexo feminino, salientamos que o critério de sexo não fez parte de nossos direcionamentos metodológicos. A escolha dos profissionais foi feita a partir, inicialmente, de uma lista de nomes sugeridos pela coordenação de um curso de formação e especialização em psicopedagogia da cidade do Recife, dentre os seus alunos que concluíram o curso há, no mínimo, três anos. Essa lista foi complementada com nomes de profissionais indicados por psicólogos e coordenadores pedagógicos de algumas escolas particulares do Recife, os quais encaminham alunos para diagnóstico e tratamento psicopedagógico com esses profissionais.

4.3.2 Instrumento

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um roteiro semi-estruturado (Apêndice A), aplicado na entrevista individual com as participantes. Nesse roteiro, inicialmente, constaram as perguntas acerca dos dados sócio-demográficos das entrevistadas e, em seguida, onze questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, as quais foram distribuídas em dois blocos de pergunta. O primeiro, composto por quatro perguntas, buscou caracterizar os problemas de aprendizagem na visão clínica dos participantes. Já o segundo bloco, constituído de sete perguntas, procurou caracterizar as técnicas de atendimento clínico a crianças com problemas de aprendizagem da leitura e escrita.

4.3.3 Procedimentos éticos para a coleta de dados

Antes da coleta de dados, cada uma das participantes foi contatada para que pudéssemos lhe explicar a natureza desta pesquisa, seus objetivos e métodos, assim como para sabermos sobre a sua disponibilidade para participar da mesma. Esclarecemos, nesse momento, que o conteúdo integral da entrevista estaria à sua disposição, caso desejasse, e que não haveria identificação nominal da participante ao longo do trabalho. Após seu consentimento, marcamos, então, o encontro para a realização da entrevista, em dia e local de sua conveniência. Salientamos, ainda, que todas as participantes assinaram um “Termo de Autorização” (Apêndice B), o qual dispôs sobre os pontos acima especificados e permitiu a utilização dos dados para fins de pesquisa.

4.3.4 Procedimento de coleta de dados

Procuramos cada uma das participantes em seu consultório particular, em horário previamente combinado, com exceção da sexta entrevistada que, por dificuldades de horário no consultório, optou por realizar a entrevista em uma sala reservada da escola em que também trabalha.

Antes do iniciarmos a entrevista, esclarecemos às participantes que as crianças em torno das quais seriam abordadas as questões relativas aos problemas de aprendizagem deveriam fazer parte do seu universo de atendimento clínico. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em fita cassete. A transcrição de seu conteúdo, na íntegra, encontra-se no Apêndice C, mas uma síntese com os principais dados obtidos pode ser consultada no capítulo 5 deste trabalho.

4.3.5 Procedimento de análise das entrevistas

Primeiramente, para cada uma das entrevistas transcritas demos um título metafórico, associado ao seu conteúdo, a fim de caracterizar as concepções mais significativas da participante em relação aos aspectos investigados na pesquisa e, com isso, facilitar a compreensão do leitor. Assim, as entrevistas receberam os seguintes títulos: *Minha dificuldade maior são os pais; Escola trabalha com o produto, quer resultados; Filho não vem com informação, não tem 0800; O pai resiste a vir, mas quando vem não quer ir embora; Esse não olhar para os filhos está deixando seqüelas; Na nossa cultura, é difícil a gente se admitir falhando.* Em seguida, iniciamos a análise de cada uma delas, fazendo os comentários referentes

aos dados profissionais da entrevistada, como curso universitário realizado, formação para atuar na clínica psicopedagógica e tempo de atuação na área. Depois, analisamos os dados obtidos a partir do embasamento teórico estudado, que se fundamentou, principalmente, em estudiosos da psicopedagogia e da psicanálise.

Nessa análise, enfocamos os pontos mais relevantes da entrevista no que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, isto é, os *indicadores* para a intervenção clínica nos problemas de aprendizagem, *as principais queixas* em relação à leitura e escrita das crianças e as *causas* atribuídas a elas, os *procedimentos diagnósticos e terapêuticos* com a criança e a participação da *família* em tais procedimentos.

Por fim, realizamos uma análise geral de todas as entrevistas, buscando os dados que emergiram da visão das participantes acerca das questões apresentadas. Um quadro com os aspectos abordados nessa análise geral pode ser consultado no capítulo 5. Lembramos, ainda, que não tivemos o objetivo de generalizar os resultados de nossa pesquisa, uma vez que ela possui uma natureza qualitativa. Por outro lado, isso não nos impediu de tecer, na última etapa desse trabalho, algumas considerações finais em relação a questões importantes observadas no conteúdo das entrevistas, as quais podem contribuir para o trabalho terapêutico com crianças que apresentam problemas de aprendizagem e com suas famílias.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os principais resultados obtidos na pesquisa, os quais foram reunidos em dois quadros, sendo um de síntese e outro de análise geral das entrevistas. Lembramos que a análise detalhada de cada uma das entrevistas, assim como de todas elas em geral, será exposta ao leitor no próximo capítulo.

No “Quadro 1” mostramos uma síntese das respostas fornecidas pelas participantes às questões propostas na entrevista, tendo por base o roteiro utilizado na mesma. Conforme o leitor pode verificar, na primeira coluna do quadro aparece a identificação das participantes por um número que representa apenas a ordem em que elas foram entrevistadas. Em seguida, apresentamos os dados sócio-demográficos de cada profissional, que retratam o seu percurso de formação e sua experiência clínica em psicopedagogia. As colunas seguintes do quadro referem-se às respostas dadas às questões voltadas mais especificamente aos objetivos da pesquisa. No roteiro aplicado à entrevista (Apêndice A), essas questões foram divididas em dois blocos que procuraram caracterizar a visão clínica dos participantes sobre os problemas de aprendizagem e as suas técnicas de atendimento clínico à criança com problemas de aprendizagem da leitura e escrita.

Já no “Quadro 2” mostramos uma análise geral dos dados a partir do conteúdo das entrevistas descrito no quadro anterior (Quadro 1). Portanto, nesse segundo quadro o leitor encontra as principais categorias de respostas referentes a cada um dos objetivos específicos investigados na pesquisa e que serão detalhadas no capítulo 6.

QUADRO 1 – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

Particip.	Dados Sócio-Demográficos	Probl. de Aprend.: Indicação Clínica	Principais Queixas na Alfa	Probl. de Aprend. na Alfa: Causas	Papel dos Pais no Problema
1	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 36anos - Graduação: Psicologia - Formação: Pesquisa em psic. cognitiva, grupo de estudo, curso com Alicia Fernández, pós-graduação em psicopedagogia e psicomotricidade relacional - Tempo de Atuação: 7 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando o trabalho pedagógico não está dando conta e há grande sofrimento da criança, cujas causas precisam ser melhor investigadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Dispersão, inquietação motora, esquiva aos estudos. - Dificuldade de síntese na leitura. - Troca, omissão e não memorização dos fonemas na escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Conflito edipiano: libido voltada para a mãe, sem disponibilidade para outros investimentos e pouca interdição dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Narcisismo dos pais impedindo de ver e lidar com o problema do filho: estresse nas tarefas - Comunicação inadequada com o filho (mentiras)
2	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 43 anos - Graduação: Pedagogia - Formação: Prof. de educ. infantil e ensino fund., apoio psicopedagógico em educ. especial, pós-graduação em psicopedagogia, trabalho em clínica interdisciplinar do estado. - Tempo de Atuação: 5 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando as intervenções pedagógicas na escola não modificam o sintoma da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recusa da tarefa: choro, grito - Lentidão e não memorização das palavras - Processo de construção da língua sem avanços 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura impõe um nível de exigência alto para a criança e para a família - Criança com pouca maturidade - “Dependência enorme da mãe”; pai ausente - Comunicação inadequada na família 	<ul style="list-style-type: none"> - Respondeu na questão anterior
3	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 42 anos - Graduação: Pedagogia com habilitação para deficiência mental - Formação: Supervisão de professoras de crianças multirepetentes em comunidades carentes, prof. de classe regular e especial, atendimento a crianças com necessidades especiais, formação no Romain Thiers e pós-graduação em psicopedagogia. - Tempo de Atuação: 9 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de uma parceria entre escola e profissional, dificultada porque: <i>“professor não tem informação/ formação sobre todos os aspectos que permeiam a aprendizagem da criança”</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de interpretação da leitura - Dificuldade em mostrar seu saber: <i>“Sabe, mas não quer mostrar que sabe; sabe as letrinhas, mas não escreve”</i> - Auto-estima <i>“estragalhada”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Imaturidade emocional da mãe - Grande pressão social sobre a mulher: trabalhar e cuidar dos filhos - Na ausência da mãe, o pai entrou pouco para dividir 	<ul style="list-style-type: none"> - Respondeu na questão anterior

Particip.	Dados Sócio-Demográficos	Probl. de Aprendiz.: Indicação Clínica	Principais Queixas na Alfa	Probl. de Aprendiz. na Alfa: Causas	Papel dos Pais no Problema
4	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 41 anos - Graduação: Pedagogia - Formação: Trabalho em escola pública, pós-graduação em psicopedagogia, curso sobre o PEI (programa de enriquecimento instrumental), atendimento aos alunos da escola, atendimento em consultório - Tempo de Atuação: 3 a 4 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança não consegue alcançar a sua série escolar e não responde minimamente à avaliação psicopedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com a letra cursiva - Dificuldade na leitura - Omissão de letras na escrita - Falta de limites, de regras 	<ul style="list-style-type: none"> - Desorganização familiar - Troca constante de escola - Escolha de escola com valores diferentes dos valores da família - Dificuldades cognitivas, neurológicas, da criança 	<ul style="list-style-type: none"> - Pais não querem mais assumir a responsabilidade pela educação dos filhos. Delegam aos empregados.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 36 anos - Graduação: Psicologia, escolar e clínica - Formação: Professora de maternal e de alfabetização, psicoterapeuta, formação em psicopedagogia, com Alicia Fernández, e no Ramain Thiers - Tempo de Atuação: 13 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando o sintoma gera muita angústia na criança e na família e o processo de aprender é doloroso - <i>"Quando não está correspondendo tanto pra família como pra escola"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de aquisição da leitura e escrita - Dificuldade de autonomia no pensar, gerando textos pobres e leituras fragmentadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca autonomia da criança: não lida com a frustração - Excesso de trabalho levando à ausência dos pais: <i>"Esse não olhar para os filhos está deixando seqüelas"</i> - Pouca sintonia da família com a escola - Relação professor-aluno pouco saudável, afetivamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Os pais precisam compreender porque esta criança foi a <i>"escolhida para sintomatizar na aprendizagem"</i> - É preciso construir uma parceria com os pais para tirar a criança deste lugar
6	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 47 anos - Graduação: Psicologia com especialização em clínica infantil e adolescente - Formação: Psicoterapeuta, psicóloga escolar; especialização em dinâmica de grupo, psicopedagogia e neuropsicologia. - Tempo de Atuação: Em psicopedagogia, 4 anos. Em psicologia clínica, 22 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando há questões emocionais focadas na aprendizagem - Se não há adequação pedagógica da escola à criança: sugestão de mudança de escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de memorização; de percepção e de discriminação auditiva ou visual; - A família precisa trabalhar a criança também - <i>"O que a gente tem visto é a família esperando que a escola faça tudo, ou então o psicólogo"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca estimulação da família à leitura. Os pais não valorizam. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola faz o encaminhamento e os pais vão adiando - Quando os pais vêem, de fato, a dificuldade, passam grande ansiedade para o filho e a criança <i>"empanca mesmo"</i> - Outros pais querem o filho alfabetizado aos 3 ou 4 anos: <i>"Cada um tem seu desenvolvimento. Não é fácil para os pais entenderem isso nessa sociedade que nós estamos"</i>

Particip.	Aval. Psicopedagógica: Quem marca?	Diagnóstico da Leitura e Escrita: Recursos	Diagnóstico: Indicação Terapêutica	Diagnóstico e Participação da Família
1	<ul style="list-style-type: none"> - A mãe. Só, às vezes, o pai. - O pai delega à mãe e intervém pouco. - A criança pode fazer o sintoma para trazer o pai para ela 	<ul style="list-style-type: none"> - Hipótese sobre a escrita: exame de realismo nominal (de Emília Ferrero) - Capacidade metalingüística (letra/som): atividades lúdicas - Distinção palavra/número/desenho (o que é possível ler): teste de Rosa Scicchitano - Estruturação da escrita: escrita espontânea - Psicomotricidade: teste da lateralidade - Visita à escola: relação professor/aluno - Número de sessões: em média 6 	<ul style="list-style-type: none"> - Se existe conflito psicoafetivo grande: C.A.T e H.T.P - Neste caso, indicação : psicoterapia ou psicoterapia e psicopedagogia (profissionais diferentes) - Em crianças com vivência de pouca integração familiar: melhor um processo de cada vez 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"O ideal é que a família pense também e não receba só o diagnóstico"</i> - Pais podem participar da avaliação, junto com os irmãos: observação da dinâmica familiar ao brincar - <i>"Não trabalho com rótulos. Na minha avaliação eu valorizo mais os aspectos psicodinâmicos envolvidos"</i> - Os pais, às vezes, querem um diagnóstico para se desculparem
2	<ul style="list-style-type: none"> - A escola encaminha, mas quem liga, em geral, são as mães - O pai liga se é separado da mãe - Os pais delegam à mãe. São muito ausentes - Entrevista devolutiva só com a presença do casal: "Fulaninho tem pai!" 	<ul style="list-style-type: none"> - Hipóteses sobre a escrita: exame de realismo nominal (Emília Ferrero) - Consciência metalingüística (o que serve e o que não serve para ler; associação palavra/figura; distinção desenho/leitura de frases): atividades lúdicas - Funcionalidade da língua escrita (diferença entre estilos de textos): leitura de textos diversos - Compreensão de texto: recontar histórias lidas para a criança - Relação aprendizagem da escrita/questões afetivas: atividade do Papel de Carta (escrita ou construção verbal de histórias a partir de gravuras) - Número de sessões: 7 ou 8 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico em duas partes: pedagógica e sócio-afetiva - Aspectos sócio-afetivos: Atividades "projetivas" e desenho livre - Articulação com a história da criança e da família e pontuação nos atendimentos - Se em 6 meses não há evoluções: encaminha para psicoterapia paralela. - Se não houver disfunções cognitivas significativas que justifiquem as dificuldades de aprendizagem, indica apenas uma psicoterapia. - <i>"Escola trabalha com o produto, quer respostas"</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Contato: telefone - 1ª Entrevista-Contato Informal: história da criança, queixa da escola x família, etapas da avaliação, possibilidade de um psicólogo em paralelo ao processo. - <i>"Oportunidade para ela (a mãe) pensar nela e no filho"</i> - 2ª Entrevista-Anamnese: levantamento do desenvolvimento da criança desde a gestação
3	<ul style="list-style-type: none"> - Probl. Circunstancial: A escola encaminha. Às vezes, a família não atende logo - Probl. de causa orgânica: Outros pcts encaminham - A mãe liga para marcar. O pai sempre é chamado depois, daí é <i>"outra visão, outra leitura"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer letras não basta - Investigação de orientação espacial: leitura de livros infantis - Discriminação visual: teste visual através de atividade lúdica 	<ul style="list-style-type: none"> - O psicólogo é quem trata das <i>"causas emocionais"</i> do problema de aprendizagem - Se, após um tempo, a aprendizagem continua <i>"travada"</i>: indicação psicoterápica paralela. - Precisa mais de intervenção psicológica, dinâmica da família 	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª Escuta/Anamnese: Fala espontânea. Primeiro contato é mais o <i>"aqui e agora"</i>. Depois vão aflorando as culpas da mãe. <i>"Filho não vem com livreto de informações, não tem 0800"</i>

Particip.	Aval. Psicopedagógica: Quem marca?	Diagnóstico da Leitura e Escrita: Recursos	Diagnóstico: Indicação Terapêutica	Diagnóstico e Participação da Família
4	<ul style="list-style-type: none"> - Em geral, a mãe - Os pais estão começando a vir: estão desempregados e/ou o horário das mães é mais difícil - Pais começam a assumir o papel das mães na educação e na casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Se a criança lê: leitura, interpretação e escrita de textos - Se não lê ainda: distinção figura-palavra, discriminação entre letra, palavra, frase e número; "leitura" de histórias através de figuras (começo, meio e fim); recorte e colagem de letras - Desenho do Par Educativo: análise da relação professor-aluno - Nº de sessões: 7 a 8 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação sócio-afetiva é parte do diagnóstico: desenho da figura humana, da família, teste do <i>papel de carta</i> (projetivo), teste do <i>barquinho</i> (projetivo e de percepção visual) - Se o problema de aprendizagem está em cima de um problema emocional, precisa primeiro trabalhar este emocional. Às vezes, nem precisa trabalhar o pedagógico. Encaminha também para um psicólogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anamnese com mãe - Informe psicopedagógico com os pais: resultados obtidos na área pedagógica, cognitiva e sócio-afetiva; encaminhamentos - "O pai resiste a vir, mas quando vem não quer ir embora"
5	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente a mãe: Educar ainda é algo que fica mais com a mãe - Apesar disto, os pais estão vindo juntos para a 1ª entrevista - A mãe tem dificuldades de dividir o filho com o pai; relação primitiva (mãe-bebê) muito forte 	<ul style="list-style-type: none"> - Principalmente observação psicodinâmica da criança - Desenho livre e testes projetivos (H.T.P e C.A.T) - Atividades lúdicas com a leitura - Atividades de escrita: aspectos pedagógicos e aspectos psicodinâmicos projetados na história - Caixa de Avaliação (Romain Thiers): desenhos, bonecos da família, massa de modelar e desenho do <i>barquinho</i> (projetivo) - "Uso meu feeling" 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando há um sintoma, mas ele não atinge a aprendizagem: indicação psicoterápica - Mas, mesmo no sintoma psicopedagógico há necessidade de intervenções terapêuticas: "não dá pra separar" 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira entrevista com os pais - Segunda entrevista: anamnese com a mãe - Entrevista com o pai - Após avaliação da criança e visita à escola: entrevista devolutiva com os pais
6	<ul style="list-style-type: none"> - Geralmente, a mãe. Os pais são muito resistentes. As mães, às vezes, marcam e não vão também. - Há dificuldade dos pais em aceitar a falha e precisar de um terceiro para ajudar: "Na nossa cultura é difícil a gente se admitir falhando" 	<ul style="list-style-type: none"> - WISC - Teste de Audibilização: memória, vocabulário, conceito, análise e síntese, discriminação visual e auditiva - Exame de Realismo Nominal: discriminação entre significado (objeto) e significante (nome) - Escrita e leitura de palavras - Nº de sessões: em torno de 3 ou 4 com a criança 	<ul style="list-style-type: none"> - Testes Projetivos: HTP, figura humana, CAT, conteúdos vivenciais, Madeleine Thomas, fábulas de Duss - Indicação Psicoterápica: Quando as dificuldades emocionais são maiores, não prejudicando tanto a capacidade de produzir - Intervenção Psicopedagógica: Mais direcionada do que a psicoterapia. Questões afetivas também presentes. Alivia a dificuldade. Pode, então, iniciar psicoterapia. - Psicoterapia e psicopedagogia simultâneas: só com profissionais diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista de escuta da queixa da família - Anamnese com os pais: Remarca quando o pai não pode ir - Entrevista de devolução: Ao término da avaliação

Particip.	Tratamento: Recursos	Tratamento e Participação da Família	Principais Dificuldades
1	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos: com letras, que trabalham percepção espacial, temporal, questões metalingüísticas e fonológicas. - Brincar livre - Atividades dirigidas (programadas) - Livros de história: ler ou fazer de conta que ler (se não alfabetizados). Objetivo: ajuda a introjetar o estilo de linguagem dos livros - Dramatização de histórias com trabalho corporal (objetivos: autonomia, auto-estima e diminuição das tensões) - Brincadeiras com a escrita (objetivo: vivenciar o erro sem culpa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros marcados pela psicóloga ou solicitados espontaneamente pelos pais. - Em geral: horários de atendimento diferentes do horário da criança - Excepcionalmente: sessões conjuntas 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Minha dificuldade maior são os pais”</i>: demoram a atender à indicação de acompanhamento feita pela escola, depois esperam resultados rápidos. - <i>“Têm questões da dinâmica familiar que precisam ser trabalhadas, e alguns pais estão disponíveis, outros não”</i>.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de leitura e escrita com base no construtivismo (<i>“de forma bem prazerosa”</i>): tarefas de leitura com exploração do significado do texto e posterior construção escrita da criança - Jogos e desenhos: articulados à escrita - Sessões combinadas: tempo lúdico e tempo de trabalho dirigido. A criança sabe quais as dificuldades que precisa trabalhar - Tempo de sessão: 45 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista devolutiva (ao final da avaliação) - Entrevista pós-devolutiva (cerca de um mês depois): reelaboração das informações diagnósticas (<i>“Eu pontuo as hipóteses bem separadinhas”</i>) - Entrevistas de acompanhamento: a cada dois meses ou quando os pais solicitam. Faz um <i>“encarte”</i> das queixas e vai vendo <i>“a situação que se resolveu ou não”</i> - Sessões com criança e um dos pais: jogam juntos (<i>“quando a dificuldade maior é com uma das figuras parentais”, “começa a ver que aquele filho não é um fracasso”</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Os pais querem uma resposta imediata, pensam que é aula particular: <i>“Ficam numa ansiedade!”</i> (criança não faz tarefa na sessão, só excepcionalmente). - O tratamento não tem um tempo definido, depende da criança.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos - Jogos educativos no computador: <i>“de cinco anos pra cá é a maior estratégia e a maior das ferramentas , mas sem mediação adequada é uma porcaria”</i>. As crianças <i>“ficam loucas pelo computador e a escola está totalmente atrasada”</i> - Ferramentas subjetivas: acreditar no potencial da criança e adequar o trabalho a este potencial, ajuda na vivência da frustração 	<ul style="list-style-type: none"> - Sessões previamente marcadas - Diálogos espontâneos após sessão da criança: diminui a ansiedade dos pais, principalmente no início do tratamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“A dificuldade ainda são os padrões pré-estabelecidos”</i> (da escola): não respeita-se o ritmo da criança, suas possibilidades, e espera-se resultados de acordo com padrões inflexíveis.

Particip.	Tratamento: Recursos	Tratamento e Participação da Família	Principais Dificuldades
4	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de leitura através de textos: de acordo com o nível de aprendizagem da criança - Atividades lúdicas (brincar livre): estímulo à percepção e à criatividade - Produção de histórias orais e escritas: observa a estrutura do texto (começo, meio e fim) - Jogos: para formação de palavras e de memória - Questões emocionais: surgem espontaneamente na fala das crianças e adolescentes. <i>"Se for alguma coisa que eu possa trabalhar, dentro da minha área, eu trabalho"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes: fazia reuniões mensais com todos os pais: <i>"vivenciavam"</i> os problemas dos filhos - Atualmente: indicação de livros de orientação educacional; encontros marcados ao final de cada unidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problema financeiro dos pais - Não aceitação da dificuldade do filho - Pouco interesse em trazer os filhos: <i>"sempre tem um pouquinho do emocional na história"</i>
5	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades lúdicas: literatura infantil, dramatização e construção de histórias das mais curtas às mais longas, desenhos com escrita de frases (tirinhas), pesquisas - À medida que aprende vai se <i>"se fortalecendo"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros informativos: informações sobre o desenvolvimento da criança e suas necessidades educativas. <i>"Pai é só pai, mãe é só mãe, não são professores."</i> - Encontros interativos: para trabalhar a relação paterna e materna, ajudando-os a avançar junto com a criança. Se precisar, encaminha os pais para uma psicoterapia 	<ul style="list-style-type: none"> - Com a escola: quando não tem acesso ao professor para ajudá-lo na relação com a criança - Com a família: se ela não participa, não acompanha o processo - Com a criança: se não aceita a intervenção da psicopedagoga como mediadora - No papel de psicopedagoga: se questões pessoais misturam-se com as questões da criança. É importante uma psicoterapia e uma supervisão clínica para o psicopedagogo
6	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos: reconhecimento de letras, formação de palavras, trabalho de corpo (reconhecimento perceptual e da movimentação gráfica das letras e sílabas) - Material confeccionado: gravuras e palavras de estimulação - Alfabeto maiúsculo e minúsculo - Construção de histórias - Jogos competitivos para trabalhar o emocional: ganhar-perder; medo de errar; pressão do tempo para produzir 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista de devolução: sensibilizar os pais para o que eles podem fazer e não esperar só que o psicólogo faça - Demais encontros: sempre que a família ou o psicólogo precisar 	<ul style="list-style-type: none"> - Com os adolescentes: os pais acham que eles não precisam mais tanto de controle e, por isto, não acompanham os estudos - Pouca valorização dos pais aos estudos: quando têm projeção social, independente de seu nível de escolarização

QUADRO 2 – ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: INDICADORES PARA INTERVENÇÃO CLÍNICA	PRINCIPAIS QUEIXAS	CAUSAS	DIAGNÓSTICO	FAMÍLIA NO DIAGNÓSTICO	TRATAMENTO: INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS	FAMÍLIA NO TRATAMENTO	DIFIC. PARA O TRATAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> - Referencial Escolar (E. 2 e 3) - Referencial Escolar e Psicopedagógico (E.4) - Referencial Escolar e Psicodinâmico (E.1) - Referencial Psicodinâmico (E. 5 e 6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Queixas Cognitivas (Todas) - Queixas Pedagógicas (Todas) - Queixas Afetivas e Relacionais (Todas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Psicodinâmicos da Família (Todas) - Aspectos Socioculturais Intervindo na Dinâmica Familiar (E. 2,3 e 5) - Aspectos do Desenvolvimento da Criança: Orgânicos, Cognitivos e Psicodinâmicos (E. 2, 4,5 e 6) - Aspectos da Interação: Escola, Criança e Família (E. 4,5 e 6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise Cognitiva e Pedagógica (Todas) - Análise Psicodinâmica/ Citada Espontaneamente (E. 2 e 5) - Análise Psicodinâmica/ Citada Após Estimulação (E. 1, 3,4 e 6) - Análise de Aspectos Orgânicos (E. 3 e 6) - Análise da Relação Professor/Aluno (E. 1 e 4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem Procura: A Mãe (Todas) - 1ª Entrevista: Motivo da Consulta/Queixa (E. 2, 3, 4, 5 e 6) - Entrevista de Anamnese (E. 2, 3, 4, 5 e 6) - Entrevista Devolutiva (E. 2, 4, 5 e 6) - Sessão Conjunta Entre Criança, Pais e Irmãos (E. 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de Estimulação Cognitiva (Todas) - Intervenções nas Questões Afetivas: A Partir das Atividades Propostas (E. 1, 3, 4, 5 e 6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros Previamente Marcados (Todas) - Encontros Solicitados Pelos Pais (E. 1, 2, 3 e 6) - Sessões Conjuntas Com a Criança (E. 1 e 2) - Orientação através de Livros (E. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos da Dinâmica Familiar (E. 1, 2, 4, 5 e 6) - Aspectos da Escola (E. 3 e 5) - Aspectos da Relação com o Cliente (E.5)

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 ANÁLISE DE CADA ENTREVISTA

6.1.1 Primeira Entrevista: “Minha Dificuldade Maior São Os Pais”

6.1.1.1 Dados Sobre a Participante

A nossa primeira entrevistada é uma psicóloga de 36 anos e que atua, há cerca de sete anos, na clínica psicopedagógica. Segundo seu relato, inicialmente, pensou em trabalhar apenas com psicoterapia, mas, depois, surgiu o interesse pelas questões da aprendizagem, a partir de sua experiência com pesquisas na área de Psicologia Cognitiva, desenvolvidas pelo mestrado da Universidade Federal de Pernambuco. Ao longo de seu trajeto de formação em psicopedagogia, buscou participação em grupos de estudo e pós-graduação na área, além de agregar conhecimentos e técnicas de outras áreas de estudo, que abordam as questões da dinâmica corporal, como a psicomotricidade relacional. Diz ela: “Também utilizo em psicopedagogia os conhecimentos da psicomotricidade relacional, eu acho que é um casamento perfeito, fundamental”.

6.1.1.2 Análise da Entrevista

De acordo com a entrevistada, o principal *indicador* para que um problema de aprendizagem seja tratado na clínica é o esgotamento dos recursos pedagógicos para solucionar as dificuldades da criança, gerando sofrimento para ela. Em seu relato diz que: “... *muitas crianças têm dificuldades que, por exemplo, o professor*

particular dá conta do recado muito bem, mas têm crianças que, apesar de ter esse reforço, e, muitas vezes, o empenho até da família, a coisa não funciona. Então, começa a ter um sofrimento muito grande da criança". Vemos, assim, que o problema de aprendizagem, enquanto sintoma, aponta para algo que escapa à compreensão e à abordagem puramente pedagógica ou cognitiva das produções da criança. Como nos lembra Kupfer (2001), a dinâmica do sintoma transcorre para além das aparências, ou seja, da dimensão fenomênica, processando-se na ordem do inconsciente.

Por outro lado, observamos, através desta entrevista, que o aparente fracasso da criança — por não atender às expectativas pedagógicas da escola — também indica um certo fracasso da própria escola, que se vê impossibilitada de lidar com o problema da criança e, por isto, talvez, remeta ao profissional da clínica, como aponta a própria entrevistada: *"Eu acho que a partir do momento que o trabalho pedagógico em si não está dando conta, não está podendo ajudar a criança, aí a gente parte para uma investigação para saber que caminho seguir"*. Portanto, o problema da criança é, igualmente, um problema da escola, o que termina por implicá-la, de alguma forma, na busca por uma solução. Por esta razão, Weiss (1994) afirma que a escola, através do educador, precisa, além de prevenir determinadas dificuldades de aprendizagem, atenuar aquelas já instaladas e que são oriundas da história pessoal do aluno e da família.

Quanto às principais *queixas* trazidas pelos pais ao consultório, verificamos que elas podem ser divididas em queixas relativas à aprendizagem da criança, em geral, e queixas mais específicas quanto à leitura e à escrita. Assim, aparecem, relatos de dificuldades de memorização e de concentração, acompanhadas de inquietação e esquiva aos estudos. São crianças que não suportam fazer as tarefas

escolares: “*Se fosse por elas, só faziam brincar*”, diz a psicóloga. Na leitura, são citadas dificuldades de síntese perceptiva — isto é, elas analisam, mas não conseguem “juntar” as letras — enquanto na escrita, as queixas são referentes às trocas e omissões de fonemas.

Ao expor sua opinião acerca das *causas* dessas dificuldades, a participante confirma o pensamento de vários estudiosos, dentre eles Barone (1996), no que diz respeito à importância das vivências narcísicas e edípicas sobre o desenvolvimento do ego e o acesso às aprendizagens. Desta forma, salienta o fato das crianças com problemas na aprendizagem, muitas vezes, ainda estarem bastante envolvidas, psiquicamente, com seu conflito edípico: “*É como se a libido não estivesse totalmente disponível para fazer outros investimentos no estudo*”. Ou seja, haveria dificuldades para o processo de sublimação. Segundo Freud (1987, v. XI, p. 74), neste processo, “a libido escapa ao destino da repressão sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto de pesquisa como forma de se fortalecer”.

A psicóloga chama a atenção, em tais casos, para a dificuldade dos próprios pais em fazerem as interdições necessárias à resolução dos conflitos edípicos pela criança. Acreditamos que, nestas circunstâncias, a criança pode apresentar problemas para submeter-se à ordem da cultura — representada, primordialmente, pela lei paterna, que interdita o incesto — e da qual a escola faz parte, com suas regras de socialização e de aprendizagem. No entanto, a entrevistada observa que, ainda hoje, é a mãe quem mais orienta as tarefas escolares dos filhos, ficando o pai, muitas vezes, em um papel secundário, mais superficial, tanto que é a mãe, em geral, quem mais procura a profissional para marcar uma avaliação psicopedagógica com a criança. O pai parece só participar, efetivamente, da escolaridade do filho

quando surgem os problemas. Às vezes, diz a psicóloga, o problema da criança é um *“mecanismo que ela arranjou para trazer o pai para junto dela”*.

Macedo (1996, p.204) corrobora tais idéias quando afirma que o sintoma da criança tem uma função no sistema familiar, de modo que “pode ser sinal de um superenvolvimento materno da criança com a mãe, pela ausência de um pai periférico, e sua função é atrair o pai para assumir seu papel parental”. Portanto, a forma através da qual a criança viverá a etapa edípica de seu desenvolvimento dependerá também da personalidade dos pais e da sua capacidade de vivenciar uma relação triangular, liberando o filho, aos poucos, para o mundo (SOUZA, 1995). Parece que, para os pais das crianças com problemas de aprendizagem, este processo é, muitas vezes, difícil.

A psicóloga levanta dois outros aspectos da dinâmica familiar que, na sua opinião, estão atrelados aos problemas de aprendizagem: o narcisismo dos pais e a comunicação inadequada com o filho.

Para Freud (1987, v. XIV): “A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram. O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido” (p. 108). Portanto, na contemporaneidade, a possibilidade de não aprender aparece como uma ferida narcísica, não só para a criança, como para os próprios pais. Como diz a entrevistada: *“é muito difícil para uma mãe e para um pai perceber seu filho com dificuldades”*. Em consequência disto, ao perceberem as dificuldades da criança nas tarefas escolares, os pais se estressam, gritam, *“querem ajudar de uma maneira, muitas vezes, equivocada”*, o que termina prejudicando, ainda mais, a auto-estima desta criança.

Outro aspecto salientado pela participante é a questão da mentira na família, refletindo uma comunicação inadequada entre seus membros. Nestes casos, entrar em contato com a verdade, conhecer, passa a ser tomado pela criança como algo perigoso para a família e, portanto, deve ser evitado, o que confirma o pensamento de Pain (1992). Esta autora afirma que o problema da criança é emergente do problema do grupo primário ao qual pertence e que os segredos na família terminam por transformar-se em verdadeiros “tabus do conhecimento”.

Para o *diagnóstico* do problema de aprendizagem a psicóloga segue a tendência da psicopedagogia de investigar fatores internos e externos à criança. Apesar disto, verificamos, em seu relato, que prevalece a investigação dos fatores internos, especialmente os aspectos cognitivos e psicomotores envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita. Para isto ela utiliza testes, atividades lúdicas, espontâneas ou dirigidas. Por outro lado, também cita a importância de ir à escola da criança e conversar com os professores, o coordenador e o psicólogo, a fim de investigar os aspectos referentes à dinâmica da criança na escola e com os seus professores.

Para a psicóloga, a análise dos aspectos psicodinâmicos da criança e da família é necessária quando há indícios de conflitos psicoafetivos ou “*alguma mensagem no meio familiar que leva a criança a esse tipo de dificuldade*”. Neste caso, ela utiliza testes projetivos e observação da criança e da *família*, não só nas entrevistas, mas também nas sessões de avaliação, em que, às vezes, reúne a criança com os pais e os irmãos. Ao perceber que as dificuldades da criança transcendem, sobremaneira, as questões cognitivas e remetem a conflitos psicoafetivos, a psicóloga indica uma psicoterapia, que pode ser, ou não, paralela ao trabalho psicopedagógico, dependendo do caso. Para ela, o acompanhamento

psicopedagógico paralelo à psicoterapia é indicado sempre que forem detectadas defasagens cognitivas na criança: *“Muitas vezes, alguns processos cognitivos ficam fragilizados em decorrência dessas questões psicoafetivas”*.

Verificamos que, no *tratamento* psicopedagógico, há também uma ênfase da psicóloga em atividades que visam à estimulação cognitiva da criança, principalmente por meio de jogos. Ou seja, há uma tentativa de suprir faltas detectadas nas funções egóicas do indivíduo, como memória, percepção, atenção etc (BOSSA, 1994). Por outro lado, a entrevistada relata também uma preocupação com aspectos afetivos que envolvem a aprendizagem da criança, na medida em que procura resgatar sua segurança e criatividade, através de brincadeiras e de trabalhos corporais. “Eu procuro brincar com o erro”, diz a psicóloga.

A família participa do acompanhamento psicopedagógico através de entrevistas, nas quais a psicóloga procura, basicamente, orientar os pais quanto à melhor forma de lidar com os problemas do filho. Apesar disto, diz a entrevistada, a ansiedade deles em busca de rápidos resultados é o fator de maior dificuldade no tratamento da criança, tanto que é o título metafórico desta entrevista: *“Minha dificuldade maior são os pais”*. Segundo seu relato, há uma expectativa de que o profissional opere um *“milagre”* e faça desaparecer as dificuldades da criança.

Isto nos faz refletir acerca do poder disciplinador e normativo que os especialistas em crianças — dentre eles os psicólogos e educadores — passaram a ter a partir da modernidade. Ou seja, através de seus métodos e técnicas científicas, tais profissionais começaram a orientar os pais quanto à saúde e à educação dos filhos, tornando-se estas as maiores preocupações da família moderna (ARIÈS, 1981; BOSSA, 2002). Para a participante, no entanto, no processo de acompanhamento psicopedagógico não só o profissional está implicado; a família,

sobretudo, também precisa estar: *“Não é só levar para a psicopedagoga e acabou a questão. Têm questões da dinâmica familiar que precisam ser trabalhadas também, e alguns pais estão disponíveis, outros não”*.

6.1.2 Segunda Entrevista: “Escola Trabalha com Produto, Quer Resposta”

6.1.2.1 Dados Sobre a Participante

A participante desta entrevista é pedagoga, tem 43 anos e atua em consultório particular de psicopedagogia há cerca de 5 anos. Seu interesse pela área surgiu a partir da experiência como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, trabalhando com crianças que, embora, muitas vezes, tivessem as condições cognitivas adequadas, não conseguiam se alfabetizar: *“Sempre me chamava a atenção crianças que não conseguiam se alfabetizar. Tinham o aparelho perceptivo legal, sem nenhuma dificuldade, mas não conseguem aprender”*.

Posteriormente, ingressou em um trabalho multidisciplinar de avaliação de crianças com necessidades especiais, dentro da rede pública de ensino, o que a estimulou a buscar uma pós-graduação em psicopedagogia clínica, passando, então, a atuar também em consultório.

6.1.2.2 Análise da Entrevista

Para a entrevistada, o *indicador* para que uma criança seja encaminhada a atendimento clínico por problemas de aprendizagem é quando as causas para tais problemas não estão relacionadas a questões pedagógicas, de relacionamento entre o professor e o aluno ou a dificuldades momentâneas na dinâmica familiar. Na sua opinião, nestes casos, a escola e, particularmente, o professor precisa, primeiro, esgotar todos os recursos disponíveis para facilitar a aprendizagem da criança e, só depois, fazer o encaminhamento para um trabalho clínico.

Apesar disto, ela diz que, muitas vezes, não é isto o que acontece, ou seja, há uma precipitação das escolas nestes encaminhamentos, levando a crer que a problemática é só da criança. Além do mais, afirma a nossa entrevistada, *“a escola quer uma resposta, é uma instituição que não tem muita paciência, não trabalha com o processo... elas trabalham com o produto, a verdade é esta”*.

Corroborando essas reflexões, Weiss (1994) sugere que, diante de uma não aprendizagem, é preciso estar atento não só aos fatores internos ao aluno, intra-subjetivos, oriundos de sua história pessoal e familiar, mas também aos fatores externos, relacionados à perspectiva social e escolar do problema. A autora conclui, ainda, que, embora só uma pequena porcentagem de casos encaminhados para o diagnóstico clínico tenha sua causalidade principal em uma problemática do sujeito, na ótica da escola esta seria a causa da maioria das situações de fracasso escolar.

Segundo a pedagoga entrevistada, as *principais queixas* dos pais e da escola sobre as crianças que freqüentam o seu consultório, em fase de alfabetização, dizem respeito a aspectos gerais da aprendizagem — como lentidão na execução das tarefas e dificuldade de memorização — acompanhados de recusa da tarefa

com comportamentos de choro e grito por parte da criança. Fora isto, há queixas mais específicas quanto à construção da língua escrita, propriamente dita.

Para ela, são várias as *causas* para tais problemas de aprendizagem, mas todas estão vinculadas a questões da dinâmica familiar.

Em primeiro lugar, aponta o alto nível de exigências e expectativas dos pais em relação à alfabetização dos filhos, refletindo, igualmente, exigências de ordem cultural. Se a aprendizagem da criança não corresponde ao esperado, diz a entrevistada, os próprios pais sentem-se fracassando no seu papel. Tanto que é, justamente, a ansiedade deles em obter uma melhora para seu filho a maior dificuldade que ela encontra ao longo do acompanhamento psicopedagógico: *“Apesar de eu deixar bem claro que psicopedagogia não é aula particular, às vezes eu acho que eles vêm buscar a questão da aula particular mesmo, ...querem uma resposta imediata”*, conclui a participante.

Essa questão pode estar refletindo o que Bossa (2002) procura nos explicar ao afirmar que, atualmente, na nossa cultura, a criança é, muitas vezes, concebida como um ser calculável, passível de ser transformada para atingir um ideal imaginário de homem, e a escola — através de uma educação *para o futuro* — é grande aliada deste projeto, que nasceu com a modernidade. Os pais, afirma Bossa (op. cit., p. 47-48), são, hoje, extremamente sensíveis a isto, tornando-se cada vez mais exigentes consigo mesmos e com os filhos, tanto que “se o filho não corresponde ao esperado pela escola, a família não reluta em procurar um especialista e, quando reluta, a escola encarrega-se de pressioná-la, até que ceda aos preceitos dos educadores”. Este ponto se reflete nas palavras de nossa entrevistada: *“Com a intervenção psicopedagógica se acalmam os ânimos, a escola*

relaxa porque tem um profissional acompanhando o processo e a família, de certa forma, começa a relaxar também”.

Em segundo lugar, a entrevistada cita, como uma das *causas* dos problemas de aprendizagem, a pouca autonomia da criança — que ela atribui a uma relação de grande dependência em relação à mãe — dificultando sua capacidade para lidar com as demandas feitas pela escola, a partir da alfabetização. Para a entrevistada, esta situação deve-se ao fato dos pais ficarem muito ausentes das questões escolares dos filhos, delegando à mãe a responsabilidade pela aprendizagem. Tanto assim que, para marcar uma avaliação diagnóstica, são as mães, em geral, quem tomam a iniciativa. A pedagoga diz insistir na importância da presença do pai na primeira entrevista, mas nem sempre obtém o resultado esperado. De fato, segundo Barone (1996), o pai, ao mediar a separação simbólica entre mãe e filho, permite que este filho, gradativamente, insira-se na cultura — através da identificação com seus valores e interdições — e, com isto, ele também poderá conquistar uma posição de autonomia e de autoria em relação às aprendizagens.

Por último, a nossa entrevistada chama a atenção para os entraves na comunicação familiar como um dos motivos para que a aprendizagem da criança enfrente problemas. Segundo o seu ponto de vista, nestes casos, os pais pouco escutam a criança porque pouco conversam com ela e entre si. *“Eles cuidam, mas não deixam a criança se expressar”*, fazem tudo que o filho quer e, em troca, esperam que ele seja *“bonzinho”*, diz a pedagoga. Para Macedo (1996) o tipo de comunicação que os membros de uma família mantêm entre si reflete o modo como são estabelecidos os limites e fronteiras entre os subsistemas pais e filhos. Fronteiras muito rígidas ou muito tênues são problemáticas para a comunicação do grupo, além de dificultarem a construção da identidade de seus membros, afetando

seu sentido de pertinência ou de individuação em relação à família (MACEDO, op. cit.).

No *diagnóstico* da criança, a profissional diz analisar os fatores cognitivos, pedagógicos e afetivos do problema — incluindo aspectos da dinâmica familiar — além de escutar como a escola compreende a dificuldade da criança. Parece, assim, aproximar-se da proposta diagnóstica de autores como Weiss(1994), a qual propõe a análise dos aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos que cercam o problema de aprendizagem. Para esta autora (op. cit., p.8), “a investigação desses aspectos ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas”.

A pedagoga utiliza-se de diversas técnicas para o diagnóstico, divididas entre exames cognitivos específicos, análise da leitura, escrita e compreensão de textos, investigação da modalidade de aprendizagem — segundo Pain (1992) e Fernández (1991) — além de atividades lúdicas e projetivas, as quais lhe permitem uma melhor articulação entre o modo de aprender da criança e a “*trama de afetos*” que podem estar interferindo neste aprender. Para a entrevistada, estas atividades compõem o que ela chama de parte sócio-afetiva do diagnóstico e é, por meio dela, que se torna possível ampliar a compreensão acerca do sentido da não aprendizagem da criança. Ou seja, se é uma dificuldade reativa a alguma circunstância externa — como mudança de escola ou de professor — ou se é um sintoma, representando conflitos que se ancoram na dinâmica familiar. Nesse caso, se não observa disfunções cognitivas significativas na criança, acredita que a intervenção psicoterápica é a indicação mais adequada.

Acrescenta, ainda, que, de qualquer modo, é fundamental buscar na família elementos que vão dar uma melhor dimensão do problema da criança. Para isso, costuma fazer algumas entrevistas iniciais. A primeira aproxima-se do que autores como Pain (op. cit.) e Fernández (op. cit.) denominam de entrevista de motivo da consulta e tem como objetivo permitir à mãe — que, como vimos, é quem costuma vir, inicialmente — refletir sobre a problemática do filho, sobre a sua história, a história da criança e a queixa escolar. Só na entrevista seguinte procede à anamnese propriamente dita a qual busca dados sobre todo o desenvolvimento da criança desde a gestação.

Segundo a pedagoga, reunidos os dados e, a partir da análise dos fatores da não aprendizagem da criança, é possível ter uma maior clareza quanto ao encaminhamento a ser dado, o qual será explicitado à família na entrevista que chama de devolutiva. Neste momento, pontua as questões da dinâmica familiar que, na sua opinião, precisam ser modificadas. “*A minha intervenção não é só no pedagógico, eu não trabalho só, eu divido isso muito com a família e com a criança*”, diz a participante. Mesmo assim, ela afirma que, se após cerca de seis meses de acompanhamento psicopedagógico, não há progressos no trabalho com a criança, sugere um acompanhamento psicoterápico, paralelo à psicopedagogia.

A entrevistada trabalha o problema de aprendizagem da leitura e escrita, ao longo do *tratamento* da criança, através de atividades dirigidas — como leitura, interpretação e escrita de textos — e atividades lúdicas, como jogos e desenhos, também relacionados à leitura e escrita. Segundo a entrevistada, apesar de todas as atividades serem propostas à criança “*de forma bem prazerosa*”, mesmo assim, às vezes, é preciso dividir o tempo da sessão entre o trabalho dirigido, de “*produção*”, e o “*momento lúdico*”, que só pode ocorrer ao término das tarefas propostas. “*Ele vai*

precisar produzir legal para usar bem o tempo do relógio”, diz a pedagoga. Parece, assim, que, na sua concepção, o foco das intervenções psicopedagógicas está voltado para tarefas dirigidas, diretamente, às dificuldades da criança na leitura e escrita. Isto condiz com a proposta de Pain (1992) de que o tratamento psicopedagógico seja operativo, ou seja, ocorra em torno de uma tarefa precisa e concreta, e também sintomático, quer dizer, focado na dificuldade da criança em integrar os objetos de conhecimento.

Apesar disto, a entrevistada procura diferenciar o seu trabalho daquele feito pelo professor: *“O professor particular atua nos conteúdos, em cima das tarefas... errou, faz de novo. Sistematização, ele trabalha assim. A psicopedagogia não trabalha assim. Ela usa o conteúdo como gancho para ela poder abrir e a criança se mostrar...para a criança buscar o prazer de ler ou o prazer de escrever, e não escrever por obrigação, porque a escola passou ou tem um tema”.*

Por outro lado, não podemos esquecer que o brincar espontâneo que a criança solicita nas sessões pode ser um modo dela traduzir seus medos e angústias diante das situações de aprendizagem escolar e, assim sendo, pode enriquecer o tratamento psicopedagógico, na medida em que o profissional tem a oportunidade de ajudar à criança a redimensionar, afetivamente, o significado deste seu não aprender.

A família, por sua vez, participa do acompanhamento psicopedagógico, principalmente através de entrevistas com a pedagoga. Assim, no início do tratamento, há uma entrevista com os pais em que são retomadas as informações diagnósticas para novos esclarecimentos: *“Eu pego a avaliação e releio as hipóteses, bem separadinhas, e a gente conversa em cima disso”, diz a pedagoga. Depois, a cada dois meses, os pais são convocados para que possam ser*

orientados quanto às queixas que persistem, tanto por parte deles como da criança. Por fim, afirma que, às vezes, há uma dificuldade maior de um dos pais em lidar com a aprendizagem da criança e, nesse caso, também o convida a participar de uma sessão de jogo, em conjunto com a criança.

6.1.3 Terceira Entrevista: “Filho Não Vem Com Informação, Não Tem 0800”

6.1.3.1 Dados Sobre a Participante

A nossa terceira entrevistada tem 42 anos e é pedagoga. Em seu curso de graduação escolheu habilitar-se para trabalhar com deficiência mental, sendo que há cerca de 9 anos vem trabalhando em consultório com crianças e adolescentes que apresentam problemas de aprendizagem. Seu interesse pela área iniciou-se durante o curso de pedagogia em outra cidade, em que morava, no sudeste do País. Posteriormente, ainda lá, fez estágio em uma clínica que atendia a crianças com problemas de aprendizagem e trabalhou com comunidades carentes, dando apoio aos professores em relação aos alunos que tinham dificuldades para aprender: *“Foi um trabalho construído, porque as educadoras achavam bom uma orientação”*. Já em Recife, atuou em escolas particulares, como professora de sala regular e de classe especial. Ainda hoje trabalha dando suporte pedagógico aos professores em uma escola da rede privada de ensino. Fez curso de formação no *Romain Thiers* e especialização em psicopedagogia clínica.

6.1.3.2 Análise da Entrevista

Para a entrevistada, o *indicador* para que um problema de aprendizagem seja tratado terapeuticamente encontra-se na parceria entre a escola e o profissional da clínica. Para isso, assim como o psicopedagogo necessita de uma melhor compreensão acerca da dinâmica de sala de aula, o professor também precisa entender mais as diversas questões que permeiam a vida e a aprendizagem do seu aluno. Apesar disso, percebe que essa inter-relação entre escola e psicopedagogo, muitas vezes, fica comprometida, uma vez que *“... o professor tem muito pouca informação e formação sobre o que atravessa a vida de uma criança em relação à aprendizagem, às questões que estão envolvidas... a escola está muito aquém e a formação dos professores também está aquém”*.

De acordo com a pedagoga, as principais *queixas* em relação à aprendizagem das crianças que freqüentam seu consultório, em fase de alfabetização, entrelaçam aspectos cognitivos e emocionais. Ela cita como exemplo crianças que lêem, mas não entendem o que lêem. Neste caso, pergunta-se: *“o que não está entendendo ou não está querendo entender?”*. Outras, apresentam dificuldades para mostrar seus conhecimentos: *“todo mundo percebe que ela sabe, mas ela não quer mostrar que sabe”*. Além disto, a pedagoga salienta que, geralmente, *“a auto-estima dessas crianças já está esvaçada”*. A este respeito, Kupfer (2001) afirma que, de fato, as significações das dificuldades de aprendizagem vão além do que é, aparentemente, observado em termos pedagógicos ou cognitivos, uma vez que tais dificuldades têm suas raízes e se desenvolvem em outra dimensão, isto é, no inconsciente. Portanto, para essa

autora, o sofrimento emocional das crianças ao tentar aprender é, muitas vezes, apenas a dimensão fenomênica, aparente, do problema.

Para nossa entrevistada, as *causas* para as dificuldades de aprendizagem estão atreladas às mudanças ocorridas nos papéis parentais nos últimos tempos. Na sua opinião, *“a mulher abarcou muitas coisas e alguma coisa ficou prejudicada”* na educação dos filhos, até porque, o homem, como pai, não vem dividindo, suficientemente, as tarefas educacionais com ela. Tanto que também é a mãe quem procura a profissional para marcar uma avaliação psicopedagógica para o filho: *“eu conto nos dedos os pais que vieram para um primeiro contato”*. Como consequência dessas circunstâncias, a pedagoga observa que, em geral, esta mãe traz consigo um grande sentimento de culpa, sendo necessário um certo cuidado para não acirrar ainda mais tal sentimento. Suas palavras a esse respeito foram escolhidas como título para a entrevista: *“filho não vem com livreto de informação, não tem 0800, não tem nada, então a gente vai construindo a história de aprender com ele também”*. Como nos diz Fernández (1991), o modo de aprender da criança depende da forma através da qual ela e seu grupo familiar — particularmente seus pais — interpretam as experiências reais de aprendizagem ao longo de sua história.

Por outro lado, a pedagoga diz que, muitas vezes, a mulher, ao tornar-se mãe, não se mostra madura para assumir esta função: *“quando você tem um filho, você revive todas as suas questões. Então, a mulher está madura para a idade dela, mas ela ainda é imatura para revisitar sua história”*. Dolto (1980) também traz uma reflexão a este respeito ao afirmar que o sentimento de maternidade é uma construção que tem sua origem na história do desenvolvimento psicológico da menina e que a relação mãe-bebê lança a mulher a (re) vivências e, simultaneamente, a novos desafios. Por isso, é tão importante para ela o suporte do

parceiro, na sua função paterna, dando-lhe uma espécie de ancoragem para as angústias maternas.

No *diagnóstico* dos problemas de aprendizagem da leitura e escrita, a entrevistada prioriza os aspectos orgânicos e cognitivos da criança. Dentre estes, salienta a investigação do desenvolvimento psicomotor, perceptual e de linguagem. Para ela, etapas do desenvolvimento, quando são “*queimadas*”, podem trazer dificuldades para o processo de leitura e escrita. Seus principais instrumentos de avaliação são os jogos infantis e alguns exames específicos que podem indicar problemas de percepção visual, por exemplo. A família, por sua vez, participa da avaliação diagnóstica por meio de entrevistas, que a pedagoga chama de “*fala espontânea*”, através das quais os pais vão trazendo os elementos significativos da história da criança que podem estar relacionados ao problema de aprendizagem. Ela ainda chama a atenção para o fato de que tais elementos, muitas vezes, não aparecem no primeiro contato, pois este é mais voltado para o “*aqui e agora*”.

No *tratamento* dos problemas de aprendizagem a pedagoga também utiliza jogos, particularmente, jogos educativos, inclusive, os de computador, os quais considera uma grande ferramenta de trabalho, desde que seja cercada por uma intervenção adequada por parte do profissional. Para ela, a escola e o professor deveriam fazer mais uso deste recurso, o que ajudaria mais à aprendizagem das crianças, em especial daquelas que apresentam algum tipo de dificuldade: “*não tem nenhum disperso na frente do computador*”. Além disso, afirma que é fundamental buscar na criança as suas possibilidades para aprender, não se detendo apenas naquilo que ela não consegue: “*se eu ficar batendo com a questão da frustração, ele não aprende*”. Por outro lado, em outras crianças, é fundamental ajudá-la a lidar com a frustração inerente aos erros e às dúvidas na aprendizagem, o que lhe permitirá

maior sucesso neste processo. Para Cordiè (1996), na nossa cultura, ter sucesso na aprendizagem é enfrentar seus desafios, assumindo uma posição fálica e lidando com a angústia de castração.

Para a entrevistada, é ao longo do tratamento que, freqüentemente, vão surgindo os aspectos da dinâmica familiar que intervêm nas dificuldades da criança. Isto fica mais evidente a partir da produção da criança — como a construção de histórias e desenhos — além dos atendimentos à própria família, a qual, em geral, mostra-se bastante ansiosa, principalmente no início do tratamento. Aos poucos, no entanto, os pais tornam-se “*grandes parceiros*”, afirma a pedagoga.

Mesmo reconhecendo a estreita relação entre as dificuldades de aprendizagem e a psicodinâmica da criança e da família, pois são “*duas coisas intimamente ligadas*”, a nossa entrevistada parece fazer um corte entre o cognitivo e o emocional no tratamento dos problemas de aprendizagem. Assim, diz que, no tratamento psicopedagógico, preocupa-se em ajudar a criança a avançar na sua aprendizagem, resgatando sua auto-estima, mas quando as causas estão mais no “*campo do emocional*” acredita que o profissional adequado para trabalhar com a criança e a família é o psicólogo. Nesses casos, procura explicar este encaminhamento à família: “... *a gente avançou, mas existem outras questões mais sérias, mais fortes, mais profundas que estão ligadas à dinâmica da família e o profissional mais indicado para trabalhar essas questões é o psicólogo*”. A este respeito, Kupfer (2001, p.19) nos alerta de que há, nisto, um risco de se fazer uma cisão também da criança que passaria a ser diagnosticada e tratada por partes: “Para o estudo da ‘metade’ cognitiva, existem os instrumentos teóricos fornecidos por Piaget e pelo construtivismo. Para o estudo da ‘metade’ afetiva, a psicologia e, mais recentemente, a psicanálise”.

Finalmente, a pedagoga diz que a maior dificuldade que encontra no seu trabalho com crianças que apresentam problemas de aprendizagem são os “*padrões pré-estabelecidos*” da escola, que espera eficiência e homogeneidade no desempenho de seus alunos, sem, muitas vezes, respeitar as diferenças: “*Então, eu sempre vou no colégio...vou explicar que o desenvolvimento dele está normal, ele pode estar com o ritmo um pouco mais lento, mas está tendo desenvolvimento...é uma inflexibilidade! No sentido de olhar para criança de um outro jeito*”. Sobre isto, lembramos as palavras de Bossa (2002, p.40) quando afirma que:

O sintoma de aprendizagem escolar, como sintoma cultural, diz respeito ao aniquilamento da infância pela escola, que não é pensada do ponto de vista das necessidades da criança, e tampouco sabe o que é a criança, visto que lida com a criança real, como se fosse s ideal, a desejada, negando suas verdadeiras demandas.

6.1.4 Quarta Entrevista: “O Pai Resiste A Vir, Mas Quando Vem Não Quer Ir Embora”

6.1.4.1 Dados Sobre a Participante

A quarta participante é pedagoga, tem 41 anos e atua há cerca de 4 anos na clínica, atendendo a crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem. Seu interesse pela área surgiu a partir de seu trabalho em escolas públicas, onde atuou em diversos setores, inclusive como professora de classes especiais: “*... na escola pública você faz tudo... trabalhava até em sala especial, fui diretora, fui secretária. Então de tudo eu já trabalhei dentro de uma escola e quis procurar mais*”. Inicialmente, seu intuito era aplicar os conhecimentos da psicopedagogia na realidade escolar. Depois, fez pós-graduação em psicopedagogia clínica e formação no *PEI* (Programa de Enriquecimento Instrumental), quando, então, começou a

realizar seus primeiros atendimentos, dentro do espaço da escola em que trabalhava, sendo os mesmos destinados a alunos da própria escola que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Só posteriormente montou seu consultório particular, em sociedade com uma colega também pedagoga.

6.1.4.2 Análise da Entrevista

Para a entrevistada, são dois os *indicadores* que determinam a necessidade de um acompanhamento psicopedagógico: quando a criança não consegue acompanhar as demandas pedagógicas da escola — particularmente, da série que está cursando — e também quando não consegue responder satisfatoriamente à avaliação psicopedagógica aplicada pela pedagoga. Ela chama a atenção, ainda, para o fato de que nem toda dificuldade de aprendizagem precisa de uma intervenção clínica; às vezes, “*alguns estímulos, algumas orientações*” à escola e à família são suficientes para que o problema possa ser resolvido. Ou seja, não basta haver uma queixa da escola sobre a aprendizagem da criança, é preciso que o profissional avalie cada caso para decidir a necessidade ou não de tratamento clínico.

Em termos das *queixas* sobre a aprendizagem, a entrevistada identifica tanto queixas cognitivas, como psicomotoras e psicodinâmicas. Assim, cita as “*omissões de letras*” na escrita, as “*dificuldades de leitura*” em geral e problemas na motricidade fina, como, por exemplo, “*passar da letra de bastão para a letra cursiva*”. Além disso, fala na dificuldade da criança em lidar com regras e limites, o que, muitas vezes, leva os pais a acreditarem, equivocadamente, que seu filho é hiperativo e, por isto, é disperso e não aprende satisfatoriamente. Sobre esta questão, Dolto (1980) nos

lembra que, na criança, a capacidade de atenção encontra-se bastante relacionada à curiosidade sexual, o que pode gerar angústia, devido às fantasias de punição e à perda do objeto de amor, no período edípico. Em consequência disso, a desatenção pode revelar-se como um mecanismo inconsciente de defesa. O problema, diz a autora, é que a própria desatenção “tampouco é insuperável sem angústia” (op. cit., p.91). Desse modo, os sintomas de dispersão e de dificuldade em suportar a frustração — inclusive aquela relacionada às regras de aprendizagem escolar — parecem indicar um emaranhado de significações inconscientes que necessitam de intervenção clínica.

Para a pedagoga, as *causas* para os problemas de aprendizagem podem estar associadas a uma questão cognitiva, escolar ou familiar. Embora reconheça a existência de eventuais dificuldades cognitivas nas crianças e os prejuízos que uma inadaptação escolar podem gerar para a sua aprendizagem, a entrevistada considera que, atualmente, o principal fator desencadeante de problemas nesta área é o que denomina de “*desordem familiar*”. Na sua opinião, tal desordem manifesta-se, principalmente, na pouca disponibilidade dos pais para educar os filhos, delegando esta tarefa a outros: “*E quando têm um poder social assim, maior, aí já complica, porque quem passa a criar o menino é o motorista, é a babá*”. Para ela, esta questão está estreitamente relacionada às novas demandas sociais, que exige dos pais uma intensa dedicação ao trabalho.

Para melhor refletirmos sobre este ponto, citamos Figueiredo (1996), quando afirma que o homem contemporâneo encontra-se preso à ética da eficácia, o que o torna, cada vez mais, isolado em si próprio, perseguindo ideais de sucesso e de progresso. As consequências disso podem ser compreendidas também através das palavras de Mezan (2000, p.210):

A angústia se expressa de muitas maneiras, uma das quais é a sensação de desamparo e de desorientação diante das exigências da vida. É muito comum vivenciarmos uma dolorosa sensação de impotência advinda da perda de parâmetros e da fragmentação da experiência cotidiana em segmentos que não se comunicam nem formam um todo coerente.

Neste sentido, a grande preocupação dos pais em atender ao imperativo social de produção e de eficiência pode estar interferindo, negativamente, na sua capacidade de suprir as necessidades emocionais e cognitivas de seus filhos. Isto se agrava à medida que consideramos que há uma constante demanda social — e escolar — para que os pais eduquem filhos, igualmente, produtivos e “eficientes”, sendo isto tomado como sinal de saúde das crianças e de competência da família.

Enredada nesta dinâmica, a família contemporânea parece que, simplesmente, não dá conta das suas tarefas, o que se reflete sobre cada um dos seus membros. Como dissemos no primeiro capítulo deste trabalho, o fracasso na aprendizagem, neste caso, pode estar anunciando a forma singular como o sujeito situa-se diante destes ideais sociais, muitas vezes inalcançáveis.

O *diagnóstico* do problema de aprendizagem da criança inicia-se, segundo a entrevistada, com a procura da família para marcar uma avaliação. Apesar de ainda ser a mãe quem mais toma esta iniciativa, a pedagoga observa que, cada vez mais, os pais começam a assumir um papel até então atribuído apenas à mulher, principalmente devido às exigências de trabalho dela, fora do lar: “... *então o pai toma o papel da mãe...o papel da mãe que eu digo é aquele de sempre estar ali para fazer uma tarefa, mandar tomar banho, essas coisas de casa.*”

Quanto aos instrumentos utilizados no processo diagnóstico, cita, principalmente, atividades de avaliação dos aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita, como, por exemplo, distinção entre figura e palavra; entre letra, palavra, frase e número; coerência na elaboração, oral ou

escrita, de textos; leitura e interpretação, dentre outras. Outro aspecto que analisa é a relação entre o professor e a criança, através do desenho do *“par educativo”*. Isto é, à criança é solicitado que desenhe uma figura que esteja ensinando e outra que esteja aprendendo. A partir disto, a pedagoga diz poder observar questões relativas ao vínculo entre professor e aluno: *“Acontece aqui aluno que morre de medo do professor, então, vamos tirar esse medo”*. Para isto, diz ser importante poder conversar com este professor, dando-lhe algumas sugestões a fim de que ele *“deixe o aluno mais à vontade”*. Como sugere Fernández (1991), embora o problema de aprendizagem do sujeito surja a partir da trama de vínculos que enreda seu grupo familiar, algumas vezes, ele é mantido pela própria instituição escolar. Desse modo, tal problema traduz o modo através do qual este sujeito lida com o conhecimento e também com aqueles que lhe ensinam este conhecimento.

A análise dos aspectos sócio-afetivos da aprendizagem faz parte do diagnóstico, permitindo à entrevistada observar se a dificuldade em aprender deriva de um *“problema emocional”*. Nesse caso, sugere que *“tem que ser trabalhado, primeiro, esse problema emocional para depois ser trabalhada a parte pedagógica que, às vezes, nem precisa”*. Em alguns casos, também encaminha para um acompanhamento psicoterápico com um psicólogo. Mas entende que alguns pais trazem o filho para um tratamento psicopedagógico por resistência a um processo psicoterápico: *“A escola mandou para um psicopedagogo para, pelo menos, a gente ir trabalhando o lado escolar”*. Apesar disso, também observa uma resistência dos pais ao próprio trabalho psicopedagógico, seja por questões financeiras, seja por não aceitarem a dificuldade do filho: *“Já pago colégio caro, quer mais o quê? Ele fica inventando essas coisas, ele não se esforça”*, dizem os pais. De acordo com a

pedagoga, tudo isto faz com que os pais se mostrem, aparentemente, desinteressados, sendo isto um obstáculo ao tratamento.

Apesar de observarmos uma certa tendência em abordar o problema de aprendizagem através de partes divididas entre o cognitivo e o emocional, como nos alerta Kupfer (2001), a preocupação da entrevistada em encaminhar a criança a uma psicoterapia é compartilhada por Pain (1992, p.74), quando afirma que o ingresso do sujeito em um processo psicoterápico é importante, “a fim de evitar a aparição de outros sintomas e fortificar as aquisições realizadas” na psicopedagogia.

Os pais participam do processo diagnóstico, no início, através de entrevistas de anamnese e no seu término, quando são discutidos os aspectos analisados pela pedagoga, os quais constam do seu relatório de avaliação, denominado de “*informe psicopedagógico*”. Neste momento, também são dados os encaminhamentos e as recomendações aos pais. Embora nas sessões de anamnese as mães sejam mais presentes, no informe psicopedagógico a entrevistada diz que não dispensa a presença dos pais e, em geral, ocorre uma boa receptividade por parte deles: “*Quando vêm é feito adolescente, na hora de ir embora não querem ir... Quando é a primeira vez que eles vêm, eles se soltam, aí quando você vê ele está falando da infância dele, comparando o problema do menino com ele... às vezes eles não querem vir por conta de uma rejeição àquele problema*”. A esse respeito, Pincus e Dare (1987) nos lembram que a maneira como os pais enfrentam a gama de novos desafios e sentimentos trazidos pelo filho depende, essencialmente, de suas próprias experiências primárias, incluindo as primeiras separações simbólicas.

No que se refere ao *tratamento* dos problemas de aprendizagem, a pedagoga afirma que trabalha “*em cima da leitura e escrita mesmo... Quando está começando a ler, então, vai, primeiro, pelos encontros vocálicos, depois consonantais, como um*

processo normal". Ou seja, as intervenções são em torno dos aspectos cognitivos e pedagógicos da aprendizagem. Apesar disso, quando percebe que há entraves de ordem emocional, especialmente no vínculo da criança com a mãe, atua fazendo *"aquele papel de mãe que ele gostaria de ter, dava carinho, conversava, explicava quando ele fazia alguma coisa errada"*. Aqui, lembramos a fala anterior da nossa entrevistada, quando disse que os pais, na atualidade, tendem a delegar a outros a tarefa educativa. Pensamos, assim, que ao fazer *"o papel de mãe"* junto à criança, a pedagoga pode estar, na realidade, reforçando essa espécie de desvio da função materna, principalmente se não houver intervenções terapêuticas em torno da dinâmica familiar.

Segundo a entrevistada, durante o tratamento da criança, os atendimentos aos pais ocorrem, em geral, a cada final de unidade escolar. Isso nos leva a pensar que estes atendimentos giram em torno da produção pedagógica alcançada pela criança na escola. Quanto aos problemas na dinâmica familiar, que podem estar intervindo nas dificuldades da criança para aprender, a entrevistada diz abordá-los com os pais através de livros que empresta para leitura e cujos temas enfocam diversos aspectos das relações em família: *"Quando chegam, eu começo a fazer pergunta, do meio do livro, do começo, do fim, faço mesmo que criança"*. Desse modo, a entrevistada assume também um papel pedagógico, de orientação, junto aos pais, o que nos recorda a prática higienista dos agentes educativos, oriunda da sociedade colonial. Na visão de Costa (1999), o objetivo dessa "higienização" era manter um controle normativo sobre as famílias, educando os pais para que eles pudessem melhor criar seus filhos.

6.1.5 Quinta Entrevista: “Esse Não Olhar Para Os Filhos Está Deixando Seqüelas”

6.1.5.1 Dados Sobre a Participante

A quinta entrevistada da nossa pesquisa tem 36 anos e é psicóloga com formação na área escolar e clínica: *“Fiz a opção de fazer psicologia escolar e clínica porque eu sempre tive vontade de atuar nas duas áreas”*. Antes de cursar psicologia, atuou como professora da Educação Infantil, ficando cinco anos em sala de alfabetização. Ainda hoje trabalha também como psicóloga escolar e diz que, devido a este vínculo com a escola, sempre recebeu em seu consultório de psicologia crianças com queixas na aprendizagem. Por isso, sentiu necessidade de buscar uma formação em psicopedagogia clínica, tendo estudado com Alicia Fernández. Posteriormente, iniciou uma formação nas técnicas do *Ramain Thiers*, as quais, na sua opinião, complementam sua intervenção clínica com crianças que apresentam problemas de aprendizagem. A psicóloga considera que há treze anos vem se interessando e trabalhando, em consultório, com estas questões.

6.1.5.2 Análise da Entrevista

Na opinião da entrevistada, há *indicação* para tratamento clínico de um problema de aprendizagem quando as dificuldades da criança tomam uma proporção de sofrimento e angústia para ela, tanto na sua vida escolar como familiar. Ou seja, a criança sofre por não conseguir corresponder ao que é esperado dela, em termos de aprendizagem, e os possíveis entraves não são claramente

compreensíveis para a criança, a família e a escola: *“Aí, sim, precisa da intervenção de um especialista, sendo esse o psicopedagogo”*. A psicóloga considera que o tratamento psicopedagógico é a indicação adequada quando as queixas trazidas dizem respeito, especificamente, às questões da aprendizagem e ao lugar da criança como aprendiz na família, sendo necessário ressignificar este lugar. Complementando essa idéia, citamos Pain (1992), quando propõe que deve ser tratada, psicopedagogicamente, toda perturbação na aprendizagem que contrarie a normalidade do processo e impossibilite o sujeito de aproveitar seu potencial intelectual, seja ele qual for.

Por outro lado, a entrevistada afirma que há indicação psicoterápica quando as queixas encontram-se mais voltadas para o *“viés afetivo”*, relativo, principalmente, à *“construção das primeiras relações da criança”*. Mas, mesmo neste caso, acredita ser importante fazer intervenções terapêuticas que previnam um sintoma posterior na aprendizagem. Isso parece indicar que, para a entrevistada, não é possível, nem desejável, construir uma rígida separação entre as questões psicodinâmicas e a aprendizagem da criança: *“Não dá pra separar”*. Como nos diz Lajonquière (1992, p.105, 97): *“O pensamento é o produto do entrelaçamento sutil entre a inteligência e o desejo... o sujeito e os conhecimentos se (re) constroem simultaneamente”*.

Segundo a psicóloga, as principais *queixas* acerca da aprendizagem das crianças, em fase de alfabetização, dizem respeito à dificuldade na aquisição da leitura e escrita. Entretanto, observa que, muitas vezes, essas crianças também apresentam problemas para alcançar uma maior autonomia, inclusive na capacidade de pensar, de modo que acredita que ambas as questões estão interligadas: *“... Porque ele não vai articular, inferir, questionar... Não vai estar construindo o seu*

processo, vai estar repetindo, reproduzindo tudo que estiver lendo e escrevendo. Então, vão ser todos textos pobres, leituras fragmentadas”.

A entrevistada identifica algumas *causas* para os problemas na aprendizagem. Primeiramente, cita a ausência dos pais como sendo uma dessas causas. Ela atribui essa ausência às exigências de trabalho que cercam os pais na atualidade, principalmente devido à faixa etária em que a maioria se encontra: *“Uma época em que eles estão a todo pique, profissionalmente, que eles precisam investir”*. Entretanto, conclui que *“esse não olhar para os filhos está deixando seqüelas”*. Para Barone (1996) é, exatamente, o investimento dos pais, através do olhar, do toque, da satisfação das necessidades básicas do bebê que lhe dará o sentimento de ser amado, como um *ego ideal*, fundando o que Freud (1987, v. XIV) chama de narcisismo primário. Lembremos, ainda, Pincus e Dare (1987), quando afirmam que as relações primárias da criança, particularmente com a mãe, ajudam-na a enfrentar a tarefa de experimentar, de forma equilibrada, a gratificação e a frustração de suas necessidades.

A entrevistada aponta, precisamente, a dificuldade das crianças em lidar com a frustração como sendo outra das causas para os problemas de aprendizagem. Para ela, esta dificuldade em suportar a frustração termina por prejudicar a autonomia da criança: *“Na verdade, são crianças que têm tudo em casa, babás, motoristas, tias... Que por não lidar com a frustração, com a falta, existe, a meu ver, uma ligação direta com essa dependência, essa pouca autonomia”*. Parece, então, que, muitas vezes, estas crianças têm *“tudo”*, mas carecem de um olhar de maior investimento por parte dos pais.

Para a psicanálise, é a passagem pelo Édipo e a vivência da angústia de castração que firmam o sentido da falta no humano, sua incompletude essencial, de

modo que, por toda vida, o indivíduo buscará elementos que lhe permitam suportar esta falta e permanecer inserido na cultura, consolidando seu narcisismo secundário. Dentre estes elementos, encontra-se a aquisição de conhecimentos. Com isto, a criança poderá diferenciar-se de seus pais e encontrar um lugar na sociedade. Assim, de acordo com Barone (1996), conflitos e dificuldades nesta travessia podem estar vinculados aos problemas de aprendizagem, impedindo a criança de lidar com aspectos inerentes a todo aprender, tais como: reconhecer seus erros, ou seja, seu não saber e colocar-se em posição de autonomia e autoria em relação às suas aprendizagens.

Por fim, a psicóloga traz a dissonância na relação entre família e escola, aluno e professor, como também sendo geradora de dificuldades na aprendizagem da criança. Para ela, a escola precisa ser uma escolha dos pais, de acordo com seus valores e projetos de vida. Ou seja, precisa estar de acordo com o que Eiguer (1985) denomina de *ideal de ego familiar*, o qual representa o modo como o grupo se lança para o futuro, através da construção de projetos de progresso social, cultural e educacional. Por outro lado, para a entrevistada, a escola também precisa responder às necessidades de desenvolvimento da criança, através de um “*vínculo afetivo*” saudável entre professor e aluno. A participante compara a professora ao que Winnicott (1999) denominou de *mãe suficientemente boa*: “*Eu faria um paralelo com essa colocação de Winnicott, eu veria uma relação suficientemente saudável, no sentido de que a professora precisa não só torcer pelo seu aluno, mas ela precisa dar as intervenções adequadas*”.

Para o *diagnóstico* dos problemas de aprendizagem, a entrevistada procura investigar aspectos cognitivos, pedagógicos e psicológicos. Para isso, diz utilizar, principalmente, sua “*observação psicodinâmica da criança*”, a partir da relação

estabelecida entre ambas. Também trabalha com atividades lúdicas, em torno da leitura, e atividades de escrita, nas quais pode analisar aspectos pedagógicos e psicodinâmicos, projetados no texto pela criança. Outro recurso de que dispõe é a “caixa de avaliação”, a qual, segundo a psicóloga, é um material específico da técnica do *Ramain Thiers* e que consiste de desenhos, massa de modelar, bonecos da família, dentre outros. Quando necessário, a entrevistada também faz uso de testes cognitivos e projetivos, os quais lhe permitem complementar algumas informações.

Entretanto, para ela, o diagnóstico inicia-se a partir da chegada da família ao consultório, trazendo suas inquietações: *“Eu preciso estabelecer um vínculo afetivo primeiro com os pais para depois receber essa criança... A partir das inquietações é que eu vou puxando o fio condutor para o processo”*. Depois da primeira entrevista, a psicóloga marca sessões de anamnese com a mãe e, em seguida, com o pai: *“Mesmo que ele não tenha dados tão precisos como a mãe tem, normalmente, mas para mim é importante”*. Ao final das sessões de avaliação com a criança e de um contato com a escola, voltar a encontrar-se com os pais em uma *“entrevista devolutiva”*. É nessa entrevista que, a partir das hipóteses diagnósticas levantadas, faz o que chama de *“convite real”* para esses pais participarem do processo de intervenção psicopedagógica. Segundo Pain (1992), é na entrevista devolutiva que se inicia a *“tarefa psicopedagógica”* da família, da qual dependerá todo o tratamento, e que consiste em fazer o grupo tomar consciência da situação de não aprendizagem, sua função e seus fatores para, então, possibilitar sua transformação. Como diz Fernández (1991), aquele que apresenta problemas na aprendizagem é, freqüentemente, o depositário da enfermidade do grupo familiar.

Para o *tratamento* psicopedagógico propriamente dito, nossa entrevistada continua a fazer uso de atividades lúdicas, principalmente em torno da literatura infantil, *“desmistificando um pouquinho essa aquisição dessa leitura e dessa escrita”*. Além disso, considera importante estimular a *“criação de idéias”* pela criança, na produção da leitura e escrita, através de diversos recursos como dramatizações de histórias construídas ou lidas nas sessões.

Para a psicóloga, a participação da família, ao longo do tratamento, é uma condição da qual não prescinde. Segundo ela, a criança só poderá sair do lugar simbólico daquele que não aprende se a família, particularmente os pais, puder *“compreender o papel, a função de cada membro na dinâmica familiar e o lugar dessa criança nessa dinâmica: por que foi ele o ‘escolhido’ para sintomatizar na aprendizagem?”*. Assim, a entrevistada diz que, durante o tratamento da criança, propõe aos pais o que denomina de *“encontros informativos”* e *“encontros interativos”*. Nos primeiros, procura transmitir-lhes informações acerca do desenvolvimento da criança, o que, segundo ela, diminui um pouco o sentimento de culpa dos pais, ajudando-os a *“aceitar o filho do jeito que ele é”*. Já nos encontros interativos, trata, mais especificamente, das relações familiares, como diz a própria psicóloga: *“Eu não sou terapeuta, e nem serei, desse pai e dessa mãe, mas a mim me cabe trabalhar essa relação paterna e essa relação materna... Eles precisam compreender determinadas situações para poder avançar junto com a criança”*. Caso contrário, a entrevistada acredita que há o risco dos pais ficarem presos em uma necessidade inconsciente de manter a criança naquele lugar de quem não pode aprender. Por isso, quando necessário, também encaminha os próprios pais para uma psicoterapia.

Por tais razões, a ausência da família nesses encontros é apontada pela psicóloga como um dos aspectos que podem prejudicar o tratamento psicopedagógico, inclusive porque, na sua opinião, sem a cooperação da família, a criança também não coopera. A entrevistada indica ainda outros dois fatores que dificultam o trabalho psicopedagógico. Em primeiro lugar, quando o professor não participa do processo como um dos principais facilitadores da construção de conhecimentos pela criança. A esse respeito, Weiss (1994, p.3) afirma que, se por um lado o fracasso na aprendizagem é uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, por outro lado, “a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhe foram ensinadas”. E, em segundo lugar, a entrevistada assinala como outra dificuldade a existência de questões inconscientes da própria psicóloga intervindo na relação transferencial com a criança, como forma de resistência às intervenções terapêuticas necessárias ao tratamento psicopedagógico. Daí, a importância, na sua opinião, de um trabalho psicoterápico e de supervisão clínica para o psicopedagogo.

6.1.6 Sexta Entrevista: “Na Nossa Cultura, É Difícil A Gente Se Admitir Falhando”

6.1.6.1 Dados Sobre a Participante

A sexta, e última, entrevistada tem 47 anos, é psicóloga clínica e escolar, com especialização em clínica infantil e do adolescente, com base teórica na psicanálise. Fez também uma especialização em dinâmica de grupo. Apesar de atuar há vinte e

dois anos em psicologia clínica, só há cerca de quatro anos interessou-se pelos aspectos que envolvem os problemas de aprendizagem. Acredita que sua experiência em escola foi determinante deste interesse, levando-a a buscar outras especializações, em psicopedagogia e, posteriormente, em neuropsicologia: *“E, assim... dentro da escola, quando eu comecei a ver todas as dificuldades de aprendizagem que iam aparecendo e a necessidade da gente poder fazer uma pesquisa maior nisso aí...”*. Entretanto, até hoje, considera que a experiência em clínica complementa seu trabalho com as questões da aprendizagem, tanto no consultório como na própria escola, principalmente no que diz respeito ao atendimento à família: *“E, assim, me facilitou muito a clínica no momento em que eu atendia os pais na escola... Tem, assim, uma escuta bem diferenciada”*.

6.1.6.2 Análise da Entrevista

Para a entrevistada, há *indicação* para um atendimento psicopedagógico sempre que a criança apresente um problema onde as questões emocionais estão, especificamente, atreladas às dificuldades na aprendizagem. Diz que, por isso, o trabalho psicopedagógico é mais focal, centralizando-se nas questões da aprendizagem. Pain (1992) propõe, a esse respeito, que o tratamento psicopedagógico seja sintomático, isto é, focado no “ponto de urgência” do cliente, que é a sua impossibilidade de integrar os objetos de conhecimento, sendo indicado sempre que o transtorno na aprendizagem seja sintoma principal e não um efeito secundário da neurose. Por outro lado, segundo a participante, por ser mais *“focal”*, a psicopedagogia permite um alívio inicial do sintoma apresentado pela criança, podendo, posteriormente, ingressar em uma psicoterapia.

Quando há aspectos emocionais envolvidos no problema da criança, mas sem comprometer seu desejo de construir conhecimentos, então a psicóloga acredita que é mais adequado iniciar, primeiramente, uma psicoterapia: *“Quando a gente observa que as questões estão muito mais presas nesse emocional do que, propriamente, nessa dificuldade de produzir, de mostrar seu conteúdo”*. Mas, mesmo nos casos de indicação psicoterápica, observa que as dificuldades na dinâmica familiar podem interferir, secundariamente, na qualidade das produções escolares da criança: *“Então, às vezes, a criança está motivada, quer fazer esse trabalho e tem capacidade, mas, dentro da dinâmica familiar dela, isso aí vai ficando a desejar”*.

Às vezes, ocorre também que a criança não se adapta ao sistema pedagógico da escola em que estuda. Nessas circunstâncias, o mais adequado, na opinião da profissional, seria a mudança de escola. De fato, segundo Bassedas e outros (1996), a boa adaptação à escola faz com que a criança sinta-se segura para realizar suas atividades e isto depende também da confiança e tranquilidade da família em relação à escola. De acordo com a entrevistada, justamente devido a essa confiança é que nem sempre os pais aceitam, de imediato, uma proposta de mudança de escola, pois acreditam ser a escola atual a melhor escolha para o filho.

Quanto às *queixas* trazidas a seu consultório, em relação à aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, a psicóloga cita, principalmente, a dificuldade de memorização das letras, o que, algumas vezes, pode estar atrelado a problemas auditivos e visuais: *“A gente sabe que para se alfabetizar é preciso todo um processo de discriminação auditiva, visual, memória”*. Para a psicóloga, as causas para as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a questões orgânicas da criança ou problemas pedagógicos da escola, mas o principal fator seria a pouca estimulação da família à leitura e à escrita: *“...A família tem que*

trabalhar também porque a criança, quando vem para a escola, ela já tem que trazer uma bagagem de casa". Essa estimulação, na sua opinião, precisa acontecer de modo natural, no cotidiano da família, através de livros, jornais, revistas que os pais lêem junto à criança: *"Não se compra revistas, não se compram jornais e você veja, eu lido com uma classe social econômica alta, mas isso tudo passa despercebido"*. Para ela, há uma expectativa dos pais de que a escola e o psicólogo façam tudo, *"porque eles não podem fazer ou não têm condição naquele momento"*.

Por outro lado, diz a entrevistada, quando percebem a defasagem do filho em relação aos parâmetros da escola, os pais, freqüentemente, mostram-se bastante angustiados e aí *"querem correr atrás do prejuízo"*, o que pode bloquear ainda mais a capacidade de aprender da criança. Paralelamente a isso, existem aqueles pais que esperam que o filho se alfabetize aos três, quatro anos de idade, mesmo que a criança não tenha maturidade para isto. Como diz Cordiè (1996, p.24), *"a criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa. O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais"*. A autora acrescenta ainda que por trás desta demanda dos pais *"há uma pressão social que se exerce sobre todos e que gera, muitas vezes, uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar"* (op. cit.,p. 24). Como nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica, Cordiè (op. cit.) afirma que ser um mau aluno pode significar para a criança ser um mau filho.

No *diagnóstico* dos problemas de aprendizagem, a entrevistada diz ser a mãe quem, inicialmente, procura para marcar uma avaliação para a criança. Mesmo assim, percebe uma certa resistência em iniciar o processo, alegando questões financeiras ou de disponibilidade de horário. Isto se acentua no caso dos pais: *"Os pais são muito resistentes a isso, muito resistentes mesmo, inclusive na anamnese,*

para ele conversar é difícil". Na sua opinião, a causa disto está relacionada a dificuldade de ambos, pai e mãe, depararem-se com uma falha no filho e em si próprio, o que atrela a uma ordem cultural: *"Na nossa cultura é difícil a gente se admitir falhando, que não deu certo e que a gente precisa de um terceiro para poder ajudar"*.

Essa questão pode ser melhor compreendida através do pensamento de Figueiredo (1996), para quem o homem contemporâneo, herdeiro da modernidade, está preso à ética da eficácia. Portanto, suas ações são escolhidas e justificadas em função de uma avaliação de seus efeitos para o sucesso e o progresso. Por outro lado, Bossa (2002) nos lembra que a família e a criança são atingidas de tal forma por essa concepção de ideal inalcançável que, muitas vezes, o sintoma na aprendizagem pode ser uma resistência sadia da criança à excessiva normatização que recai sobre ela, a partir não só da família, mas também da própria escola.

Além da entrevista inicial com os pais para a escuta da queixa, a psicóloga também agenda com eles uma outra entrevista, a de anamnese. Só, então, inicia a avaliação com a criança. Nesta avaliação utiliza testes — como o Wisc e o de audibilização — e atividades dirigidas — como o exame de realismo nominal — visando à investigação das condições cognitivas da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é: Memória e discriminação auditiva; vocabulário e compreensão de conceitos; capacidade de distinguir a palavra do objeto, quer dizer, o significante do significado. Já para a investigação dos aspectos psicoafetivos, faz uso de testes projetivos.

É a partir disso e da escuta da família e da escola que a profissional faz os encaminhamentos necessários aos pais, na entrevista de devolução, indicando um tratamento psicopedagógico e/ou psicoterápico. Nessa entrevista, procura

“sensibilizar os pais e até fazer com que eles possam perceber o que é que eles poderiam fazer também para ajudar essa criança... O psicólogo sozinho não faz nada, se essa família não investir também nesse processo”. Na visão de Rubinstein (2000), o diagnóstico psicopedagógico tem um caráter interventivo, justamente, porque o profissional não é mero espectador, ele interage em vários níveis com o cliente, a escola e a família, sendo que, com esta última, em especial, pretende viabilizar mudanças na sua visão em relação às potencialidades do filho.

No *tratamento* dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita a psicóloga utiliza atividades lúdicas — como jogos com letras e palavras — e atividades dirigidas, como, por exemplo, construção de histórias e trabalho corporal de reconhecimento de letras. Também faz uso de jogos competitivos com temáticas diversas para, através deles, trabalhar, terapeuticamente, aspectos emocionais que podem estar interferindo na aprendizagem, como o medo de perder e de não saber: *“Então, a gente vai puxando para que ele possa ir vendo que aquilo ali que ele está vivendo ali, ele vai também conseguir superar na hora de uma prova”*.

Os pais acompanham o tratamento do filho através de atendimentos marcados pela psicóloga ou por eles próprios. A esses atendimentos podem comparecer juntos ou em separado. O intuito da psicóloga é *“conscientizar e sensibilizar esses pais para que eles também possam investir... No processo dessa criança ou desse adolescente... Quando a gente diz que precisa de ajuda, a resistência diminui bastante”*. Apesar disso, ela aponta a pouca intervenção dos pais para fornecer os limites aos filhos adolescentes como sendo a maior dificuldade que encontra no seu trabalho psicopedagógico: *“Os pais acham que porque já é adolescente, já não precisa estar num controle tão grande”*. Com isso, o jovem mostra-se mais desorganizado, sem conseguir estabelecer uma rotina para os

estudos em casa. Para a entrevistada, se não houver a presença da família, particularmente dos pais, orientando a construção dos hábitos de estudo, desde a infância, então o trabalho psicopedagógico apresentará resultados menos produtivos: *“Então, para que estar na psicóloga? Porque eu, sozinha, não vou dar conta disso, entendeu? E vou, só que daqui a muito tempo”*.

Além disso, a profissional também identifica outra dificuldade em seu trabalho quando os pais não valorizam, suficientemente, os estudos e a construção de conhecimentos. Isto ocorre, em especial, naquelas famílias de nível econômico mais alto que alcançaram uma projeção social, independentemente dos estudos: *“Então, como é que uma criança, um adolescente, vai querer estudar tendo um exemplo desse dentro de casa”*. Como diz Cordiè (1996, p.20-21), o sujeito se constrói perseguindo ideais sociais que lhe são apresentados ao longo de sua existência:

Ele constrói, assim, seu ego identificando-se com personagens que admira e dos quais gosta, apegando-se a valores que julga respeitáveis e que deseja adquirir. Ora, em nossas sociedades ocidentais, o sucesso, o dinheiro, a posse de bens e o poder que resulta disso representam, no grau mais elevado, valores que todos sonham possuir.

Vemos, assim, que os valores da família acerca da aquisição de conhecimentos e do saber encontram-se em estreita relação com os referenciais culturais tecidos pela sociedade, formando o lastro sobre o qual a criança desenvolverá as suas aprendizagens.

6.2 ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS

Após a análise do conteúdo de cada uma das entrevistas, realizada no item anterior deste capítulo, apresentaremos, agora, uma análise geral de todas as entrevistas, buscando discutir os aspectos mais significativos para os objetivos da pesquisa. Para melhor acompanhar as discussões, sugerimos a leitura do quadro de *Análise Geral das Entrevistas*, no capítulo 5 deste trabalho.

No que se refere aos *indicadores para intervenção clínica sobre um problema de aprendizagem*, observamos três tipos de referencial, citados pelas participantes como diretrizes para a decisão acerca da necessidade de tratamento psicopedagógico: referencial escolar, psicopedagógico e psicodinâmico.

O *referencial escolar* é utilizado quando a participante indica um tratamento psicopedagógico tendo por base os resultados obtidos pela criança nas suas produções pedagógicas. Portanto, o tratamento é necessário sempre que a criança não produzir como o esperado do ponto de vista escolar e, ao mesmo tempo, as intervenções da escola, junto à criança e à família, também não conseguirem modificar a qualidade destas produções. Esse parâmetro foi citado pela maioria das entrevistadas (Entrevistas 1, 2, 3 e 4), isoladamente ou em conjunto com outros parâmetros, o que parece confirmar o pensamento de Bossa (2002) de que a escola, na atualidade, apresenta-se como o principal espaço social para a identificação das “anormalidades” infantis. Segundo a autora, o problema é que a escola contemporânea, freqüentemente, ancora-se em uma concepção de criança ideal — construída ao longo da modernidade — a ponto de negar as verdadeiras demandas da criança real. Neste sentido, o problema de aprendizagem pode apresentar-se

como uma espécie de sintoma cultural, denunciando o mal-estar da criança diante de ideais sempre inalcançáveis. Assim, a criança resiste com o seu sintoma à excessiva normatização da escola, enquanto esta fracassa nas suas tentativas pedagógicas de remover o problema de aprendizagem, apelando, muitas vezes, aos especialistas em terapêuticas educativas, na esperança de ver o fracasso reparado.

O *referencial psicopedagógico* foi citado especificamente na entrevista 4, em conjunto com o parâmetro escolar. Para a participante, o que determina a necessidade de uma intervenção terapêutica sobre os problemas de aprendizagem não são apenas as dificuldades da criança em atender às demandas escolares, mas também a sua impossibilidade de responder, satisfatoriamente, à avaliação psicopedagógica, realizada no consultório. Isto é, ela acredita que mesmo havendo uma queixa escolar, o diagnóstico psicopedagógico é fundamental para determinar a necessidade, ou não, de um tratamento, já que, às vezes, algumas orientações à escola e à família são suficientes para resolver o problema. É interessante observar que tanto o parâmetro escolar como o psicopedagógico são externos à criança. Quer dizer, referem-se ao modo como ela atende ao que lhe é proposto pelo meio social, em termos de aprendizagem, seja este meio constituído pelo espaço escolar ou pelo espaço clínico-psicopedagógico. A esse respeito, Bossa (2002) lembra-nos que foi a partir da modernidade que os especialistas em crianças — dentre eles os psicólogos e os pedagogos — passaram a exercer um poder disciplinar, estabelecendo os parâmetros de normalidade para a sociedade, através de seus métodos e técnicas científicas.

O *referencial psicodinâmico* foi citado por todas as psicólogas, seja de forma isolada (Entrevistas 5 e 6), seja em conjunto com o parâmetro escolar (Entrevista 1). Nesse caso, a indicação de tratamento psicopedagógico é feita a partir da

identificação de sentimentos de angústia e desprazer na criança, relacionados à aprendizagem, os quais, segundo as entrevistadas, podem indicar conflitos psicodinâmicos, propiciadores de problemas nesta área. Parece, assim, que as participantes corroboram o pensamento de Kupfer (2001) quando enfatiza que, para além da dimensão fenomênica do sintoma, expresso através de um sofrimento por parte da criança, há a dimensão inconsciente, na qual transcorrem os conflitos que originam o sintoma e movem os afetos a eles atrelados.

No que diz respeito às *principais queixas* trazidas ao consultório acerca da aprendizagem da leitura e escrita, todas as entrevistadas citaram três tipos: queixas cognitivas, pedagógicas e de ordem afetiva e relacional. As *cognitivas* dizem respeito às dificuldades da criança no uso de determinadas funções, consideradas importantes para que ela possa aprender a ler e escrever, como memória, atenção, concentração, percepção auditiva e visual, compreensão verbal, dentre outras. As queixas *pedagógicas* são relativas a entraves na produção escolar da criança, como, por exemplo, dificuldade de síntese na leitura, omissão de letras na escrita, lentidão na escrita das palavras etc. Já as queixas *afetivas e relacionais*, embora, aparentemente, não se refiram à leitura e escrita, são identificadas pelas participantes como intimamente relacionadas aos problemas de aprendizagem. Citamos, como ilustração, a recusa ou esquiva aos estudos por parte da criança, demonstradas através de choros e gritos durante a execução das tarefas (Entrevistas 1 e 2); a falta de limites e regras, dificultando a capacidade da criança para lidar com o erro e a frustração no processo de aprendizagem (Entrevista 4); a pouca autonomia, gerando uma grande dependência da criança em relação ao outro — tanto para pensar como para executar as atividades de aprendizagem (Entrevista 5) — e a baixa auto-estima (Entrevista 3).

Notamos, assim, que, na visão das participantes desta pesquisa, para que a criança aprenda, sem maiores dificuldades, é preciso que apresente também algumas condições subjetivas. Pincus e Dare (1987) afirmam que, desde muito cedo, a criança enfrenta tarefas psíquicas, necessárias para seu desenvolvimento. Segundo as entrevistadas, essas tarefas estão, igualmente, entrelaçadas às condições para a aprendizagem. Deste modo, os autores salientam que, na fase pré-edípica, a criança precisa estabelecer, internamente, fontes básicas de confiança e otimismo; experimentar, equilibradamente, a gratificação e a frustração de suas necessidades e ligar-se afetivamente ao outro. Aos poucos, será menos invadida pela ansiedade, o que facilitará sua individuação e sua passagem pelos conflitos e descobertas do período edípico. Pincus e Dare (op. cit.) acrescentam, ainda, que tudo isto dependerá das condições psicológicas que os pais podem oferecer à criança, a partir de suas próprias experiências infantis e de sua relação conjugal.

O papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança fica mais evidente quando analisamos as *causas* para as dificuldades em aprender a ler e escrever. Todas as entrevistadas citaram *aspectos psicodinâmicos da família* como possíveis dificultadores da aprendizagem da criança. Dentre eles, salientamos a intensa dependência afetiva da criança em relação à mãe, aliada à pouca intervenção e intermediação do pai. Para as participantes, esse tipo de situação gera problemas para a resolução de alguns conflitos próprios da fase edípica do desenvolvimento da criança, além de dificultar a sua capacidade para lidar com os limites e a frustração, de modo mais autônomo (Entrevistas 1, 2, 3 e 5). Sobre essa questão, Fernández (1991) salienta que a família que apresenta um membro com problemas de aprendizagem, muito freqüentemente, funciona como um bloco indiferenciado, em que pensar com autonomia, de forma singular e criativa, pode ser

ameaçador, uma vez que representa a possibilidade de uma diferenciação. Segundo Souza (1995), esse processo de diferenciação depende também da capacidade do pai de assumir o seu papel de terceiro na relação entre mãe e filho, oferecendo um modelo de contato substitutivo a este filho, de forma a ajudá-lo na elaboração da perda da relação íntima com a mãe. Com isso, a criança descobrirá outros objetos de investimento subjetivo, inseridos na cultura, como, por exemplo, os conhecimentos compartilhados socialmente.

Segundo as participantes, esta dependência materna evidencia-se nas questões relativas à aprendizagem, pois as mães continuam, ainda hoje, assumindo grande parte do papel cultural de lidar com a educação dos filhos, tanto é que, em todas as entrevistas, observamos que são elas quem, normalmente, buscam uma avaliação e um acompanhamento psicopedagógico para os filhos quando eles apresentam dificuldades em aprender.

Os *aspectos socioculturais* que intervêm na dinâmica familiar também foram ressaltados em algumas entrevistas como causas para essas dificuldades de aprendizagem (Entrevistas 2,3 e 5), especialmente no que se refere às pressões sociais por melhor desempenho escolar da criança e por maior eficiência dos pais na educação dos filhos. Diante dessas pressões, as participantes dizem que, muitas vezes, a criança mostra-se pouco madura para lidar com as intensas demandas de aprendizagem que lhe chegam, particularmente da escola, e os pais — igualmente pressionados por exigências de desempenho na sua vida profissional — não conseguem acompanhar as múltiplas necessidades de seus filhos na atualidade.

Outro ponto destacado pelas profissionais, dentre as causas para os problemas de aprendizagem na fase de alfabetização, refere-se às dificuldades em alguns *aspectos do desenvolvimento da criança*, especialmente os aspectos

orgânicos, cognitivos e psicodinâmicos (Entrevistas 2, 4 e 5). Por fim, surgem os *aspectos da interação entre a escola, a criança e a família* como possíveis fontes de problemas para a aprendizagem (Entrevistas 4, 5 e 6). Aqui, destacamos a troca constante de escolas pela criança (Entrevista 4) e a falta de sintonia entre os valores e as expectativas educacionais da escola e da família (Entrevista 6). Segundo Bassedas e outros (1996), as atitudes da família em relação à escola variam de acordo com seu funcionamento em cada etapa de seu ciclo evolutivo. Por outro lado, a própria escola, em alguns momentos, assume para si, exageradamente, a função educadora. Mas, para as participantes desta pesquisa, a aprendizagem não pode ser uma tarefa exclusiva da escola ou do profissional que atende a criança na clínica, os pais precisam participar, acompanhando e estimulando o processo da criança (Entrevistas 4, 5 e 6).

De modo geral, as entrevistadas detectam fatores para a não aprendizagem que se aproximam daqueles propostos por Pain (1992) e Weiss (1994), isto é, fatores internos e externos ao sujeito. Como fatores internos, as autoras apontam as questões intra-subjetivas ou psicógenas — oriundas da história pessoal e familiar da criança — além daquelas relativas a problemas de origem orgânica ou cognitiva. Já como fatores externos, Pain (op. cit.) destaca a quantidade, a qualidade e a frequência de estímulos que a criança recebe para a aprendizagem, enquanto Weiss (op. cit.) traz a perspectiva social e escolar que, na sua visão, atravessa todo este processo de aprendizagem.

Quanto ao *diagnóstico* dos problemas de aprendizagem da leitura e escrita, as participantes procuram analisar alguns dos fatores acima citados. Ou seja, realizam uma *análise das condições cognitivas, pedagógicas e psicodinâmicas* da criança para a aprendizagem (Todas as entrevistas). Além disso, citam a

necessidade de, eventualmente, investigar aspectos orgânicos, como as condições auditivas e visuais da criança (Entrevistas 3 e 6). Para a investigação diagnóstica, as entrevistadas utilizam, em geral, atividades lúdicas, atividades pedagógicas e, se necessário, testes e exames, cognitivos e projetivos. Embora o contato com a escola tenha sido citado pelas participantes — direta ou indiretamente — como parte dos procedimentos de avaliação psicopedagógica, algumas destacam a importância de investigar, mais detidamente, a dinâmica da criança na escola, particularmente, sua relação com os professores (Entrevistas 1 e 4). Weiss (1994) corrobora a necessidade desta análise, já que acredita que a possibilidade de absorção de conhecimentos pelo aluno depende também de como essas informações lhe chegaram e lhe foram ensinadas.

Um dado a destacar é que, embora todas as entrevistadas tenham indicado os aspectos psicodinâmicos da criança e da família como possíveis causas da não aprendizagem durante a alfabetização, a análise de tais aspectos, no processo diagnóstico, não foi um ponto citado, inicialmente, pela maioria das participantes (Entrevistas 1, 3, 4 e 6). Apenas quando inquiridas acerca do encaminhamento mais adequado para o tratamento do problema de aprendizagem — se uma psicoterapia ou uma psicopedagogia — é que grande parte das entrevistadas apontou a necessidade de aplicar alguns testes projetivos com a criança, além de observar as questões afetivas que se manifestam nos atendimentos à criança e à família. Em todas as entrevistas observamos que a investigação das condições cognitivas e pedagógicas da criança para a aprendizagem é o que mais se destaca no diagnóstico.

A *família* participa do diagnóstico através de sessões que seguem, em geral, a proposta de autores como Pain (1992), Weiss (1994) e Fernández (1991), isto é,

um primeiro encontro para escuta do motivo da consulta ou queixa; sessões de anamnese para o levantamento do histórico da criança, em termos de desenvolvimento e, após os atendimentos à criança, sessões para apresentação à família das principais hipóteses diagnósticas e sugestões de encaminhamento. Fernández (op. cit.) enfatiza que a entrevista de devolução dos resultados do diagnóstico é um momento em que a família tem a possibilidade de pensar, de questionar-se acerca de suas capacidades e dificuldades, o que é corroborado pela primeira entrevistada. Pain (op. cit.) acrescenta que, neste momento, inicia-se o processo de tomada de consciência do grupo sobre a situação de não-aprendizagem, do qual dependerá todo o tratamento psicopedagógico.

Assim como no diagnóstico, os recursos utilizados pelas participantes, durante o tratamento, para facilitar as intervenções psicopedagógicas em torno da leitura e da escrita, são, em geral, atividades lúdicas e pedagógicas, as quais visam à estimulação cognitiva e afetiva da criança (Todas as entrevistas). Para as participantes o foco do tratamento psicopedagógico são os entraves ao processo de aprendizagem, por isso os atendimentos estruturam-se em torno de atividades que estimulem a capacidade da criança pensar e criar. As questões afetivas, normalmente, são abordadas pelas profissionais à medida que elas afloram durante a construção das atividades pela criança, como afirma a maior parte das entrevistadas (Entrevistas 1, 3, 4, 5 e 6).

A *família*, por sua vez, é acompanhada durante o tratamento psicopedagógico através tanto de sessões previamente marcadas pelas profissionais (Todas as entrevistas), como também por solicitação dos próprios pais (Entrevistas 1, 2, 3 e 6). Nas duas situações, geralmente, tais atendimentos ocorrem separadamente da criança. Apenas a primeira e a segunda entrevistadas destacaram a possibilidade de

sessões conjuntas da criança com sua família para trabalhar aspectos relacionais. De modo geral, notamos que o objetivo destes encontros é orientar os pais para que possam favorecer as aprendizagens da criança. A quarta entrevistada inclui nos atendimentos a discussão de livros sobre educação infantil, os quais ela própria empresta aos pais para leitura. Algumas participantes destacaram, ainda, a importância de realizar, nestes atendimentos, intervenções terapêuticas sobre a dinâmica familiar para que o tratamento psicopedagógico possa alcançar melhores resultados (Entrevistas 1, 2 e 5).

Mesmo reconhecendo que aspectos da dinâmica familiar são responsáveis por grande parte dos entraves no processo de aprendizagem, observamos — particularmente dentre as pedagogas entrevistadas — uma preocupação em salientar os limites de suas intervenções sobre esta dinâmica. Algumas pedagogas chegam a salientar que o tratamento das “*causas emocionais*” do problema de aprendizagem é função do psicólogo em um processo psicoterápico (Entrevistas 3 e 4).

Apesar disso, diversas questões da dinâmica familiar foram citadas por quase todas as entrevistadas como os principais entraves encontrados por elas no processo de acompanhamento psicopedagógico de crianças com problemas de aprendizagem da leitura e escrita (Entrevistas 1, 2, 4, 5 e 6). Dentre estes entraves, destacamos a resistência dos pais em buscar um tratamento para o filho, o que, segundo as participantes, denota a dificuldade de reconhecer falhas no filho e neles próprios. Conseqüentemente, muitas vezes, ao iniciarem o tratamento demonstram uma intensa ansiedade por resultados rápidos, ocasionando mais estresse sobre a criança, a ponto de dificultar o processo psicopedagógico (Entrevistas 1, 2 e 4). Como diz Lasch (1991), devido à sua enorme influência emocional, a família afeta,

profundamente, toda a experiência vivida pela criança e, além disso, como principal agente de socialização, reproduz padrões culturais sobre seus membros, moldando comportamentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos nossas considerações tecendo alguns comentários acerca da metodologia utilizada na pesquisa. Observamos que a natureza qualitativa dessa pesquisa, embora tenha limitado a generalização de resultados, por outro lado, possibilitou-nos uma análise detalhada dos dados a partir da fala das participantes, atendendo, assim, aos objetivos que nos propomos a investigar. Além disso, o roteiro semi-estruturado aplicado pareceu-nos adequado à coleta de dados, uma vez que forneceu um certo direcionamento às entrevistas, evitando que perdêssemos o foco em relação aos nossos objetivos, mas sem tolher a espontaneidade na fala das entrevistadas e a riqueza de detalhes em suas respostas às questões propostas. Apenas o uso do gravador causou certo embaraço inicial em algumas participantes, porém isso foi sendo superado à medida que a entrevista prosseguia.

Salientamos, igualmente, que o fato da maioria das profissionais terem escolhido seu consultório como local para a realização da entrevista foi um aspecto enriquecedor para o nosso trabalho, já que, freqüentemente, ao serem inquiridas a respeito dos recursos e técnicas utilizados no diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, exemplificavam suas respostas apresentando os materiais disponíveis no consultório, o que favoreceu nossa compreensão e facilitou o *rapport*.

Na análise de dados a que procedemos foi possível também vislumbrar alguns pontos, relativos aos objetivos de nossa pesquisa, que nos parecem especialmente relevantes e que gostaríamos de comentar.

Em primeiro lugar, percebemos que as participantes compreendem os problemas de aprendizagem como um fenômeno complexo, cujas causas envolvem aspectos socioculturais, pedagógicos, cognitivos e psicodinâmicos. Entretanto, as questões da dinâmica familiar foram apontadas, de forma unânime, como uma das

principais fontes de problemas na aprendizagem, em especial no que se refere à dificuldade da criança em realizar suas atividades com maior autonomia, principalmente em relação à mãe. Para as entrevistadas, a origem dessa dependência materna está na pouca intervenção dos pais na relação entre mãe e filho, de modo que, muitas vezes, sua participação na educação e no processo de aprendizagem escolar dos filhos torna-se periférica. Isso parece refletir, também, uma tradição cultural de, ainda hoje, atribuir à mãe a maior parte da responsabilidade pela educação cotidiana dos filhos.

Por outro lado, parece-nos significativo que os profissionais, em sua fala, refiram-se, quase que exclusivamente, a um modelo tradicional e triangular de família, ou seja, composto por pai-mãe-filho, enquanto, cada vez mais, na contemporaneidade, deparamo-nos com outros modelos, especialmente as chamadas “famílias monoparentais”. Além disso, sabemos que, em cada um desses modelos, a dinâmica que entrelaça os seus membros pode ser mais ou menos funcional à saúde psíquica do grupo, na dependência tanto de fatores intrafamiliares como extrafamiliares, advindos do meio sociocultural em que se encontra. Portanto, nos dias atuais, o profissional na clínica não pode restringir a sua escuta a uma única forma de composição e de dinâmica familiar e, por isso, acreditamos que os psicopedagogos precisam estar atentos às novas configurações de família, adequando os enquadramentos diagnósticos e terapêuticos de modo a facilitar a compreensão das particularidades de sua dinâmica de funcionamento e seus reflexos no desenvolvimento das aprendizagens da criança.

As participantes também identificam uma tendência atual dos pais em delegar a outras pessoas — dentre elas, educadores e psicólogos — alguns cuidados necessários ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos. Muitas vezes, isto

é reforçado pela intensidade com que os pais também precisam atender às demandas de trabalho e produtividade na sociedade atual, de forma que, sozinhos, não conseguem mais cumprir com todas as suas responsabilidades na educação e crescimento dos filhos. Talvez, por isso, os atendimentos das entrevistadas aos pais das crianças que se encontram em acompanhamento psicopedagógico tenham, muitas vezes, o caráter de orientação em relação à educação dos seus filhos, como observamos nas entrevistas realizadas, o que parece confirmar a crescente importância que os especialistas em crianças vêm ocupando na sociedade e na família, desde a modernidade. Apesar disso, os profissionais não podem esquecer que não substituem os pais na construção e na manutenção dos vínculos relacionais primários, berço de todo o desenvolvimento da criança. Por tal razão, as intervenções terapêuticas precisam estimular esses pais a refletirem sobre a dinâmica que envolve o grupo familiar, de modo a consolidar os aspectos saudáveis dos seus vínculos, mas sem subtrair-lhes a autonomia e a responsabilidade que possuem em relação ao desenvolvimento e às aprendizagens dos filhos.

Outro ponto a ser destacado é que os atendimentos das participantes à família, na realidade, parecem estar centralizados no casal parental, ou seja, o enquadramento clínico, aparentemente, não contempla de modo sistemático a escuta do grupo familiar como um todo, inclusive, dos irmãos. Desse modo, o sintoma de não aprendizagem parece ser compreendido, ainda, como uma construção que envolve, primordialmente, a criança e seus pais, o que é confirmado pela leitura da maior parte dos estudos sobre o tema. Entretanto, pensamos que a possibilidade de estender os atendimentos clínicos ao grupo familiar pode ser relevante para os psicopedagogos compreenderem o lugar que cada filho ocupa na dinâmica da família e como isso se reflete, inclusive, na relação fraterna, uma vez

que o sintoma de não aprendizagem pode também estar atrelado a tais significações inconscientes. Nesse sentido, pensamos que novas pesquisas que investiguem a relação entre os subsistemas familiares e sua influência sobre os problemas de aprendizagem da criança podem contribuir para subsidiar as intervenções terapêuticas dos profissionais.

De modo geral, embora as entrevistadas demonstrem estar atentas às questões da dinâmica familiar de crianças com problemas de aprendizagem, percebemos que, particularmente dentre as pedagogas, há uma preocupação em limitar as suas intervenções sobre essa dinâmica, de forma a não caracterizá-las como uma psicoterapia. Dessa forma, atribuem ao psicólogo clínico o trabalho de aprofundamento terapêutico nas questões psicodinâmicas do grupo familiar, o que parece trazer um certo impasse para a prática psicopedagógica. De fato, não podemos considerar o trabalho psicopedagógico - clínico como tendo os mesmos objetivos e enquadramentos de uma psicoterapia familiar, porém compreendemos que é fundamental para o psicopedagogo — seja ele psicólogo ou pedagogo — conhecer os aspectos das diversas teorias que procuram investigar as formas de funcionamento da família, ao longo do seu ciclo de vida, procurando incorporá-los às suas intervenções clínicas. Tais conhecimentos, caso sejam incorporados à sua formação, com certeza facilitarão o acompanhamento terapêutico das famílias durante o tratamento psicopedagógico das crianças.

Uma questão enfatizada pelas entrevistadas que gostaríamos de comentar refere-se às exigências escolares, cada vez maiores, em relação à aprendizagem das crianças, particularmente dentre aquelas escolas voltadas para uma clientela de classe média e média alta. Na opinião das participantes e de diversos teóricos citados no decorrer desse trabalho, tais exigências traduzem ideais sociais

contemporâneos, os quais revelam-se, freqüentemente, inalcançáveis para as crianças. Segundo as participantes, isso termina por dificultar as aprendizagens das crianças e acentua, ainda mais, o sentimento de fracasso naquelas que não conseguem corresponder ao que é esperado delas pela escola e, algumas vezes, pela própria família. Portanto, a compreensão desses aspectos parece-nos essencial para o trabalho de diagnóstico psicopedagógico, pois pode ajudar o profissional a discernir o que é um sintoma de não aprendizagem — ancorado em questões intrapsíquicas da criança e interpíquicas do grupo familiar — e o que diz respeito a uma reação da própria criança, até certo ponto saudável, à excessiva demanda de competência vinda do seu meio social e escolar.

Apesar disso, notamos que, no diagnóstico e tratamento de crianças com problemas de aprendizagem, os profissionais entrevistados não parecem propor uma análise mais detalhada dos modelos de ensino-aprendizagem, adotados pelas escolas nas quais essas crianças estudam, e sua repercussão nas dificuldades apresentadas. Permanece, assim, a dicotomia entre a saúde e a educação, a clínica e a escola, ou seja, aparentemente, educadores e psicopedagogos clínicos pouco interrogam a escola acerca de seu papel nos problemas de aprendizagem da criança. E o que é mais preocupante, a responsabilidade pelos possíveis fracassos continua sendo, essencialmente, da própria criança e de seus pais, que, aparentemente, não acompanham, de modo satisfatório, o desenvolvimento dos filhos.

Acreditamos que faz parte da ética profissional do psicopedagogo não transformar seus atendimentos clínicos em um simples espaço para corrigir os “fracassos pedagógicos” da criança e os “fracassos educacionais” dos pais, adequando-os aos ideais de produtividade da escola e da sociedade, embora, como

vimos nas entrevistas analisadas, essa não seja uma tarefa fácil para os profissionais, já que todos — escola e família — esperam uma rápida melhora no desempenho da criança, de modo que ela possa alcançar os parâmetros estabelecidos. Por isso, os psicopedagogos devem ficar atentos para o risco de privilegiarem os aspectos cognitivos e pedagógicos da aprendizagem — tanto no diagnóstico como no tratamento psicopedagógico — em detrimento da escuta clínica e da observação dos aspectos psicodinâmicos que envolvem a criança e seu grupo familiar, os quais, no nosso entendimento, encontram-se, irremediavelmente, entrelaçados ao processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem.

Por outro lado, entendemos que o trabalho psicopedagógico também deve poder propiciar à própria escola uma oportunidade de refletir acerca de seus projetos educacionais e de suas concepções de ensino-aprendizagem, a partir da problemática exposta pela criança, uma vez que um dos maiores desafios da escola, hoje, é trabalhar com seus alunos a construção dos conhecimentos compartilhados socialmente, sem desprezar a singularidade desse processo para cada sujeito. Nesse sentido, ela tem um importante papel na prevenção de muitos problemas de aprendizagem, seja por meio da flexibilização de seus programas pedagógicos, procurando adequá-los às reais necessidades dos alunos, seja no acompanhamento das crianças que apresentam riscos de desenvolver problemas na aprendizagem, auxiliando também as famílias a construírem um espaço de saúde para a aprendizagem.

A fim de ampliar a análise das questões que envolvem a criança com problemas de aprendizagem, sua família e a escola, pensamos ser importante desenvolver outras investigações sobre o tema, mas tendo como foco os profissionais que atuam diretamente nas escolas, em particular os psicólogos

educacionais e os educadores. Desse modo, o pesquisador poderá compreender a visão desses profissionais acerca dos problemas de aprendizagem, assim como os procedimentos e recursos adotados pela escola junto à criança que apresenta tais problemas e sua família. Acreditamos que encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem para o consultório dos psicopedagogos, procurando ideais de cura, não pode ser a única alternativa para a escola, para a criança e para sua família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARONE, L.M.C. Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V.; BOSSA, N. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p 57-86.
- BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOSSA, N.A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In LINS, D.(Org). **Cultura e subjetividade**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 7-17.
- COLELLO, S.M.G. A formação de professores na perspectiva do fracasso escolar. In: VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI, 2001, Águas de Lindóia. Disponível em: <http://www.fe.usp.br/psicologia/silvia_escolar.doc>. Acesso em: 19 dez. 2003.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia - Legislação**, Brasília, DF, nº 7, 1995.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 002/2001, de 10 de março de 2001. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/2000 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Disponível em: <http://crpsp.org.br/a_orien/legislacao/fr_cfp_002-01.htm>. Acesso em: 22 dez. 2003.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, J.F. **Ordem médica e norma familiar**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- DOLTO, F. **Psicanálise e Pediatria**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- EIGUER, A. **Um divã para a família: do modelo grupal à terapia familiar psicanalítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FONSECA, V. da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREUD, S. **Inibições, sintomas e ansiedade.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, v. XX, 1987.

_____. **A interpretação dos sonhos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, v. V, 1987.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1987.

_____. **Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, v. XI, 1987.

_____. **Sobre o narcisismo: uma introdução.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1987.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala.** 20 ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

GOMES, I.C. **O sintoma da criança e a dinâmica do casal.** São Paulo: Escuta, 1998.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem.** 9 ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.

KAUFMANN, P (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998.

KUPFER, M.C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** 2 ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** Petrópolis: Vozes, 1993.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACEDO, R.M. A família diante das dificuldades escolares dos filhos. In: OLIVEIRA, V.B.; BOSSA, N. A. (Org). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 183-206.

MARQUEZAN, F.F.; SOUZA, C.R.S. Fracasso escolar na alfabetização: um olhar a partir da psicopedagogia. **Psicopedagogia on line: educação & saúde mental**, jan.2000. Disponível em: <<http://www.picopedagogia.com.br/artigo>>. Acesso em: 19 dez. 2003

MEZAN, R. O mal-estar, Freud e a modernidade. **Revista Veja**, São Paulo, ano 33, n. 52, p. 208-210, 27 dez. 2000.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PINCUS, L.; DARE, C. **Psicodinâmica da família**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PSICOPEDAGOGIA – ESPECIALIDADE, SIM. PROFISSÃO, NÃO! Disponível em: <<http://www.pol.org.br/pesquisa>>. Acesso em: 03 ago. 2003.

ROLNIK, S. Subjetividade e história. In: MESA REDONDA NO CURSO DE PSICANÁLISE DO INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE, 1992, São Paulo.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F.F. et al. (Org). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, A. S. L. **Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VISCA, J. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DOS PARTICIPANTES

- A. Qual a sua idade?
- B. Qual foi seu curso de graduação na universidade?
- C. Como foi o seu percurso de formação para atuar em psicopedagogia na clínica?
- D. Há quanto tempo você atua na clínica psicopedagógica?

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO CLÍNICA DOS PARTICIPANTES

- 1. Quando, na sua opinião, uma dificuldade de aprendizagem deve ser tratada terapeuticamente, no espaço clínico?
- 2. Com crianças em fase de alfabetização, quais as principais queixas que são trazidas ao seu consultório em relação à aprendizagem delas?
- 3. Com base nas suas observações clínicas, quais são as causas destas dificuldades na alfabetização?
- 4. Como você percebe o papel dos pais nos problemas de aprendizagem das crianças que você atende, e que estão se alfabetizando?

CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO A CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

- 5. Quem, em geral, lhe procura para marcar uma avaliação psicopedagógica para estas crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização? E qual a sua opinião sobre isto?
- 6. Em relação aos problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças, quais são os procedimentos, recursos e técnicas que você utiliza para ter um diagnóstico destes problemas?
- 7. Existem elementos no diagnóstico que permitem que você identifique qual o tipo de intervenção terapêutica mais adequada ao problema da criança, se uma intervenção psicoterápica ou psicopedagógica?
- 8. A família participa de algum modo do processo diagnóstico destas crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita? Como?
- 9. No tratamento de crianças com problemas na aprendizagem da leitura e escrita que recursos você utiliza para facilitar as suas intervenções psicopedagógicas?
- 10. De que maneira os pais destas crianças que você atende, com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, participam do tratamento psicopedagógico?
- 11. Quais as dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS (AS) PARTICIPANTES

Tema da Pesquisa: *A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensam os psicólogos e pedagogos?*

Pesquisadora: *Lúcia de Fátima Carvalho Salvari*

Pelo presente instrumento particular, o(a) signatário(a) autoriza, por livre e espontânea vontade, a realização de entrevista para fins de pesquisa.

A entrevista será gravada, sendo garantido ao (à) entrevistado(a) total sigilo, não havendo identificação do(a) mesmo(a).

Poderá o(a) entrevistado(a), a qualquer tempo, requerer da entrevistadora a transcrição integral de sua entrevista, se assim o desejar.

Os resultados da pesquisa serão de domínio público e estarão acessíveis ao (à) entrevistado(a) através da Dissertação de Mestrado e/ou através de sua divulgação em eventos científicos pertinentes.

No âmbito da presente pesquisa o(a) entrevistado(a) participa na qualidade de participante não possuindo nenhum tipo de responsabilidade sobre a mesma.

Fica esclarecido ainda que não poderá o(a) entrevistado(a) reclamar qualquer direito, autoral ou material, sobre o resultado final da pesquisa ou obra literária que dela venha resultar.

Assim, de pleno acordo com as condições acima expostas, o(a) participante expressa sua concordância firmando o presente para fins jurídicos e legais efetivos.

Recife, de de 2003.

Firmo o presente,

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PRIMEIRA ENTREVISTA: “MINHA DIFICULDADE MAIOR SÃO OS PAIS”

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

A) Qual a sua idade?

36 anos

B) Qual foi o seu curso de graduação na Universidade?

Psicologia

C) Como foi o seu percurso de formação para atuar em psicopedagogia na clínica?

*Começou com meu trabalho lá no mestrado, onde eu fazia parte de uma pesquisa com Lúcia Brown, em Psicologia Cognitiva. Eu fiz parte do Projeto Aprender Pensando e, a partir das observações que eu fazia em sala de aula e das conversas com Lúcia, com você, com Maria Helena também, começou essa paixão pelo trabalho com crianças com essas questões de aprendizagem. Começou daí, porque antes eu não pensava em trabalhar com psicopedagogia, eu pensava em trabalhar mais na área de psicoterapia. E, a partir do projeto “Aprender Pensando”, eu comecei a ler muito Piaget e, depois do curso, comecei a ler sobre Fernández, comecei a ver esses outros autores que apontavam muito para esse caminho. **Aí, como é que começou a tua formação para atuar em psicopedagogia?** Eu fiz o curso Romain Thiers, que não é um curso de psicopedagogia, mas eu hoje, quando trabalho em psicopedagogia, eu busco alguns recursos do Romain Thiers. Quando eu busco recursos não significa dizer que eu esteja fazendo o Romain Thiers. Eu utilizo um pouco dessa proposta de trabalho no trabalho de psicopedagogia. Eu fiz alguns cursos antes do Romain Thiers com outra psicopedagoga. Fiz grupo de estudo por dois anos com uma pessoa. Com Graça Griz, por exemplo, fiz um curso de dois anos. Fiz com Alicia Fernandez o curso de pós-graduação e fiz vários grupos de estudo com pessoas da área e, também, o curso da Católica com o CEPAI, de Psicopedagogia. E, nesse percurso, eu já fui começando a trabalhar em psicopedagogia, e senti a necessidade agora... é que já estou terminando outra formação. Porque eu já tenho um trabalho com o Romain Thiers, já tinha também todo um trabalho com o corpo. Só que para mim não era suficiente, eu buscava algo mais. Então, eu fui buscar em Lapiere que, por sua vez, buscou subsídio em Winnicott, esse outro tipo de trabalho que acho que me identifico mais, a psicomotricidade relacional, lá no Ícone. **Aí você vai agrupar, digamos?** Antes, eu estava trabalhando em psicopedagogia e, quando eu ia trabalhar o corpo, porque eu acho importante integrar, utilizava muito o que eu aprendi no Romain Thiers. Agora, eu já estou utilizando o que eu estou aprendendo no Ícone (**espaço de formação em psicomotricidade relacional**), que estou terminando agora. **Aí você está utilizando em psicopedagogia os conhecimentos de psicomotricidade***

relacional? E também utilizo em psicopedagogia os conhecimentos da psicomotricidade relacional, eu acho que é um casamento perfeito, fundamental.

D) Há quanto tempo você atua na clínica Psicopedagógica?

Desde de 1995, se eu não estiver errada, mais ou menos sete anos.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO CLÍNICA DOS PARTICIPANTES

1) Quando, na sua opinião, uma dificuldade de aprendizagem deve ser tratada terapêuticamente, no espaço clínico?

Eu acredito que deve ser tratada no espaço clínico, no consultório de psicopedagogia, a partir do momento que os recursos pedagógicos não estão dando conta, porque muitas crianças têm algumas dificuldades que, por exemplo, o professor particular dá conta do recado muito bem, mas têm crianças que, apesar de ter esse reforço, e muitas vezes o empenho, muitas vezes até da família, a coisa não funciona. Então, começa a ter um sofrimento muito grande da criança. E eu acho que, a partir daí, precisa ser investigado, para ver que caminho deverá seguir, se será uma psicoterapia, se seria uma psicopedagogia e paralelo o trabalho psicoterapêutico... Mas, eu acho que, a partir do momento que o trabalho pedagógico, em si, não está dando conta, não está podendo ajudar a criança, aí a gente parte para uma investigação para saber que caminho seguir para ajudar aquela criança.

2) Com crianças em fase de alfabetização, quais as principais queixas que são trazidas ao seu consultório em relação à aprendizagem delas?

*Dispersão. Muitas vezes os pais chegam aqui, “olha, é disperso demais”. Tem pais que chegam aqui com queixa de inquietação, o menino não pára quieto. Aí tem a dispersão, a inquietação motora, esquiva aos estudos. Por exemplo, a criança não suporta fazer as tarefas, só faz quando a gente manda, se fosse por elas só faziam brincar. São essas a maioria das queixas. **Mas você acha que essas queixas são mais específicas da alfabetização, do período de alfabetização?** Não, não. De outras séries também. A esquiva à leitura é uma das coisas que eles mais trazem. **Você acha que a leitura é problemática?** É. Quando eles falam dessas dificuldades, quando eu vou investigar mais como é que está a questão... Por exemplo, a criança chega aqui, está no meio da alfabetização. Como é que está ela em relação à leitura e a escrita? Aí, a gente vai especificar mais, aí eles dizem, elas... Na linguagem popular, os pais falam muito “elas não conseguem juntar”. Aí a gente vai avaliar e vê que a criança tem, muitas vezes, dificuldade na síntese perceptiva. Elas conseguem analisar demais, analisam, analisam e não conseguem fazer a síntese. É uma das coisas que, quando a gente vai investigar, os pais colocam também. **Isso na leitura e na escrita? Ou você nota uma diferença?** É mais na leitura. Na escrita, os pais se queixam, muitas vezes, de trocas de fonemas e, nesses casos, investigo para saber se são trocas específicas, falam também de omissões de fonemas. Eles falam muito, crianças que, eles dizem, muitas vezes, elas, muitas vezes, esquecem. Ela aprende as letrinhas, mas quando vai escrever, a impressão é que ela esquece tudo aquilo que ele aprendeu, aí eles lembram algumas letras, lembram de outras. Têm horas que ele lembra da palavra e tem*

outros momentos que quando vão escrever e não conseguem lembrar. Muitas vezes, os pais não entendem o motivo disso.

3) Com base nas suas observações clínicas, quais são as causas destas dificuldades na alfabetização? O que é que você tem mais observado?

*Uma coisa que eu observo muito são crianças que ainda estão ligadas ao conflito edipiano. Em muitos casos que eu já peguei, quando vou investigar, a criança ainda está muito naquele envolvimento libidinoso com a mãe. Têm muitas mães que ainda não conseguem fazer a interdição, nem o pai também. Muitas vezes, essas crianças... Eu percebo que existe uma ligação desses fatos com a questão da alfabetização. É como se, eu não sei, é como se a libido não estivesse totalmente disponível para fazer outros investimentos no estudo, na questão da escolaridade, como se tivesse ainda muito ligada na resolução desses conflitos ainda voltados para o Édipo, essa é uma das coisas que eu observo muito. Deixa eu ver o que mais. Mas, aí eu estou me lembrando de casos específicos, as crianças que os pais são separados. **Em pais separados você acha que isso se acentua ou não? Não, é relativo. Não é causa da separação em si? Não, não.***

4) Como você percebe o papel dos pais nos problemas de aprendizagem das crianças que você atende, e que estão se alfabetizando?

*Eu acho fundamental, não só no período de alfabetização, mas desde a base mesmo. É fundamental a estruturação da família, em si, a estruturação do casal, como conduzir quando a criança apresentar alguma dificuldade, como conduzir aquilo ali, porque eu percebo, em alguns casais, que quando a criança começa a ter dificuldades, eles fazem do momento de tarefa escolar um momento de estresse tremendo para a criança, então eu acredito que em parte se deva... Eu sei que existe "n" causas para levar um pai a ficar estressado com o filho, mas pelo o que eu vejo pelo dia a dia que eu atendo aqui, das crianças. É muito difícil para uma mãe e para um pai perceber seu filho com dificuldades. Eu acredito que isso bata muito no narcisismo deles e eles, de repente, se estressam, gritam com a criança e querem ajudar de uma maneira, muitas vezes, equivocada: "Você vai fazer porque tem que fazer, não é possível que você esteja errando!" E, de repente, uma condução inadequada desses momentos, que precisariam ser momentos tranquilos e de prazer para a criança, uma condução inadequada vai fazendo com que aquelas dificuldades que a criança já estava experimentando se acentuem porque a auto-estima começa a ficar cada vez mais prejudicada, a criança começa a se sentir cada vez mais incompetente e eu acho que essa condução prejudica, e muito. Isso é um fator. Existem outros fatores da dinâmica do casal que eu acho que afeta também a criança. Muitas vezes, uma comunicação inadequada com o filho. Outro dia, eu atendi um casal que eu percebi que a comunicação deles com a criança era baseada na mentira. Eu percebi isso, e essa criança, a impressão que tinha é que a mensagem que eles passavam para o filho é que entrar em contato com a verdade era uma coisa assustadora, uma coisa que não poderia acontecer. Então, a criança transpôs isso para a entrada dela no conhecimento da leitura e da escrita, é como se ela tivesse feito um vínculo negativo com o conhecimento, através dessa comunicação inadequada entre pai, mãe e filho. **Através da mentira, não é? Da mentira, exatamente.***

CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO A CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

- 5) Quem em geral, lhe procura para marcar uma avaliação psicopedagógica para estas crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização? E qual a sua opinião sobre isso?**

Na maioria dos casos é a mãe. Agora, já tive alguns casos do pai me procurar.

E qual é a tua opinião sobre isso? O que é que tu achas? *Eu acredito no seguinte: que a mãe, geralmente, é a pessoa que orienta mais os filhos nas tarefas escolares. E quando eu pergunto e aí? Como é que o papai vê essa questão da escolaridade? Quando eu estou entrevistando a mãe, em alguns momentos ele orienta ela: “Ele disse que essa responsabilidade é minha, porque ele já faz isso, isso e isso...” e começa a enumerar o que faz e o que não faz. Geralmente, o pai delega à mãe esse tipo de responsabilidade e, talvez por isso, não sei, é o que me vem na cabeça agora. Mas, quando eu pergunto o papel do pai na questão da escolaridade, das tarefas, as mães, geralmente, dizem que isso fica por conta delas: “Porque ele passa o dia todo trabalhando e eu tenho mais uma flexibilidade de horário, aí eu posso orientar”. **E você acha que isso tem alguma repercussão sobre essa questão, os problemas de aprendizagem?** *Em alguns casos, pode ser que sim, mas não posso afirmar com certeza. Eu acho fundamental a entrada do pai nessa questão, é, mostrar prazer para o filho diante das conquistas dele, mostrar interesse por toda a aprendizagem dessa criança. Eu acho que toda criança precisa sentir esse interesse do pai, não só aquele pai que olha o boletim e as notas e diz tudo bem, mas a implicação dele nesse processo de aprendizagem. Eu acho que é fundamental a implicação desse pai e nem todos os pais tem essa implicação, fazem aquele papel mais superficial de sondar mais o boletim ou então de entrar, que é outro fator até importante, entrar nessa questão quando a criança está apresentando dificuldade, porque, muitas vezes, a criança usa diversos mecanismos para chamar a atenção dos familiares. Às vezes, acontece de ser um mecanismo que a criança arranjou para trazer o pai para junto dele, quer dizer, a partir do problema, porque alguns só entram a partir do momento que eles percebem algum problema na criança. Nem todos, não é? Tem os outros que...**

- 6) Em relação aos problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças, quais são os procedimentos, recursos e técnicas que você utiliza para ter um diagnóstico destes problemas?**

*Eu utilizo muitos. Eu faço o realismo nominal e eu gosto de fazer e, além dele, eu faço também a noção de metalinguística da criança, se ela tem, se ela desenvolveu um pouco dessas noções metalinguísticas, que eu acho que é fundamental. **Quais por exemplo você acha que é fundamental?** *Por exemplo, a questão da sonorização, a criança que consegue associar, deixa eu ver o nome que daria para isso, que tem um nome específico que agora não me vem à cabeça, mas a criança que consegue associar a escrita com as unidades sonoras, com aquilo que a gente fala. Eu acho fundamental essa noção inicial de som. Algumas crianças não tem essa noção bem desenvolvida e, quando eu percebo que elas começam a associar, elas começam a ter um progresso maior. Eu dei uma observada nisso, na capacidade metalinguística da criança. **Você faz isso através de que?** *Não tem um teste específico, mas é uma coisa que eu criei. Por exemplo, palavras que começam***

com tal som: Diga para mim alguma palavra que comece com esse som ou, então, o cubinho que eu joga no chão e sai alguma figura, aí, eu pergunto: Qual o nome dessa figura? Aí, a criança diz. Você conhece outras palavrinhas que começam com esse som. Outro que eu utilizo também é uma cartelinha que eu ponho várias figurinhas e peço para que elas peguem outras figuras que tenham, por exemplo, a sílaba inicial semelhante, aí a gente já começa a ter um pouco de noção de como está essa criança em relação a essa percepção. Essa questão da metalinguagem porque, no caso de crianças na alfabetização, eu procuro ver mais essa noção que aqui está mais desenvolvida na criança. As outras se desenvolvem mais tarde, como a pragmática, entre outras coisas. Eu acho que esse período ainda não é o momento de verificar, é mais esse inicial. **Na primeira e segunda série, que ela já se alfabetizou formalmente, mas ainda está nessa construção, e nesse ciclo, digamos assim, de alfabetização você investiga outras coisas mais específicas?** Investigo. Na alfabetização também tem um teste de Rosa Scicchitano, que verifica também a condição da criança em relação ao mundo da leitura em si e da escrita, se a criança utiliza indicadores, deixa eu ver o termo que utilizo... porque eu não gosto de utilizar termos científicos não, que vêem se a criança contextualiza a escrita, se a criança consegue, porque tem várias técnicas de, por exemplo, colocar letras misturadas com palavras, misturadas com números, para ver se a criança vê onde se pode ler ali. Gravuras também para ver como é que está essa noção ao que se pode ler, o que se pode chamar de leitura e o que se pode chamar de escrita. São várias coisinhas assim, técnicas que eu não sei nem dá um nome, só olhando lá. Deixa eu ver o que mais eu utilizo. É tanta coisa que agora me deu um branco. **Na primeira e segunda série você falou que utiliza algumas coisas.** Eu utilizo também a escrita espontânea de texto para ver como está esta estruturação da escrita na criança, se ela consegue dar um começo meio e fim a uma história, como está a criatividade dessa criança. Nessa escrita de texto eu não só observo a estrutura do texto como também eu observo a questão da ortografia em si, a questão do recurso que ela está utilizando para transcrever as palavras e vejo alguns testes, a nível de percepção espacial e temporal. Eu não me lembro de tudo agora, só pegando o material para ver. A nível de corpo, eu também gosto de observar a psicomotricidade, é importante a gente observar, a lateralidade. Eu acho fundamental fazer o teste da lateralidade. Eu já tive muitas crianças com cruzamento de lateralidade que, coincidentemente, tinha também dificuldade de entrar nessa simbolização, nessas questões. Muitas crianças com dificuldades na lateralidade, eu percebia também que tinham dificuldades espaciais, fazendo confusão dos símbolos. Essa entrada no mundo da leitura fica um pouco entravada. Eu já peguei muitos casos de crianças com dificuldades na lateralidade e com dificuldade na entrada da leitura e da escrita, por isso eu faço essa associação.

7) Existem elementos no diagnóstico que permitem que você identifique qual o tipo de intervenção terapêutica mais adequada ao problema da criança, se uma intervenção psicoterápica ou psicopedagógica?

Quando eu percebo que existe um conflito muito grande, alguma questão psicoafetiva, quando eu percebo, não só na entrevista, como também na observação que eu faço na criança, algo assim, que seja a nível conflitivo mesmo, que esteja trazendo sofrimento para a criança, que tenha alguma mensagem no meio familiar que leva a criança a esse tipo de dificuldade, então, nos testes, às vezes, eu aplico C.A.T., Madeleine Thomas, que levam a gente a dar uma olhada e vê um pouco mais da dinâmica familiar, como por exemplo, no teste da árvore. O H.T.P., eu não

faço como manda o figurino, e faço olhando de uma maneira mais global, de uma maneira mais dinâmica, entrevistando a criança, sem ver aqueles detalhes excessivos do teste. Mas, eu gosto de ver desenhando uma árvore, conversar um pouco sobre aquilo. Esses testes também, muitas vezes, me dão um indicativo de algo maior, mais básico na criança, algo que eu vejo que está trazendo sofrimento para ela, então, muitas vezes, quando é algo relacionado a essas questões psicoafetivas, eu encaminho para psicoterapia. Agora, têm casos que a criança, devido a essas questões psicoafetivas, já estão com uma série de defasagens nas questões cognitivas, muitas vezes, alguns processos cognitivos ficam fragilizados em decorrência dessas questões psicoafetivas. Então, eu acho que, nesses casos, não é suficiente somente o trabalho psicoterapêutico, eu indico também o trabalho psicopedagógico porque as questões de aprendizagem apareceram, digamos, que foram evoluindo, muitas vezes, a maioria tem uma dificuldade psicoafetiva por trás, algo precisa ser trabalhado nessa outra instância, e o tempo vai passando e não se toma providência nenhuma, aí se leva para uma avaliação. Nesse caso, já houve uma defasagem no processo de aprendizagem, já houve uma defasagem nessas questões cognitivas, aí eu não diria que só a psicoterapia vai ser suficiente. Eu acho que há algo a nível de aprendizagem que precisa ser resgatado também, para poder essa criança poder evoluir. É algo que não existe um teste específico que mostre, é o bom senso. E nesses casos, que você faz esse duplo encaminhamento, digamos, encaminha para uma psicoterapia e você fazendo o trabalho psicopedagógico. Qual é a resposta da família? Eles aceitam isso? Eles resistem? Como é que eles respondem quando há essa necessidade de intervenção psicoterápica conjunta? Algumas famílias fazem de imediato, porque eles confiam no profissional, e não têm dificuldades a nível financeiro, tem um poder aquisitivo razoável, eles levam e aceitam. Tem outras que não, bate diretamente no financeiro e muitos preferem optar por um dos atendimentos e aí se vê o que é prioridade para poder indicar. E têm outros casos de crianças que não convém fazer atendimento em vários profissionais. Crianças que precisam, muitas vezes, mas às vezes a criança já está vivendo o processo de tanta falta de integração na vida que, muitas vezes, esse esfacelamento leva a agravar o caso, quando são vários profissionais, aí vai ter que pensar em que tipo de criança e que tipo de caso poderia indicar mais de um profissional e aqueles que precisariam ter uma prioridade de um atendimento com uma pessoa só. É preciso avaliar direito os casos.

8) A família participa de algum modo do processo diagnóstico destas crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita? Como?

No processo diagnóstico, ideal é que a família pense também e não só receba o diagnóstico. Na própria entrevista eu faço algum tipo de pergunta de como eles pensam aquela dificuldade dos filhos, o que trouxeram eles aqui e, quando termina, eu converso com eles, de modo a fazer com que eles participem também, mas tem muitos casos que eu sinto uma necessidade dos pais de ter um diagnóstico, um rótulo do profissional e, quando eu peço para que eles participem também, eu sinto uma certa ansiedade do casal. Eu me lembro de alguns casos em que o casal chega aqui e a impressão que tenho é que eles precisam ouvir do profissional, precisam ouvir de mim, que o filho tem aquilo ou aquela dificuldade por conta disso e disso, por conta de uma patologia "x", numa tentativa deles se desculpabilizarem, porque muitas vezes, eles chegam no consultório com um processo de culpa muito grande, eu sou culpado por meu filho ser assim. Muitas vezes, eles necessitam de um rótulo para dizer que seu filho é assim não por culpa deles e sim porque tem "x" problema

que levou ele a ser assim. E, de certa forma, isenta, um pouquinho, a participação deles nessa trama da criança. Em muitos casais eu percebo essa necessidade. E eu não trabalho com diagnóstico ou rótulo em si: "Seu filho tem isso". Na minha avaliação eu valorizo mais os aspectos psicodinâmicos envolvidos na situação e coloco para os pais alguns caminhos que a gente deve trilhar e sempre em forma de hipótese e sempre mostrando para eles que durante o processo de acompanhamento, eu poderei mudar essas hipóteses ou não. **Quer dizer que você recebe os pais quando eles chegam, seria uma entrevista? Depois da entrevista, eu vou começando a observar a criança nas sessões. Tem algum número de sessões determinadas, não?** Não tem um número determinado, mas pelo o que vejo nas minhas crianças, são em média seis sessões. É raro terminar em cinco sessões, geralmente são de seis para cima. Vou à escola da criança e procuro sentir também de perto o professor, o coordenador, o psicólogo, como é a dinâmica da criança na escola. E, depois dessas sessões, eu chamo os pais. Como estou inovando isso, atualmente, eu estou com um caso em que a próxima sessão os pais vão vir brincar com a criança. É uma coisa nova que eu estou fazendo porque eu acho importante ver a dinâmica deles no momento da brincadeira. Acho que diz muito para a gente. Aí, eu estou com um pequenininho aqui que eu já combinei com a família, aí vem a família toda para cá, os dois filhos, o que está sendo avaliado com o irmãozinho e o pai e a mãe. Eu vou dá uma olhada neles brincando.

9) No tratamento de crianças com problemas na aprendizagem de leitura e escrita que recursos você utiliza para facilitar as suas intervenções psicopedagógicas?

Existem jogos que a gente já compra pronto, alguns incluindo letras, outros que não incluem letras, mas que trabalham algumas funções que eu acho fundamentais; jogos que trabalham percepção espacial, temporal, jogos que trabalham até essas questões metalinguísticas também, essas questões fonológicas em jogos que trabalham, são muito bons. O brincar livre em si, eu também utilizo. De repente, nas sessões, tanto existem atividades que eu programo para a criança como também alguns momentos que eu peço que a criança escolha algo para ela fazer. Têm livrinhos de história e que eu utilizo muito. No início, eu conto muito histórias para as crianças. Tem muitas que chegam aqui sem saber ler, então eu conto a história e depois peço que a criança me conte também. E muitas delas se surpreendem e dizem que não sabem ler, aí eu digo que ela vai contar do jeito dela, do jeito que ela entende essa história. Eu acho fundamental esse tipo de trabalho porque, a partir do ouvir, eles vão introjetando aquele estilo de linguagem dos livros e vão introjetando muitas coisas que aos pouquinhos elas vão começar a perceber isso depois, de uma maneira formal, e as coisas já começam a ser internalizadas de uma maneira mais natural. E, além dessas contagens de histórias, eu faço também dramatização das histórias, elas gostam muito. Joguinhos que incluam a letra mesmo. Tem um jogo do pato que eu adoro utilizar com as crianças. Na instrução do jogo não tem nada disso que, às vezes, eu invento, coloco por fora. Nesse joguinho, as crianças vão colocando as letrinhas e elas vão criando palavras novas. Coloca a palavra pato, as quatro letras, e cada criança pega três letras diferentes que têm nas cartelinhas. Ela coloca uma das letras que tem em qualquer lugar da palavra pato para formar uma outra palavra. Muitas vezes, quando a criança chega aqui, elas vêm com um medo muito grande de errar, elas vêm com uma tensão muscular incrível. São crianças tensas e que têm uma rigidez quando vai entrar em contato com a letra e a escrita. Nesse joguinho, eu procuro brincar com o erro, eu digo que a gente pode fazer

palavras maluquinhas também. Elas vão colocando as letrinhas e algumas já conseguem formar alguma palavra, então, vão começando a brincar e rir com aquelas palavras que não têm sentido. Então, eu brinco muito com essas coisas, com palavras que não têm sentido, brinco muito com essas coisas. Eu me lembro que eu fiz um trabalho com “Bradley e Bryant”, no livro deles, eles fazem uns trocadilhos com as sílabas, eles davam vários tipos de palavras diferentes. Eu faço muito isso com as crianças, eu percebo que elas têm um prazer muito grande, porque no processo delas, quando elas chegam aqui, elas vêm com o erro muito instalado nelas. Por exemplo, eu sou uma pessoa que só erro, se eu escrevo uma palavra que a professora não entende, ela diz apague, aí quando elas chegam aqui eu permito que elas façam todos os tipos, as palavras que se entende, as palavras que não se entende, a gente brinca, a gente rir, de repente, ela está rindo com os erros, ela está se permitindo errar, eu acho que isso ajuda. Eu faço muito esse tipo de trabalho. Fora outros que eu não estou lembrada, são muitos os recursos. Eu trabalho com o corpo, eu adoro trabalhar com o corpo. **Como é que você trabalha com o corpo? Como é esse trabalho?** Eu crio, às vezes, histórias, as crianças criam histórias. Aquela barra ali. Muitas vezes, aquela barra é a ponte da história, que a personagem vai passar pela ponte, aí eu já trabalho equilíbrio. Várias vezes que o personagem vai passar pela ponte tem que ter muito cuidado porque tem aqueles perigos todinhos, então eu vou trabalhando essas coisas, à medida que a gente vai contando histórias. As crianças adoram inventar histórias, então, nesse tipo de trabalho não só ela vai para a ponte como eu vou para a ponte também. Eu faço muita palhaçada que elas gostam e nisso eu também vou trabalhando o relacionamento, têm vários materiais que entram também, como espaguete, que faz com que a criança entre na fantasia da história e aí a gente vai trabalhando também essa coisa do equilíbrio, do correr, do pular. Eu trabalho muito assim porque essas crianças quando chegam aqui, chegam com uma hipertonia muito grande, chegam numa rigidez! elas não ousam, e quando elas criam essas histórias começam a se sentir autoras de alguma coisa, exercem autonomia que, muitas vezes, querem exercer e não conseguem. Elas vêm muito como vítimas mesmo, impotentes, geralmente chegam aqui com a auto-estima lá em baixo. Esse trabalho de corpo ajuda muito a distencionar. Esses tipos de trabalhos só de mesa de jogos, que trabalha mais com a parte cognitiva, eu acho..., são essas questões espaciais, eu acho que só esse tipo de trabalho em si não dá conta, a gente tem que fazer um trabalho de corpo.

10) De que maneira os pais destas crianças que você atende, com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, participam do tratamento psicopedagógico?

*Eu marco encontro com eles. Não só encontros que eu programe de tantos e tantos meses, às vezes eu sinto necessidade, então, chamo para poder conversar com eles como está sendo o processo em casa, vou dando orientações e, às vezes, os próprios pais me procuram para conversar e com a escola também, eu costumo manter contato. Agora, o trabalho deles é mais através de... Eles vêm aqui, conversam comigo, eu dou algumas orientações. **Você atende eles juntos com a criança ou não? Como é?** Geralmente, eu não atendo eles junto com a criança, é um horário diferente. Agora, já houve situações em que uma mãe entrou aqui, deixou o filho, e na hora que deixou o filho ela estava chorando: “Ele aprontou hoje comigo, isso, isso e aquilo”. Eu disse: sente aí, vamos conversar. Aí conversei, mas não uma coisa que eu programe. Na hora de conversar com mamãe e papai, a*

criança não. Geralmente, eu trabalho com os pais em horários diferentes, agora já aconteceu situações que eu disse para eles ficarem, que a gente ia conversar naquela hora, e conversamos os três: eu, a mãe e a criança. Mas eu não trabalho junto.

11) Quais as dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

Mas as dificuldades em que sentido? Para você, o que é que você acha mais difícil? Uma das coisas mais difíceis é lidar com a ansiedade dos pais. Pelo menos é o que está me vindo na cabeça agora. E, principalmente, com a ansiedade daqueles pais que trazem a criança que, por exemplo, está em uma sala de alfabetização e traz no mês de agosto para fazer uma avaliação. A escola indicou desde a pré-alfabetização, mas os pais achavam que não precisava, que a criança ia conseguir e, quando a criança está nas últimas, os pais trazem para cá querendo que se faça um milagre. Aí é trabalhar com a ansiedade dos pais, porque quando chegam assim já estão quase um barril de pólvora, o casal, e às, vezes, não chegam nem no final do ano de alfabetização, digamos que cheguem no meio do ano, 2 ou 3 meses depois chegam e perguntam: “quantos meses vou passar aqui?. Eu trouxe porque eu sei que você vai conseguir”. Aí tem o lado positivo porque eles vêm com essa idéia de que a criança vai progredir, mas tem o outro lado que a gente tem que trabalhar, como é que é esse processo de acompanhamento. Quando a criança chega aqui não só eu estou implicada, a psicopedagoga está implicada no processo, precisa toda uma dinâmica familiar reestruturada para que isso ajude também nesse processo. Não é só levar para a psicopedagoga e acabou a questão. Têm questões de dinâmica familiar que precisam ser trabalhadas também, e alguns pais estão disponíveis, outros não.

Minha dificuldade maior são os pais.

SEGUNDA ENTREVISTA: “ESCOLA TRABALHA COM O PRODUTO, QUER RESPOSTA”

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

A) Qual a sua idade?

43 anos

B) Qual foi o seu curso de graduação na universidade?

Pedagogia

C) Como foi o seu percurso de formação para atuar em psicopedagogia na clínica?

Bem, eu fui muitos anos professora da Educação Infantil, depois do Ensino Fundamental I e, assim, sempre me chamavam a atenção as crianças que não conseguiam, principalmente na alfabetização, se alfabetizarem. Tinham assim, todos

os... O aparelho perceptivo legal, sem nenhuma dificuldade, mas não conseguiam aprender. Isso me chamava muito a atenção, eu me questionava muito e lia muito sobre isso. Foi até que em 88 eu fiz o concurso do Estado e precisei sair da rede privada para a rede pública. Tinha que optar e fui para a rede pública e, lá, foi onde eu encontrei um absurdo, as crianças repetentes, com 10 anos de repetência na 1ª série. Eu fiquei na alfa, as crianças não conseguiam ler há não sei quantos anos, misturados adolescentes com crianças na sala. Isso começou a me preocupar, eu comecei a fazer um trabalho diversificado, então, foi por intuição. Dividia a sala e começava a fazer um trabalho, aí via como eles conseguiam fluir, a partir desse novo olhar que a professora tinha desse ato de aprender. Foi quando a Secretaria (de Educação) convocou alguns profissionais, pedagogos interessados, para fazer uma seleção interna para participar de uma equipe de apoio psicopedagógico para Educação Especial. Então, aí eu fui, me escrevi, tinha uma bibliografia vasta de livros e textos que a gente teve acesso, eu me preparei, estudei, fiz o concurso interno e passei. Passei e fui logo chamada porque passei em um dos primeiros lugares, e participo até hoje. Fazem, o quê? Nove anos que estou nessa equipe técnica. A equipe é formada de psicólogo, pedagogo e a gente faz o trabalho de avaliação para as crianças que ingressam na rede com dificuldades especiais, são portadoras de necessidades especiais. A gente faz a avaliação para ver se realmente é o caso de ir para uma sala especial ou de ser integrada no ensino regular. E até hoje eu estou com isso. A partir daí, eu senti vontade de começar a fazer uma especialização porque era o que eu gostava, era o que eu acreditava. O trabalho do Estado não me referenciava, assim, eu não podia fazer nada além daquilo que eu fazia na rede, então foi quando apareceu um curso de psicopedagogia. Eu fiz na Católica em convênio com a USP. Foi o primeiro curso que teve convênio direto da USP. **“Coordenado pelo CEPAI?”** É, coordenado pelo CEPAI. Então, assim foi o primeiro grupo. Então, foi muito bom porque a gente teve todos os professores de fora. A gente fez o curso, fez a supervisão, recebeu a qualificação para atuar depois de entregue a monografia. E aí nesse tempo eu já fazia um trabalho com o hospital do IPSEP, porque quando eu comecei a trabalhar no Estado e fazer esse trabalho, você conhece várias pessoas e um dos profissionais tinha uma clínica e prestava serviço ao IPSEP, e eu fui para essa clínica. Então, durante o curso de psicopedagogia, que durou 2 anos e 10 meses, eu já atuava na área clínica, numa equipe interdisciplinar. Então, nessa clínica tinha psiquiatra, psicólogo, fisioterapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e a mim como psicopedagoga, e tinha uma recreadora. A gente fazia um trabalho integrado, então a criança passava pelos setores, tinha o olhar de todo mundo e ficava naquele setor que ela precisava. Então, foi uma escola, porque era com o pessoal do IPSEP, Dr. Paulo do IPSEP. Aí, fiquei. No tempo que eu estudava fiquei na clínica, então já comecei a adquirir mais e mais experiência e no Estado. Aí, quando terminei, resolvi montar um consultório. Aí até, já fazem, o quê? Cinco anos, que estou no consultório.

D) Há quanto tempo você atua na clínica psicopedagógica?

Terminei em 98, desde de 98.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO CLÍNICA DOS PARTICIPANTES

1) Quando, na sua opinião, uma dificuldade de aprendizagem deve ser tratada terapêuticamente, no espaço clínico?

Eu acho assim: primeiro, a escola tem que tentar. Eu não gosto quando a escola manda, assim: “Ah! a professora...” Porque tem muito disso, a professora fala: “a criança não aprende, não sei o quê”. A escola começa a encaminhar, não é? Eu não concordo. Eu acho assim: o professor é o agente primeiro, a pessoa... , o indivíduo primeiro que se relaciona com essa criança, então ele tem mais tempo de convívio com a criança do que o terapeuta. Então, ele tem, assim, “n” situações que ele pode investir para ver se tira a criança daquela situação, e pode ser uma relação vinculada não muito bem trabalhada, a criança pode estar passando por alguma dificuldade momentânea em casa, na família, enfim, “n” coisas podem estar acontecendo ali, que o olhar diferenciado do professor pode ajudar. Depois que se tentar de várias maneiras, várias intervenções, trabalhos diversificados, diferenciados e não surtir nenhum efeito, a criança permanece naquele mesmo... Apresentando aquele sintoma, aí eu acho que está na hora de um olhar, de um terapeuta.

2) Com crianças em fase da alfabetização, quais as principais queixas que são trazidas ao seu consultório em relação à aprendizagem delas?

A maioria das vezes, é que não querem fazer as tarefas em casa. O horário da tarefa é um horror, chora, grita, esperneia. Ou então faz muito devagar. A mãe, vendo que ele tem condições de fazer de uma forma mais rápida, e não consegue, e mesmo o acesso, mesmo, à questão da leitura, não consegue escrever. Elas reclamam, muito assim: “Não decora, aprende aquela palavra, no outro dia vem a tarefa do mesmo jeito e ele já não sabe mais”. Então, assim, essas são as queixas mais fortes. E a escola se queixa realmente desse processo de construção: “ele não avança nas fases de construção da língua, permanece preso naquele nível, por mais estimulação que a escola dê, ele não avança, ele não produz”. Mais ou menos, assim, na alfabetização.

3) Com base nas suas observações clínicas, quais são as causas destas dificuldades na alfabetização?

Geral, sem se ligar ao sexo? “Geral, e em relação ao sexo”.Primeiro eu acho assim: há um nível de exigência cultural imenso, não é? Assim, quando a criança chega para a alfabetização: “Eita! Meu filho está na alfabetização, ele vai aprender a ler!” E, se a criança não consegue, há um ameaça para a família, não é? Mais notadamente para os pais. Como é que eles verbalizam isso? “A gente dá tudo, a gente faz tudo, e ele não consegue se alfabetizar, nunca teve problemas, só agora está tendo, com tudo que a gente dar, com tudo!” Então, assim, há uma ameaça no seu papel enquanto pai e mãe. Também isso pesa. E, por essa questão cultural, eu acho que há — inconscientemente, acredito que a família não faça isso consciente — o nível de exigência dobrado, sabe? Então: “Você já está na alfa, você tem que ler, tem que fazer!” Eles não se dão conta que há toda uma mudança a dinâmica das salas da educação infantil, toda uma dinâmica, toda uma exigência de autonomia, de outras histórias que é complicado a criança se apropriar em um ano e, muitas vezes, elas não conseguem porque a família não facilita essa questão da autonomia. Então,

*você pode buscar, na família, além da exigência, há um grau de dependência enorme com a figura materna, há..., eles não escutam a criança, a criança não pode verbalizar, eles não conversam, não falam, eles só ditam ordens, exigem, eles cuidam, mas não deixam a criança se expressar, não é? Então, “quer isso, quer aquilo, eu dou, eu faço, tudo que você quiser eu faço, também eu não lhe escuto e você tem que ser bonzinho”. Eu vejo muito isso por aí. Essa relação. Pai muito ausente, a figura masculina, geralmente. Assim, as mães exigem porque são delegadas a esse lugar, assumem esse papel, ficam desesperadas quando a criança não responde, porque tudo está nas suas costas. Assim, os pais só cobram, quando cobram! **“E, no caso dos meninos? Você acha que há alguma particularidade nisso?”** Acho, eu acho que os meninos, eles amadurecem muito tarde, mais tardiamente que as meninas. Então, assim, eles nessa fase, seis anos, eles ainda estão muito ligados no lúdico, eles ainda estão cheios de fantasias, as fantasias lúdicas de super-heróis, muitas vezes ocupam o lugar que... a atenção, a questão da cognição poderia estar ocupando. Eu vejo assim. E aí começam as mães exigindo, exigindo, exigindo, e os meninos fugindo, fugindo, fugindo cada vez mais. As meninas são mais tranquilas, elas enfrentam melhor esse tipo de exigência materna, até porque elas são mais arrumadas, elas se adaptam melhor a essa dinâmica da sala de aula. Os meninos não se adaptam, vêm no lúdico, muito solto, muito livre e, de repente, têm que estar ali sentado, tem que estar fazendo aquela tarefa, tem que procurar a página do livro, enfim, é mais complicado para os meninos, eu acho.*

- 4) **Como você percebe o papel dos pais nos problemas de aprendizagem das crianças que atende, e que estão se alfabetizando? Respondida na questão anterior**

CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO A CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

- 5) **Quem em geral, lhe procura para marcar uma avaliação psicopedagógica para estas crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização? E qual a sua opinião sobre isso?**

*Quem encaminha são as escolas. Assim, tem um caso ou outro que vem pelo conhecimento, um primo que eu já atendi, então, encaminha, mas isso é raro. Quem encaminha são as escolas que você tem clientes, nessa escola. Então, eles dão o cartão, dão o telefone, eles não dão só o meu, dão uma lista, mas eles colocam, claro que eles colocam, que essa pessoa trabalha mais com a linha da escola, a escola conhece mais de perto porque já atende a outras crianças. Elas, geralmente, colocam esse parecer. E os pais ligam. Assim... Você quer saber homem, pai ou mãe? **“Os dois”** Quem mais procuram são as mães, elas ligam mais. É... a não ser quando os pais são separados, aí os pais ligam para perguntar se a (ex) esposa já ligou, porque a escola também cobra dele essa questão. Mas, geralmente são as mães. **“E porque tu achas que isso acontece?”** Como eu coloquei para você, eu acho que eles delegam, os pais são muito ausentes, eles delegam essa*

responsabilidade totalmente em cima da figura materna, não é? Então, é assim: “vá procurar, vá lá”, e a gente geralmente começa o processo... É muito engraçado... a gente começa o processo. A gente pede que o casal venha, sempre eu digo: “É interessante que viesse o casal porque essa criança tem pai”. Eu pergunto, assim, muito sutilmente: “Eita! Vamos fazer todo mundo junto? ” Ah! Mas trabalha, não pode”. Geralmente, eu consigo. É porque eu digo que era interessante, importante, “vamos marcar outro dia que ele possa vir”. Eu deixo prolongar um pouquinho para ver se o casal vem. Geralmente eu consigo, mas, às vezes, eu não consigo mesmo. Aí, eu também digo: “Pois, a devolutiva eu só dou ao casal”. Faço a anamnese e eu escuto a história da criança, mas a devolutiva eu só dou com o casal porque fulaninho tem pai. É importante que ele venha ouvir. Então, assim, quando eu dou a devolutiva, assim, depois de umas três semanas, aí eu chamo o pai sozinho. Eu digo que preciso conversar com o pai, estou tendo um caso desse agora. Eu fiz todo o processo de avaliação só com a mãe, o pai veio à devolutiva e agora está fazendo três semanas de atendimento e eu já convidei o pai. Aí, eu disse para ele: “você não precisa marcar, se organize, e como você é muito ocupado”, não costumo fazer isso também, tirar o horário da criança para atender pai, mas em alguns casos eu prefiro fazer assim para ter essa figura no consultório. Então, eu negocie com ele, “como você é muito ocupado, então, você vem no horário de fulano, você nem precisa me avisar. No dia que eu chegar aí em baixo e tiver você, eu já sei que você negociou com ele”. E já trabalhei isso com a criança, “um dia você vai emprestar sua hora para painho”. Ele disse: “Tá, tá bom”.

6) Em relação aos problemas de aprendizagem e escrita em crianças, quais são os procedimentos, recursos e técnicas que você utiliza para ter um diagnóstico destes problemas?

Veja, primeiro, eu faço... Da leitura e escrita mesmo? “Sim”. Eu faço o levantamento do processo de construção da criança. Então, eu faço todo aquele trabalho de “Emília Ferreiro”. A gente faz os ditados com o grupo de palavras, escreve, e começo com o nome, ele escreve o nome, então, a gente cobre aquela primeira parte do nome, “já tem seu nome?”. Cobre a segunda. O nome completo, quantas letras tem, se ele conhece alguém que tenha outra letra, se conhece o alfabeto, que é o conjunto de letras, e aí a gente vai fazendo em cima do nome e das letras. A partir daí, a gente passa para a questão da construção mesmo da língua, tem aquele material dos cartões, não é? Que são as palavras escritas em cursivas, em imprensa minúscula, maiúscula, a pontuação, acentuação. Então, você pede que ele divida o que ele acha que serve para ler e o que ele acha que não serve para ler. Ele faz a separação e você pergunta a ele por que ele acha aquilo? ele chegou... como ele chegou aquela conclusão? Por que isso aqui serve pra ler e isso aqui não serve? Aí, você já vai vendo a consciência metalingüística da criança, nesse momento. Depois disso tem os cartões, que são as figuras com as palavras, são as palavras que têm a ver com as figuras, mas que não é o nome da figura, para a gente ver se ele já é leitor, se ele só ler pela imagem, se ele infere alguma coisa, se ele já tá vendo alguma sílaba, por aí vai. Depois tem leitura de frases, que é uma figura com uma frase para ele apontar para gente o que é que ele está lendo, se ele consegue ler, então, aí, ele apontando, você vê a direção convencional da leitura, se ele está só lendo pela imagem. Enfim, todo esse trabalho é feito. A questão... a pesquisa da funcionalidade da língua escrita, para que serve, todo trabalho de conhecimento de rótulo a gente faz também para ver como é que a criança está, leitura de diversos textos, quando a gente já sabe que ele é leitor, quando ele não é

leitor a gente trabalha com livros, para ver o que ele consegue ler daquele livro. Ele pontua, mostra o que leu, o que não leu. Tem um trabalho de compreensão que a gente faz, a gente lê um texto para ele, pede para ele recontar a história, pede que ele registre a história através de desenhos, porque, aí, você está vendo toda organização do pensamento, a verbalização, você está vendo a oralidade, o conteúdo ideacional que ficou, a representação gráfica. E eu utilizo um material que é da Casa... eu acho que é da Casa do Psicólogo, que chama Papel de Carta, não sei se você conhece. **“Não”**. Muito legal. São papéis de carta mesmo, são seis, que eles vão ter que descrever a cena para mim, eles vão virando em seqüência de um a seis, eles me contam aquela história verbalmente, depois eu digo: “eu preciso escrever essa história, como é que uma história começa?” **“Tem a figura?”** Tem a figura, e, aí, ele diz a mim: “como é que a história começa?” Ela tem que ter um título, mas eu não digo que ela tem que ter um título, ele tem que dizer para mim que tem um título, e, aí, eles vão me dando... Vão me contando as histórias e eu registro tal qual eles vão falando. Então, aí você vai perceber toda a vinculação com a aprendizagem, das questões afetivas que ele coloca, dos bloqueios, porque, aí, ele vai... ele verbaliza, mesmo, que não gosta, que não pode, que a mãe bateu no filhote, porque tem as cenas de um elefante dando banho, você vai ver toda a relação, toda a trama que está por trás dos afetos interferindo na aprendizagem. E, aí, eu registro aquilo e depois vou analisar o conteúdo ideacional. Quando a criança já é da 1ª série a 4ª série, eu peço que ela escolha um ... Uma gravura, a que ela mais gostou. Ela vai explicar porque gostou e ela vai escrever uma pequena história sobre aquela gravura, aí nessa escrita eu vou observar erros persistentes, omissões, aglutinações, palavras na frase, além de ver o conteúdo ideacional. Mais ou menos isso. **“Então, no caso da criança que está se alfabetizando você escreve, você registra e ela relata. No caso das crianças que já escrevem, elas próprias escrevem. Tem uma média de números de sessões para o diagnóstico?”** Tenho, ele é feito em 7 ou 8 sessões mais ou menos.

7) Existem elementos no diagnóstico que permitem que você identifique qual o tipo de intervenção terapêutica mais adequada ao problema da criança, se uma intervenção psicoterápica ou psicopedagógica?

Veja bem, que aí faz o diagnóstico... a avaliação que eu faço ela é feita em blocos, eu não sei se todo mundo faz assim, ela é feita na parte pedagógica onde eu vejo linguagem, linguagem mesmo, escrita e leitura. Em leitura eu vejo compreensão, organização, vocabulário. Na parte de matemática a gente trabalha com aritmética e com as provas operatórias. Você vê o nível de cognição da criança como se encontra, e tem a parte sócio-afetiva, que é onde eu vou fazer a articulação do sintoma apresentado com a história da família, com o que a criança me trouxe. Nessa parte sócio-afetiva eu uso testes projetivos. **“Quais os testes que você usa?”** Eu uso o Desenho Livre, o Par Educativo, que é específico da psicopedagogia, Desenho-História, a Caixa de Trabalho de Sara Pain também mostra as simbolizações e representações nesse nível. A partir daí, eu começo a fazer a articulação. A criança está apresentando o quê? O sintoma de uma dificuldade reativa? Está com reação a quê? A uma escola nova? Vamos dizer que ela estudou a vida inteira em uma escola e mudou, então, está apresentando uma reação àquela escola nova, uma reação à mudança de professora. Então, tudo isso eu vou começando a analisar devagarzinho para ver o que é. Se não é isso, é, por exemplo, a criança não consegue decorar, no caso, os padrões silábicos, mas ela tem... eu já tenho feito um trabalho de memória auditiva e visual, que está perfeita.

*Então, não é um problema de memória, tem alguma coisa a ver. Como é que ela está? Não se permite a buscar essa “memorização”, desse padrão silábico, o que é que está acontecendo? Então, a gente vai buscar na família. Está acontecendo o quê? Será que ela não quer crescer? Por que ela não quer crescer? E que lugar ela ocupa nessa dinâmica familiar? Como é essa relação, desse sintoma de não aprender, na família? Como é que a mãe lida com isso? Será que ela lida com isso para se justificar de alguma coisa que ela deixou de fazer, o que ela não investiu na vida dela? Houve a chegada de um irmãozinho? Ele não quer perder aquele olhar. Enfim, então a gente começa a buscar nessa história dessa criança, algumas respostas, então, a intervenção mostra. Além disso, a gente levanta a hipótese diagnóstica da modalidade de aprendizagem, do que está acontecendo na questão da concentração, nos desenhos a gente vê a questão da auto-estima. Então, você vai percebendo... Vai elaborando o esboço, você nunca diz: “É assim!” Você levanta uma hipótese, que, no momento, a questão emocional está ligada muito a esse não poder mostrar, não poder se expor, a esse não poder produzir para não perder esse lugar, vamos dizer que seja assim. Então, aí, a gente começa de imediato com a intervenção psicopedagógica porque a escola já encaminhou, a escola quer uma resposta, a escola não tem muita paciência, é uma instituição que não tem muita paciência, não trabalha com o processo — muitas, até, estão mudando — elas trabalham com o produto, a verdade é essa. Então, elas acham... Uma agonia, a criança não caminha, fica naquela angústia e aquilo piora a situação da criança. Então, com a intervenção psicopedagógica se acalmam os ânimos, a escola relaxa porque tem um profissional acompanhando o processo e a família, de uma certa forma, começa a relaxar. A minha intervenção não é só no pedagógico, eu não trabalho só, eu divido isso muito com a família, com a criança em consultório sem a família está comigo. Então assim, eu pontuo na devolutiva algumas coisas que precisam ser modificadas, repensadas na dinâmica da família. “Olha, a gente precisa fazer isso e isso, aquilo ali, tenha cuidado, observe melhor sua relação com essa criança. Que tipo de relação está sendo esta? Você está muito fora? Está delegando seu papel a outra pessoa que não está em condição de assumir?” Então, você vai fazendo estas pontuações, paralelo ao trabalho terapêutico, psicopedagógico, no caso. Então, você vai fazendo esse trabalho, aí você vai sentindo a criança. Nos seis primeiros meses, se você nota que alguma coisa está muito pobre, que não tem nenhum avanço, e nenhuma questão, se a criança continua muito insegura, com auto-estima muito lá embaixo, que não está dando resultado, aí você chama a família novamente para colocar a necessidade de uma... de um outro profissional. Eu nunca afasto a possibilidade, entendeu? Quando eu vejo que tem um emocional muito comprometido, eu coloco: “ a gente vai começar a intervenção pela psicopedagogia, mas, provavelmente, daqui a um tempinho a gente vai precisar rever, talvez precise entrar com outra pessoa, e aí eles entram. E eu tenho um trabalho muito legal com vários psicólogos, em parceria mesmo, da gente dividir, sentar, estudar, dividir o caso, mexer aqui, mexer ali. Irmos juntos para escola, atendermos juntos a família. Eu adoro trabalhar assim. Então, a gente atende junto a família, a gente vai junto na escola, a gente senta para discutir o caso daquela criança para ver que intervenção é melhor, qual é a ... algumas explicações, que eu não tenho, eles me ajudam; outras, que eles querem saber e não têm, a gente partilha. É muito interessante o trabalho. **“Há alguma situação em que você, diferentemente, acha que é preciso primeiro começar por uma psicoterapia? Tem alguma situação dessa?”** Tem. Hoje mesmo eu estava conversando lá no Icone sobre um adolescente que veio, ele já fazia um trabalho com o pessoal do*

Icone, de psicomotricidade relacional, que é de base terapêutica, que ela fazia, e começou a apresentar certa dificuldade na escola e o pessoal ficou muito inseguro e me ligaram, encaminhando ele para fazer uma avaliação. Eu fiz a avaliação e a prioridade dele era emocional completa. Eu coloquei isso para a mãe, precisa continuar o trabalho dele com o grupo dei umas orientações a ele, como estudar, como organizar uma tabela de estudo, qual é o método melhor para ele, na área que ele tinha mais dificuldade, que era história, geografia, para fazer as relações, as articulações. Dei uma orientação, mas a prioridade era a questão emocional. “Por que você achou isso? Por que a prioridade era emocional?” Não apresentava sintomas de muitas dificuldades estruturais. Na avaliação você vê isso. “Na avaliação psicopedagógica?” É. Não tinha lacunas, com adolescentes a gente faz a avaliação... eu tenho especialização no PEI. Você conhece o PEI?” Sim “Então, eu trabalho em cima da organização... Das disfunções cognitivas, em cima dos adolescentes, então, tem a questão da entrada de informação, da elaboração e da resposta. Então você vai vendo que disfunção ele está apresentando nesses três blocos. Quando há uma dificuldade psicopedagógica séria, as disfunções aparecem em massa, nos três blocos. No caso desse adolescente, apresentava uma resposta. Ele recebia bem a informação, elaborava muito legal, mas a resposta saia meio truncada, então, tinha uma história emocional dele. Uma mãe super exigente, o pai muito ausente, ele tem uma ansiedade generalizada, tem muitos tiques nervosos, isso atrapalhava a auto-imagem que ele tinha de si, não conseguia fazer amigos muito fácil, é uma pessoa muito dura, muito exigente consigo mesmo. Então como ele não tinha umas disfunções em bloco, muito repetidas, a função maior era a questão emocional, sabe? Ele precisava de ajuda nessa área.

8) A família participa de algum modo de processo diagnóstico destas crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita? Como?

O primeiro contato, geralmente, é por telefone, eu marco para eles virem conversar comigo. “Com a criança ou sem?” Não, eles, o pai e a mãe. Quem procurou. Eu marco assim: “Olhe! a gente não vai começar nenhum tipo de trabalho hoje, eu quero só lhe conhecer, você venha ao meu consultório, eu não cobro nada por essa vinda”, eu deixo isso bem claro, “nenhum ônus, você vem somente para a gente se conhecer, para você me ver, para você escutar um pouquinho como é o trabalho que a escola está encaminhando, como é essa avaliação e a partir daí a gente resolve como é que você vai querer fazer”. Então, eles vêm e a gente senta e conversa informalmente. Ele não é meu cliente, nem coisa nenhuma ainda, a gente está se conhecendo. Então, ela chega e conta a história da criança, a queixa da escola, eu pergunto se ela percebe do mesmo jeito, porque, às vezes, elas não percebem do mesmo jeito que a escola, vêm muito angustiada porque não percebem aquilo e a escola percebe, então, a gente vê essa discrepância logo, na queixa da escola, e o que a mãe está percebendo, que a família está percebendo, e a gente conversa bastante. Depois dessa conversa eu explico como é uma avaliação, digo a minha formação, que não sou Psicólogo, sou Pedagoga, e eu deixo muito claro, se houver uma questão emocional muito forte, eu não tenho a formação para trabalhar. Então, às vezes, eu preciso de um profissional de psicologia para me ajudar. “Em psicoterapia, no caso?” Em psicoterapia. Coloco isso muito claro para a família, e aí é... Eu explico como é o processo de avaliação e a gente marca uma anamnese. Então, eles vêm duas vezes antes da criança. “E qual a diferença da anamnese para essa primeira conversa que vocês têm?” Veja, a anamnese é... Parece um questionário, perguntas e respostas que você tem

que registrar muito fortemente o que a mãe fala. Eu acho a diferença o seguinte: a primeira vez que ela vem falar do filho para mim é uma oportunidade que ela tem de pensar nela e na história desse filho. Eu acho que é por aí. Eu chamo com esse intuito. A gente nunca pensa na história desse filho até ele apresentar um problema. E quando esse filho veio para mim, que ideal de filho eu tinha? Então, essas coisas a gente começa a pensar. Quando vem para a anamnese ela já pensou, já falou, ela estava angustiada, ela já colocou para fora. Então à medida que eu vou perguntando, eu vou fazendo a articulação, porque quando ela sai eu escrevo. **“Na primeira?”** É, eu deixo tudo registrado, eu tenho essa mania. Eu não consigo fazer nada nem no computador. Eu transcrevo mesmo. Ela saindo do consultório, transcrevo, tudo que ficou eu transcrevo. Então, quando começa a fazer a anamnese eu começo a articular, “olha, mas naquele dia você me contou isso, isso e isso, vamos repensar”. Se ela dá uma resposta “Ah! Eu não me lembro”. **“A anamnese, ela procura saber dados mais específicos de quê? Na tua anamnese?”** A anamnese é enorme, a que a gente faz. Ela começa com os dados pessoais, a queixa principal, como é que a família percebe a queixa, pai, mãe e irmãos, se tiver maiores, e a escola também como está percebendo, quem indicou. A partir daí a gente faz todo um levantamento de gestação, todo trabalho de gestação, todo desenvolvimento da criança: psicomotor, de linguagem, tudo, a partir da gestação.

9) No tratamento de crianças com problemas de aprendizagem de leitura e escrita que recursos você utiliza para facilitar as suas intervenções psicopedagógicas?

*Eu, a vida inteira, trabalhei com construtivismo. Então, essa linha eu trago para o consultório, claro. Então, eu trabalho, por exemplo, a dificuldade da criança em leitura e escrita, então, eu monto situações em que a leitura e a escrita estejam presentes de uma forma bem prazerosa, não é igual à escola. Assim, tem coisas que se parecem, claro que eu vou precisar usar textos, livros, mas eu não vou usar daquele jeito da escola. Então, sempre tem uma atividade legal antes da gente entrar numa questão da leitura e da escrita, por exemplo, eu trabalhei agora a votação, todo mundo está falando em eleição e a gente precisava trazer isso para a sala, “em quem você vai votar?”. Na sessão anterior eu pedi que ela me trouxesse, recolhesse materiais de eleição e propaganda eleitoral para a gente trabalhar uma propaganda. Ela trouxe e eu trouxe alguns e a gente foi... como é uma propaganda, a propaganda da coca-cola, como é? Propaganda de não sei o que e agora a propaganda eleitoral. Quais são as semelhanças? quais as diferenças? Por que será que eles fazem propaganda eleitoral? O que é isso? Para que serve? Aí a gente ficou, então, trabalhando... passei o texto, será que ela é um tipo de texto? Como é que ela é? Isso a criança mais velha, ela está na 4ª série. “Então, vamos ler?” esmiuçar a propaganda, a questão da manchete, dos termos repetidos, como é que ela começa? Como é que ela termina? a chamativa, enfim, todo esse trabalho em cima do texto. “Que tal a gente montar um texto, uma propaganda política?” **“Então, me parece que você tenta contextualizar uma situação de leitura e escrita, antes dela produzir.”** Eu não trabalho solto porque ela tem aquela dificuldade. As questões de alfabetização eu não trabalho com padrões silábicos, com caligrafia, com nada dessas histórias. Então, elas vêem, ou a gente joga e a partir do jogo se cria uma... “Ah! o jogo tem uma regra. Como é a regra? Vamos desenhar esse jogo? Vamos desenhar a gente jogando?”. Desenha ela jogando. “Vamos escrever agora? Porque tem uma regra. Como é que a gente pode escrever? Você vai escrever,*

vamos lá! regra tal”. Então, é isso. Então, eu trabalho assim. **“Como você trabalha com a resistência da criança, porque ela vem com as dificuldades, muitas vezes resistente a tentar essa escrita, a leitura. Como é que é trabalhar com essa resistência?”** Veja, Lúcia, a gente trabalha em cima de combinados, eu acho que tem que ter com as crianças menores, com todos têm, até com o adolescentes. Tem uma rotina de trabalho no consultório, então, assim, a gente faz um combinado. A gente precisa fazer um trabalho de mesa, que eu chamo com eles assim, um trabalho mais dirigido, de produção, dentro daquela dificuldade que ele tem. Eles sabem qual é a dificuldade, porque, ao final da avaliação, eu digo a cada um, dentro do seu nível de entendimento, onde a gente vai precisar trabalhar para ser ajudado. Então, ele sabe. Então, a gente faz esse combinado. A gente trabalha... a gente tem que fazer um trabalho de mesa, mais direcionado, mais dirigido e um momento lúdico que ele pode escolher à vontade, da argila, massa a jogos. Então, assim, que ele vai precisar produzir legal para usar bem o tempo de relógio. **“Qual é o tempo?”** As sessões são 45 minutos. Então, a gente trabalha. A gente pode trabalhar 20 minutos, depende dele. No trabalho dirigido, que ele produza legal, seguindo aquele combinado da sessão e ter um tempo maior lúdico, ou ele escolhe. Geralmente, eu não tenho problema, porque a gente já fez esse combinado prévio. **“Há um acordo prévio?”** Há um acordo.

10) De que maneira os pais destas crianças que você atende, com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, participam do tratamento psicopedagógico?

Olha, a família, geralmente, eu faço... dou a devolutiva, depois de três semanas ou um mês eu chamo de novo os pais para a gente ouvir, reelaborar, que é muita informação que é dada na devolutiva. Então, o que é que ficou? o que é que eles perceberam, como é que eles estão vendo a criança agora. Com base naquelas informações que eu tinha dado antes. Eu pego a avaliação, releio as hipóteses diagnósticas, que eu pontuo as hipóteses bem separadinhas, eu vi o que é mais forte, que precisa de uma intervenção ser mais direta. Eu releio as hipóteses e a gente conversa em cima disso. É um começo do tratamento. Ao longo do tratamento, eu sempre chamo a cada dois meses, eu estou chamando a família. Para conversar, para orientar. São coisas que a criança traz, são queixas que a criança traz para mim. Que a mãe está fazendo isso ou aquilo na hora da tarefa, não larga do pé do adolescente, que não deixa... Enfim, a gente tem que ir chamando em cima, a gente reúne, ouve muito a criança, faz um encarte das queixas e vai vendo a situação que se resolveu ou não, e a partir daí a gente chama a família para estar trocando. **“E eles costumam vir?”** Costumam vir. E vêm os dois. **“E, às vezes, vêm espontaneamente?”** Vêm, quando estão muito angustiados. E eu trabalho também, Lúcia, assim, quando eu vejo que a dificuldade maior é com uma das figuras parentais, aí eu trabalho com aquela figura no consultório. Eu chamo para trabalhar. **“Como assim?”** Por exemplo, eu vejo que o bloqueio maior da criança está sendo na relação com a mãe. A mãe é muito exigente, cobradora, muito isso, muito aquilo, não respeita o ritmo da criança, eu chamo essa mãe, a gente faz uma sessão de jogo. **“Mas, com a criança junto?”** Com a criança. Nós três. Nos jogos são eles dois. Então, é muito engraçado, porque eles pegam aqueles jogos que não são comuns, mas assim... Que a mãe não conhece e dão cada lavagem na mãe! **“E você observa?”** Observo. Quando eles me chamam, eles pedem... Ele pede. Geralmente, é a criança que pede a minha interferência. **“Diga a ela a regra que ela não está entendendo”.** Então, eu vou lá, refaço a regra, eu controlo o tempo.

“Olha! Falta tanto tempo”. “É a mediadora?” Sou a mediadora. Eles adoram. Eu gosto muito de fazer assim porque isso melhora a questão da criança ante a mãe. Ela começa a ver que aquele filho não é um fracassado, ele tem as suas potencialidades e as possibilidades dele. Gosto muito de fazer assim.

11) Quais as dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

Veja, uma das principais, apesar de eu deixar muito claro que psicopedagogia não é aula particular, e às vezes eu acho que eles vêm buscar a questão da aula particular mesmo. Então, eles querem uma resposta imediata. “Eles quem?” Os pais. Muito mais do que a escola, engraçado! A escola, apesar de querer... De ficar muito ansiosa em encaminhar, ela, quando está com um profissional, ela relaxa, ela acredita e espera o tempo da criança. Mas, os pais não! Não sei se pela questão do pagamento, a questão do dinheiro. Então, eles ficam numa ansiedade, eles querem, querem uma resposta, assim, rápida. E vêm buscando esse professor particular. Então, eu digo que não sou professor particular, não dou aula particular. Não quero que a criança traga a tarefa para fazer comigo, a não ser que a criança deseje muito. Então, ela traz e negocia comigo. A gente vai fazer tanto tempo e eu vou adiantar a tarefa com você, o resto você faz em casa, porque a gente tem coisas para fazer aqui. Então, é uma negociação. Mas, eles vêm com esse negócio de querer um produto, uma resposta rápida. “Mas ele está com você há cinco meses, então melhora a nota”. Aí eu digo para eles: “você sabe em cinco meses quantas sessões são? 40. Ou... são 40 sessões, eu não faço milagre. A gente precisa de um tempo maior”. Então, a dificuldade que eu acho, é essa questão do tempo. Eles querem que seja rápido. “Quantas sessões, mais ou menos, você trabalha com a criança por semana?” São duas por semana, de 45 minutos. Querem também que eu diga o tempo, o tempo desse acompanhamento. “E o tempo?” eu digo que não tenho tempo, que depende da sua criança. Depende de como ela vai se envolver com o trabalho, como ela vai se abrir, como ela vai fazer uma vinculação comigo. “Como é que você vê, então, essa questão? Como é que você acha, na verdade, que é a diferença de um acompanhamento psicopedagógico para um professor particular? Como é que você tenta explicar isso para os pais?” O professor particular, ele atua nos conteúdos, o conteúdo matemático, em cima das tarefas, em cima de... Vamos fazer aquilo, errou, faz de novo. Sistematização, ele trabalha assim. A psicopedagogia não trabalha assim. Ele usa o conteúdo como gancho para ele poder abrir e a criança se mostrar. Então, claro que eu uso textos aqui, uso, mas a gente ler de diversas formas, a gente trabalha os textos de formas diferenciadas para a criança buscar o prazer de ler, ou o prazer de escrever, e não escrever por obrigação, porque a escola passou ou tem um tema. O professor trabalha em cima do conteúdo mesmo, tem um tema de redação, prova de redação, “vamos lá, você vai ter que escrever!” Eu não trabalho assim, a gente sai, a gente anda na rua, a gente vai lanchar, a gente faz n situações em que a leitura esteja presente, a funcionalidade da leitura seja sentida pela criança e, a partir daí, ela se abra. “Então, o trabalho não é só em consultório? Você também sai?” Saio bastante, tanto com os adolescentes quanto com as crianças pequenininhas, elas adoram. Então, a gente planeja essa sessão e deixa isso muito claro, não é um passeio, passear por passear, então, a gente planeja. Tem sessões que eu saí para observação, trabalhar essa questão da observação. As crianças não são trabalhadas a observar nada. Então, chega na escola, tem que escrever. Como é

que ela vai escrever se ela não observou o mundo. Então, eu faço as sessões de observação geralmente em uma praça. **“É aqui perto?”** Sempre perto do consultório, por que a gente vai a pé. A gente sai a pé. Então, a gente vai de sessões de observação, a gente vai à padaria, vai ver a questão de matemática, de troco, o que tem, que produtos tem, vamos listar, vamos anotar o que tem, como é, vamos fazer um levantamento, a gente sai para lanchar. Porque eu sinto que a nutrição tem muito a ver com a questão da entrada do conhecimento. Como é que aquela criança se comporta? Como é que ela escolhe aquele alimento? Se ela é compulsiva, ou se ela é muito trancada, fica muito preso, não sabe nem o que escolher, não toma decisão legal. O que ela pode comer, o que ela quer comer, o que ela agüenta comer. Eu trabalho muito em cima disso quando a gente vai a uma lanchonete. Então, essa é a diferença de um professor particular. **“E de uma psicoterapia? Os pais às vezes fazem alguma confusão? Como é que você tenta explicar essa diferença?”** Eu não sinto, não, que eles façam confusão. Eles entendem muito bem o processo. Lá, trabalha mais a questão emocional. Às vezes eles vêm: “Mas ele está muito agressivo e está batendo muito no irmão”, um caso hipotético. Então, eu digo: “Você já conversou com fulano sobre isso?” **“Com o psicoterapeuta?”** É. “Já conversou? Que opinião ele teve?” Porque se for uma coisa que não esteja acontecendo, ou que a pessoa não esteja vendo, tem alguma coisa a ver com a minha área. Então, aí eu vou... Mas antes eu quero saber o que o outro está pensando, o que é que o outro diz, o que é que ela levou. E digo: “Eu acho bom você conversar com fulana para ver o que é que ela diz”. E, geralmente, quando ela sai, eu entro em contato com o profissional para a gente trocar em miudinhos.

TERCEIRA ENTREVISTA: “FILHO NÃO VEM COM INFORMAÇÃO, NÃO TEM 0800”

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

A) Qual a sua idade?

42 anos.

B) Qual foi o seu curso de graduação na Universidade?

Pedagogia na PUC, com habilitação para deficiente mental.

C) Como foi o seu percurso de formação para atuar em psicopedagogia na clínica?

Na faculdade, eu tinha uma disciplina que se chamava pedagogia terapêutica. Aí, quando nós estávamos já no fim do curso, a gente começou a perceber muitas semelhanças do nosso curso com o curso da Argentina, que já se chamava Psicopedagogia. Isso lá por 80, 79. Já começava a chegar algumas coisas nesse sentido e essa disciplina de pedagogia terapêutica tinha muito a cara de pensar a aprendizagem, como ela se dá, quais os fatores que a mobilizam. Em termos

também de instrumental, de material e tudo mais. Então, quando eu terminei a faculdade, minha família morava em outra cidade próxima (**de um estado do sudeste**), eu voltei pra lá e a professora desta disciplina me chamou para fazer um estágio, trabalhar com ela numa clínica com uma sala parecida com essa, onde lá já atendia crianças com dificuldade de aprendizagem. **“Essa professora era pedagoga?”** Era pedagoga também. Bom! Ali, eu passei um bom tempo, eu acho que uns 8 meses, praticamente o ano que eu passei lá, porque no outro ano em vim embora para o Recife, trabalhando com ela na clínica, então ela ligava para mim e dizia: - “Hoje, você vai atender fulano”. Ela me passava, deixava as orientações de trabalho e depois a gente conversava um pouco, discutia e tudo mais. E o trabalho dela estava começando a se estruturar, se ampliando, essas coisas todas. Era eu e uma colega, só essas duas que ela chamava para esse trabalho. Então, assim surgiu o trabalho. Paralelamente, eu fazia um trabalho junto às comunidades carentes atendidas pela arquidiocese local. Então, tinham escolinhas nas igrejas que as crianças ficavam no horário contrário de aula com as educadoras para não ficarem na rua. Então, eu e uma psicóloga, colega, íamos 3 vezes por semana trabalhar com essas educadoras como melhor trabalhar com essas crianças e quando era um muito danadinho ou muito difícil, aí elas faziam: - “Não! Esse tem que ser você”. Aí, a gente ia atrás da família para conversar, ir na escola, e orientava as educadoras, dava suporte em termos de material, de alimentação, do que era normal, do que era daquela faixa de idade, do que estava precisando para aquela criança avançar e a partir daí as coisas iam fluindo. Bom, esse trabalho foi legal porque, no final do ano, dessas 3 comunidades — eu acho que a gente atendia uma média de 200 crianças— apenas 2 crianças repetiram de ano. E também porque foi um trabalho construído, porque as educadoras achavam bom uma orientação da gente. Bom, aí eu vim embora para Recife, vim trabalhar numa ONG. Há 20 anos atrás eu já pensava em qualidade de vida, e nem existia o nome ONG. Bom, é uma instituição que, inicialmente, só pensava em oferecer cursos, promover cursos na área de deficiência mental e quando eles resolveram montar um trabalho, me convidaram. Então, eu vim, passei 2 meses trabalhando com as professoras fazendo uma revisão teórica, uma atualização. Esse trabalho se constituía de quê? Em Água Fria eram 48 crianças, eram 4 salas de 12 crianças, 24 eram crianças multirepetentes e 24 eram irmãos que a gente fez um trabalho preventivo em função de, quando eles ingressarem na 1ª série, não ficassem também repetindo, então sendo uma educação infantil uma coisa assim simples de dar. Bom. Trabalhei um ano e meio, houve uma mudança de diretoria, essas coisas, aí entrou uma igreja para financiar, daí entrou um negócio de catequizar, daí eu achei que não era muito meu departamento. Pulei fora, vi que não tinha nada a ver. Bom, aí eu já estava trabalhando envolvida aqui nas escolas particulares que, de certa forma, me mantinham na cidade, esse tipo de coisa e tudo mais. **“Você dava aula?”** Dava aula, eu fui trabalhar em uma escola particular, numa sala de aula de pré-alfabetização, que é um lugar assim que você aprende muito. Mas, lá e cá pintava, alguma criança com um problema mais grave, paralisia cerebral, Síndrome de Down, então eu entrei muito num trabalho assim, de aula particular, de dar uma assistência a essas crianças ao nível de aula particular. E, sendo estudante... congresso, uma coisa, outra, tudo que era possível e permitido, e esse tipo de coisa, e assim foi a caminhada. Depois eu fiz o Raman Thiers, porque eu já tinha feito de grupo, já tinha feito como terapia de grupo uns 3 ou 4 anos. **“Você se submeteu ao processo?”** Eu me submeti ao processo, e acho que foi exatamente assim, essa era a idéia, sabe? De eu viver, porque... Tanto é que fiz todinho, amo. Mas é uma

*coisa que apliquei para fazer estágio, entendeu? Acho que têm coisas muito maiores, assim, em função da filosofia, da forma de pensar, e eu acho que eu fiz por um processo pessoal. Pronto, daí eu fiz o Romain Thiers e depois eu fiz a pós-graduação em psicopedagogia que surgiu aqui, que foi o primeiro grupo daqui, ligado ao CEPAL e à Graça (Griz) e à Unicap. Que dizer, quando eu vi que as coisas eram bem organizadas, estruturadas, aí foi esse o trabalho. Então, daí nasceu todo o trabalho porque até então teve uma época que eu trabalhava dois horários em duas escolas particulares. Eu fui para uma destas escolas já para trabalhar com a classe especial, depois eu sai da outra escola e fiquei dando aula particular, sempre vinha umas crianças com demandas de dificuldades de aprendizagens e esse tipo de coisa e tudo mais. Tive meus meninos, atendia, depois saí, fui trabalhar fora, aluguei uma sala fora, porque não dava para trabalhar em casa, mesmo tendo feito uma construção independente da casa com dois meninos pequenos... Aluguei uma sala e foi quando as coisas foram se direcionando. “**Aí, atualmente você ainda está trabalhando em escola?**” Trabalho sim e também trabalho aqui, no consultório. Quando eu terminei a pós-graduação na Unicap, a diretora da escola me chamou, para gente montar um serviço de suporte para as crianças que estavam incluídas, crianças com necessidades educacionais especiais que estavam incluídas. Por quê? Porque fica muito difícil você fazer o contato com os profissionais que estão atendendo por fora essas crianças, eu também atendo e eu sei como é complicado, eu vou uma vez no semestre, eu tento manter um contato por telefone. Então, fizemos essa proposta, montamos o trabalho lá, chamamos as famílias e deixamos eles à vontade, apresentamos que essa possibilidade, de ser lá, que eu estaria, eu faria o trabalho, estaria mais próxima da vigília diária desses professores, da escola, da dinâmica, mas que eles ficassem à vontade, se quisessem se manter no pedagogo fora, inclusive eu tinha crianças e tudo mais. E a receptividade foi muito boa, aí montamos o serviço, foi havendo desdobramentos desse serviço, depois eu posso comentar um pouco. E esse ano a escola me chamou para eu ser uma auxiliar de coordenação somente das áreas de arte, educação física e teatro, por serem professores que só vêem essa criança uma vez por semana, duas vezes, fica muito difícil a questão de vínculo, de como conduzir, este tipo de coisa. Então, eu estou nessas áreas, nessas aulas vamos dizer, assim, muito mais como um suporte para essas pessoas, como melhor conduzir. Para mediar mesmo esse vínculo desse professor, dessas crianças, e quem sabe essa criança vai poder brilhar da maneira dela.*

D) Há quanto tempo você atua na clínica psicopedagógica? Tua formação em psicopedagogia no CEPAL foi há quanto tempo?

*Eu fui do 1º grupo, este é o quarto ano do trabalho, uns 4 ou 5 anos, mais ou menos. “**Mas você já tinha seu consultório antes disso?**” – Já. Já trabalhava, eu comecei a trabalhar no consultório primeiro, eu fui trabalhar com o pessoal que eu tinha feito o Romain, entendeu? Eles alugaram uma casa, se organizou um grupo, eu também subloquei uma sala com um pessoal e tal, mas não necessariamente eu fazia o Romain. Eu já atendia as crianças com dificuldades. “**Isso daria mais ou menos quanto tempo?**” Uns 9 anos.*

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO CLÍNICA DOS PARTICIPANTES

1) Quando, na sua opinião, uma dificuldade de aprendizagem deve ser tratada terapeuticamente, no espaço clínico?

Eu acredito muito no trabalho de parceria. Muito. Por isso que eu acho importante a formação nas duas áreas, entendeu? O conhecimento básico das duas áreas. Porque hoje, quando eu converso com uma professora sobre uma criança, até 5 anos atrás eu estava dentro da sala de aula, então eu entendo esta dinâmica, desta dinâmica escolar, vamos dizer assim. Mas, para eu entender essa criança, eu preciso entender as coisas que permeiam a vida desta criança, né? Então, o que eu acho é que o professor tem muito pouca informação e formação sobre o que atravessa a vida de uma criança em relação à aprendizagem, as questões que estão envolvidas. Eu acho que a gente ainda está muito aquém nesse sentido. A escola, como um todo, eu acho que está aquém, e a formação dos profissionais também está aquém. Então, eu acredito muito nas parcerias. Têm crianças que você trabalha, a família tem a coisa do estereótipo do psicólogo, que eu acho uma besteira. Mas quando você, às vezes... um psicopedagogo apoia esta criança, faz uma leitura, faz a intervenção objetiva no sentido de que você consegue trabalhar com essa família as questões objetivas da aprendizagem, e depois também consegue, quando ela adquire confiança você consegue passar para ela: "Olha, essas questões a gente trabalhou, a gente avançou, mas existem outras questões mais sérias, mais fortes, mais profundas que estão ligadas à dinâmica da família (só tem pai, só tem mãe, esse tipo de coisa) e o profissional mais indicado para trabalhar essas questões é o psicólogo. Ele vai se envolver, exatamente, ele vai se aprofundar nessa área, eu até vi no meu trabalho, eu compreendi o que aconteceu. Eu tô conversando com você, você está me passando essas informações, a gente está trocando, eu estou te colocando como esta criança está se sentindo nessa situação, mas a pessoa mais adequada para trabalhar é o psicólogo. Você vai me perguntar: (eu sempre coloco isso, né?) São os dois? é um só? o meu campo de atuação é esse, e eu posso ajudá-la a avançar nesse sentido, na aprendizagem, de quebrar, de resgate de auto - estima, esse tipo de coisa, mas o que causou essas questões está mais no campo do emocional e tal, sendo indicado ao psicólogo trabalhar". Então, eu acredito muito nessa parceria entre as coisas.

"Você acha que quando uma criança precisa de um atendimento clínico psicopedagógico, as questões emocionais, elas estão sempre permeando as dificuldades que ela apresenta?" *Acho, acho que são duas coisas intimamente ligadas, são dois vieses assim muito ligados, é a questão da relação com a aprendizagem, desde a questão assim: Como aprendeu a mamar, como pegou este peito, como aprendeu a se alimentar, como aprendeu a andar. Quer dizer, isso constitui, a aprendizagem está constituída desde desta situação, até chegar lá na professora, no quadro, no cálculo, no texto e etc e tal. Então, alguma coisa nesse processo atrapalhou, eu acredito que essas são duas coisas bastante ligadas.*

2) Com crianças em fase de alfabetização, quais as principais queixas que são trazidas ao seu consultório em relação à aprendizagem dela?

É...Veja só, uma coisa interessante, né? Ler e não entende, então o que ele não está entendendo ou não está querendo entender? ou, era tão sabidinho, já sabia tantas letrinhas, mas ele não consegue fazer assim, o que é que tá acontecendo?

ele sabe, todo mundo percebe que ele sabe, mas ele não quer mostrar que sabe. Então, eu acho que estas são as características mais evidentes, mais presentes e tudo mais. Agora, geralmente o que me abala muito assim é a auto estima dessas crianças já está esvaçada. Então, eu já trabalhava pelo viés de jogos, de brincadeiras, esse tipo de coisas, em função da minha formação, lá embaixo, sempre curtia essas coisas, eu não fui muito de brincar de panelinhas, de casinha, eu gostava de jogos. É uma coisa interessante essas coisas que a gente capta. Então, sempre quando chegava as crianças, eu não olhava nem os cadernos porque eu já achava traumático olhar o caderno. É, assim, com os comprometidos. Agora, os circunstanciais também vêm com viés, com cinco, seis, sete anos, né? E já com um histórico escolar miserável. Um sofrimento sem tamanho. Então, eu não quero ver ficha, caderno. Nem pensar. Depois, com o tempo, “traga sua bolsa para eu ver”, “como vai na escola?”, converso. Aí, eu já estou trabalhando “n” outras coisas, no computador, no jogo e ele nem se apropriou ainda do quanto ele já sabe, o quanto ele já construiu. Só que ele ainda não respondeu de maneira formal, enquadrada, arrumadinha, no papel.

3) Com base nas suas observações clínicas, quais são as causas destas dificuldades na alfabetização?

Veja só, tem uma coisa que eu acho terrível. A natureza é sábia, mas eu acho que a natureza deixa um pouco de ser sábia quando ela faz a mulher tão fértil, tão cedo, entendeu? Essa mulher amadureceu organicamente, e até ela é mais madura, vamos dizer assim, do que o homem. Mas quando você tem filho, você revisita ou revive todas as suas questões. Então, uma mãe... a mulher está madura para a idade dela, mas ela ainda é imatura para ela visitar a sua história e, de repente, tem uma criaturinha que participa ativamente dessa construção, desse novo sujeito que está se formando, essas coisas todas. E, infelizmente, com as demandas sociais, a mulher precisa trabalhar e essas coisas todas. Eu acho que tudo isso colabora porque a inclusão... está (a mãe) muito distante de se envolver nesse processo. Aí, é: a mãe que “não cuida”, “ela que não fez”, “eu disse a ela que tinha que ser mais dura”, ou tinha que ser mais isso...entendeu? Então, eu acho que a mulher abarcou muitas coisas e alguma coisa ficou prejudicada, e eu acho que uma das coisas que fica um pouco prejudicada, quando você quer tudo, é isso. Enquanto que o homem deveria ter entrado, porque prejudicou, entre aspas, em função dessa ausência dela e deveria ter entrado também mais nesse sentido, para dividir.

4) Como você percebe o papel dos pais nos problemas de aprendizagem das crianças que você atende, e que estão se alfabetizando? Respondida na questão anterior

CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO A CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

5) Quem, em geral, lhe procura para marcar uma avaliação psicopedagógica para estas crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização? E qual a sua opinião sobre isto?

É... Veja só, a maioria das indicações circunstanciais, eu chamaria, são feitas pelos colégios. **“Circunstanciais, que você chama?”** São as crianças normais e que estão apresentando algum entrave, né? Que esse processo não tá fluindo. É... Geralmente a demanda é dos colégios, é o colégio que... Então a família, quando o colégio sinaliza, assim, que não está bem, que vai repetir, aí a família corre. Muitas vezes, o colégio já sinalizou que essa criança tem algumas coisas comprometidas lá pelos 4 anos, que a linguagem, o motor, que alguma coisa não tava bem, só que vem eclodir na alfabetização, e também quando tinha três já reconhecia as letrinhas, já sabia escrever o nominho dele e tal. Mas e daí? Quando chega na alfa a demanda é outra, mesmo você percebendo que esse é um processo que começou lá embaixo, que não é só na sala da alfa e não vai terminar na sala de aula. Mas, se espera um ritmo da construção, de consciência, de produção mais adequado, né? Bom, aí a família procura, assim, o que é o que está acontecendo?. **“Quem da família procura mais?”** A mãe, até hoje, se eu lhe disser, eu conto nos dedos os pais que vieram para os atendimentos, eu acho que não chegam a 5 que vieram para um primeiro contato. **“Mas eles vêm depois?”** Se eu solicito vêm, sou, assim, muito feliz nisso, nesse sentido. **“Mas, espontaneamente, e, geralmente, é a mãe que vem?”** A mãe que vem, né? Mas sempre eu registro, né? Mesmo que eu faça o primeiro contato com a mãe, eu faço uma avaliação com a criança, eu dê o primeiro retorno à mãe, neste retorno eu sempre digo a ela: “Olhe, daqui a uns 40 dias, 60 dias, mais ou menos, quando eu tiver trabalhado um pouco mais com fulaninho, aí eu vou querer que o pai venha”. Daí, é outra leitura, é outra visão, é outro posicionamento, entendeu? E sou feliz nesse sentido, nunca senti resistência não. **“E nos casos que não são circunstanciais, quando são crianças que têm uma deficiência real, digamos assim, marcada no corpo. Esses encaminhamentos também vêm da escola, como é que é?”** Não, não, eu acho que esses reais é aquele do vizinho, do primo, que conhece alguém do prédio, que atendeu, que tem alguém parecido, nãñã, nãñã, entendeu? “Olha, eu conheci fulana de tal você atendeu o menino dela”. Às vezes, até esta senhora eu tinha atendido esta criança numa situação circunstancial de alfabetização, mas que foi bom e ela lembrou-se, entendeu? Então, os reais quem encaminha não é a escola, pelo menos não no meu caso, na minha grande demanda, não é a escola, entendeu? Até, por exemplo, a minha história é muito vinculada à escola onde trabalho porque, nas classes integradas, a escola tinha como pré requisito, sei lá, uma norma, que essas crianças não eram encaminhadas para nada voltado para educação. Antigamente, antes de se falar de psicopedagogia. Porque essa criança tem fisio, t.o, fono, o psicólogo, o psiquiatra, então a escola achava que tinha que, pelo menos essa parte de educação, que teria que dar conta. Engraçado que isso foi mudando com o tempo, uma coisa boa que não houve assim uma luta nem nada, mas que, de repente, algumas pessoas que conheciam ou que tinham começado antes comigo, por exemplo, no meu caso, e que foram para a classe integrada não aceitaram, deixaram que a criança viesse para mim, que achavam importante, e as coisas, acho, que foram... Também a escola foi percebendo que não é aula particular, sabe, foi mudando totalmente o caráter do aprendizado.

6) Em relação aos problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças, quais são os procedimentos, recursos e técnicas que você utiliza para ter um diagnóstico destes problemas?

É, veja só, uso a questão do desenho, a questão da literatura infantil, é uma coisa que me encanta, jogos os mais diversificados, quebra-cabeça e esse tipo de

coisa, gosto muito, acho que é uma riqueza, que dá um ganho de informações enorme, né? E, a partir daí, eu vou percebendo as questões básicas, de orientação espacial, você entendeu? Coisas que hoje, de certa forma, são relegadas, foram deixadas em segundo plano, após o advento do construtivismo, entendeu? Mas que eu acredito profundamente, não é a questão da prontidão, não. Mas que existe um desenvolvimento neurológico, orgânico, normal, maturacional do indivíduo, né verdade? Então, a gente não pode negar essa questão da criança, né? De ter feito só esta questão cognitiva, cognitiva, cognitiva... Reconhecer letras e tudo mais. Mas têm outras coisinhas que fazem parte desse desenvolvimento. Se foram queimadas, se não foram devidamente exploradas e tudo mais, isso vai refletir no processo de leitura e escrita **“Que outras coisas, por exemplo?”** É, veja só, a questão motora, eu acho fantástica e básica, né? A questão, por exemplo, antes era chamada de discriminação auditiva, hoje se chama consciência fonológica, só mudou o nome, né verdade? Assim, essas coisinhas que vão... Vai se especializando, vai se aprofundando. A questão da análise e síntese. A própria questão do desenvolvimento da linguagem, eu tô falando de crianças normais, de desenvolvimento normal e que a gente tem que tá atenta a essas questões, né? **“Claro”**. É, por exemplo, tem uma coisa assim que eu acho terrível, né? O menino entra na alfabetização e nunca fez um teste de visão, é a primeira coisa, uma das primeiras coisas que eu faço, eu coloco um papelzinho ali (aponta a parede ao fundo da sala), uma coisinha básica que eu achei no livro e tudo mais, e boto ele aqui (do lado oposto à parede citada) e começo a brincar, só de leve, que eu acho que tem alguma coisinha aí para gente pesquisar, e daí já apareceu astigmatismo, hipermetropia, miopia e até apareceu uma criança que ia ficar cega em função da alimentação porque tinha déficit de vitamina que era uma coisa horrorosa! ela só comia, pão, pizza e coxinha e refrigerante. Eu atirei no “escuro”, eu sabia, sempre eu checo essas coisas e aí a mãe me ligou depois: “Ah! Eu não tenho nem como lhe agradecer, porque minha filha não tá cega. Nunca eu ia pensar em levá-la e você desconfiou de uma questão visual, mas ela tá com uma outra questão muito maior porque a gente não tinha como mostrar”, entende? Então eu acho que essas coisas, assim... Vivo sinalizando na escola: “Minha gente, quando os meninos chegam na pré-alfabetização não faz tanta cartinha, tantas recomendações? estimule... então, leve ao oftalmologista”, porque surdo é mais evidente, né? Mas leve ao oftalmologista que é uma coisa que ele precisa.

7) Existem elementos no diagnóstico que permitem que você identifique qual o tipo de intervenção terapêutica mais adequada ao problema da criança, se uma intervenção psicoterápica ou psicopedagógica?

Não de imediato, de imediato, realmente, eu não vou dizer para você que eu consigo captar se as pessoas são mais... da ordem do emocional, mas, ao longo do trabalho, em função da variedade, a gente começa a registrar a história, a produção de texto, o desenho, a própria fala dessa família, né? Daí, começa a se evidenciar coisas que, assim... lhe dão sinalizações, que, assim... não é só a questão da aprendizagem que não está fluindo e fulaninho está, digamos assim, travado. Mas têm outras coisas permeando, que precisam ser mexidas, e, daí, geralmente, a literatura infantil é um grande sinalizador. Porque, daí, eu vou variando os livros, do conto à fábula, a um livro mais atualizado e começo a fazer registros, em desenhos, a pedir que escreva em desenhos e vou costurando um pouco esses elementos, para quando eu chamar a família eu conversar um pouco nesse sentido, e colocar que existem outras coisas que precisam ser trabalhadas, porque senão esse

desentrua não vai acontecer, só com a minha intervenção, de jeito nenhum! Aí eu coloco: “Eu reconheço, eu percebo, mas são coisas assim... que fogem da minha área de atuação. Eu aconselho ir para fulano, se você quiser continuar comigo, tudo bem, ótimo! Se não dá, se tem a questão financeira, eu indico fulano, que pode também ajudá-lo”. Nesse momento, está precisando atuar mais nessa área emocional, psicológica, da família, dessa dinâmica, do que propriamente da aprendizagem.

8) A família participa de algum modo do processo diagnóstico destas crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

Sempre a minha primeira escuta ou a minha anamnese é uma fala espontânea da família. Eu acho que é um grande dado, sempre. Se eu acho que me traz poucos dados, poucos elementos, eu trabalho um pouco com a criança, daí a criança me traz outros elementos, e volto a chamar a família. Aí, geralmente, a família diz: “Olha, eu tenho uma coisa para te falar, que eu não te falei da primeira vez”, entendeu? Porque daí eles também começam a perceber que eu vou cercando a partir de elementos que a criança traz. Então, por exemplo, tem a questão da adoção, tem a questão da criança que não engatinhou, a criança que chorava muito e nunca mamou, porque, daí, quando ela chega para mim na primeira entrevista é mais o aqui e o agora. Eu pergunto: “Olhe, nasceu no tempo?” Nasceu. “Foi tudo direitinho?” Foi. “Andou?” Mesmo que eu pergunte, na primeira entrevista, geralmente, é tudo normal, dentro dos enquadres, mais do que a gente espera. Mas, quando a gente começa a ver esses outros dadozinhos, a esmiuçar... “Aceitava a alimentação?” Aceitava. “Mamava bem?” Mamava. Aí começa a aparecer, a aflorar algumas coisas. Claro que, acompanhado a isso daí, começam a aflorar os sentimentos de culpa da mãe, da mulher que é culpada por tudo isso, essas conversas todas. Só que eu sou a última pessoa a culpabilizar essa mãe, daí eu já digo logo: “Olhe, mãe não erra nunca, mãe tenta sempre acertar, sempre quando ela faz, ela está achando que é o melhor, né? Filho vem para gente, não vem com livreto de informação, não tem 0800, não tem nada, então a gente vai construindo a história de aprender com ele também. Deixa as culpas, mesmo porque as culpas não resolvem nada. E, ótimo, você já está aqui sabendo que alguma coisa precisa ser mexida, isso já é um grande avanço para você”, porque tira as culpas todas. Eu acho que isso tem tudo a ver comigo, e assim... me coloco muito espontaneamente porque tenho dois filhos, tem um de 11 e um de 14, são totalmente diferentes. Eu parei de trabalhar em função deles, entendeu? Quando eu tive o segundo, eu trabalhava em casa com as crianças com necessidades educacionais especiais, o dia todo, e é o melhor resolvido, melhor elaborado, ficou no colo da babá a partir de 40 dias, né? Eu estava dentro de casa, quer dizer, estava do lado de fora, mas entrava e tudo mais. E o outro, que eu fiz tudo, tudo, é mais chatinho, é mais complicado. “Não é a realidade objetiva? É isso que você está querendo dizer?” Exatamente.

9) No tratamento de crianças com problemas na aprendizagem da leitura e escrita que recursos você utiliza para facilitar as suas intervenções psicopedagógicas?

Bom, os jogos, como eu coloquei, todos. “Quais são suas estratégias para tratar essas crianças com problemas de aprendizagens da leitura e na escrita?” Olhe, de 5 anos para cá eu acho que a maior estratégia e a maior das ferramentas chama-se computador. Eu acho que é uma coisa fantástica,

maravilhosa. Agora, é uma coisa que se não tiver uma mediação adequada é uma porcaria, entendeu? É como um Lego, que é um brinquedo que você pode fazer milhões de coisas, como pode não fazer absolutamente nada, não desenvolver nada, o computador para mim tem exatamente essa característica. Agora, as crianças são fascinadas, porque é do tempo delas esse tipo de coisa. Então, para mim, é o maior dos instrumentos até hoje, nesses 5 anos. Eu tive duas crianças que não se interessaram e não se mobilizaram pelo computador. **“E você utilizou o quê?”** Uma já está melhor, a outra ainda resiste um pouco. Agora, eu soube, recentemente, que esta que resiste é uma criança que a 5 metros só enxerga uma figura deste tamanho! num contraste grande entre branco e preto. Então, a criança, praticamente, não enxerga. Então, no computador ele tem a questão do astigmatismo e tal, então eu colocava, ele resistia e eu dava outra proposta. E um dia lá, ele ficava num jogo, quando terminava ele falava pra mim: “esse eu gostei”. Então, eu comecei a anotar esse “esse eu gostei”, ele fala exatamente assim. **“Então são jogos que você coloca?”** São jogos educativos, ele falava assim: “esse eu gostei”. Então, comecei a analisar quais eram os que ele gostava. Eram os que tinham figuras mais nítidas, mais limpas. **“Então era uma criança que tinha uma necessidade especial?”** Era uma criança com Síndrome de Down. Bom, os normais, os circunstanciais que chegam para mim, ficam loucos com o computador. Por isso que eu acho que a escola está totalmente atrasada, está antes da revolução industrial, porque a professora fica lá na frente, eu sou professora e até cinco anos eu estava lá na sala que nem uma idiota escrevendo no quadro. No computador ele tecla, a letra dança, pula, salta, dá tchauzinho e fala, conversa e ele interage, tudo mais. Então, a escola precisava passar por uma revolução enorme. Porque eu acho que ainda está muito distante, por mais que a gente tente está se atualizando, tá usando jogos, materiais, eu acho que é a constituição da escola que ainda está muito retrógrada, muito, muito, muito! Eu, veja só: de vez em quando chegam uns danados, os hiperativos, como o pessoal diz, tal. Não tem nenhum disperso na frente do computador. Então, alguma coisa é para gente pensar. **“Qual é a tua maior ferramenta, são os jogos?”** Objetivos, sim. Agora, subjetivos seria outra coisa, eu sou uma pessoa extremamente positiva. Então, eu acho que a gente só vai para frente. De vez em quando dá um passo para trás, para dar dois saltos pra frente. Então, a psicóloga da escola em que trabalho sempre falava assim: “É uma sinergia que você cria! porque você acredita tanto que os meninos vão conseguir, vão avançar, que eles avançam”. Mas é verdade, eu acredito nisso, porque se eu ficar olhando o que ele não faz, eu travo, na verdade eu fico na lamúria. Aquela coisa ele não faz, não consegue, não faz isso, não tem nada a ver. Aí, eu geralmente pego um jogo, um CD e coloco para ele: “Você faz isso aí?” Eu faço uma primeira situação. “Veja se você gosta ou se você não gosta”. Se eu sinto que na segunda ou na terceira tentativa ele se embanana, eu pego um mais simples, eu vou buscar onde está o potencial, as possibilidades. A partir daí ele avança, resgata. Porque se eu ficar batendo com a questão da frustração, aí ele não avança. Enquanto que para outros, num estágio mais avançado do trabalho, é muito interessante se confrontar com a frustração. Então, tem aquele que chega, olha pra mim e diz assim: “Hoje, eu não quero aquele”. Então, eu digo que “a gente vai fazer só um pouquinho daquele, mas a gente vai fazer, tá certo? Só um pouquinho... vamos retomar... você já fez um pouquinho..”, entendeu? para nem deixar à vontade dele, mas também não impactar o trabalho, não travar.

10) De que maneira os pais destas crianças que você atende, com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, participam do tratamento psicopedagógico?

Eu gosto, adoro, a família que enche o saco, né? Geralmente, ninguém gosta da família que enche o saco, eu adoro a família que enche o saco, porque eu acho que esse é um dos maiores compromissos e acho, assim... a questão da ansiedade a gente tem que respeitar porque eu me coloco na situação dessa mãe, entendeu? se fosse o meu, eu não ia até o fim do mundo? não ia questionar? não queria saber? esse tipo de coisa. Então, claro que, inicialmente, todo dia, quando esta criança sai, a família, alguém pergunta: “Como é que foi hoje? Fez o quê?” Pergunta a você?” A mim, entendeu? Porque eu não escondo, não tem nada para esconder. A não ser que eu esteja limpando, arrumando a sala e tudo mais. “Aí, hoje foi ótimo, fez isso, fez aquilo e não, não, na...” Essa ansiedade vai sendo, alimentada e aliviada. Daí, numa situação posterior, eu já passo a chamar, “eu tô querendo conversar um pouquinho, trocar como estão as coisas e tudo mais”. Mas sempre, os que chegam, a demanda inicial é de uma ansiedade enorme, e eu gosto e atendo, e converso, nem que seja, assim, 5 minutos, sempre eu dou uma atenção para esses adultos. “Mas eles também têm a possibilidade de horários para eles?” Ah, têm. Sempre que acharem necessário e tudo mais, a gente concilia a questão de horários, muitas vezes querem saber o que eu faço, querem ver os jogos, querem que eu dê os nomes dos CD’s e, daí, entram, eu mostro duas, três coisas. “Olha, isso eu tô trabalhando com o seguinte objetivo, esse eu tô trabalhando que tem a ver com aquilo que ele tá fazendo na escola”. Faço leitura mesmo, uma conexão e tal, para desmistificar um pouco essa coisa, entendeu? E, daí, vão tranqüilamente se acalmado e tudo mais. E se tornam grandes parceiros, que, de repente, começam a procurar no mercado coisa interessante. “Carmem eu achei uma coisa interessante e tal... mas queria que você olhasse com ele, e fizesse com ele, analisasse com ele”. Eu acho isso legal.

11) Quais as dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

Veja só, a dificuldade ainda são os padrões pré-estabelecidos, né? Então, sempre eu vou no colégio, quando eu recebo a criança. Dentro dos primeiros 40 dias, 60 dias, eu procuro ir ao colégio, procuro entrar em contato com o colégio, esse tipo de coisa. E acho que ainda estão na coisa assim: “ele não faz isso... mas o nível aqui é assim”, sabe? E eu vou explicar que o desenvolvimento dele está normal, ele pode estar com o ritmo um pouco mais lento, mas que ele está tendo desenvolvimento. Tem uma questão psicomotora? Tem. Tem uma questão de linguagem? Tem. Tem uma questão emocional, simbiótica, da família? Tem. Eu não descarto essas coisas, mas eu não posso me prender, “ah! mas com a família não tem jeito, aquela mãe não tem jeito...” você entendeu? É uma inflexibilidade! no sentido de olhar para criança de um outro jeito. Dessa forma que está, neste estágio que ele tá, o que é que nós todos, a família, a escola e eu, podemos nos juntar e favorecer o desenvolvimento dessa criança? Eu acho que isso é uma coisa ainda para ... eu tô na escola, tô numa escola diferenciada, mas eu acho que isso é um grande problema. Você encontra pessoas na instituição escolar que têm uma visão diferente. Porém, uma pessoa, dentro daquele contexto, não consegue, né? Por exemplo, aqui, um colégio bem tradicional, cinco estrelas, a coordenadora da

alfabetização, eu cheguei no começo do ano e “olhe, qual é a idéia? Ele já está repetindo a alfabetização pela quarta vez, vão repeti-la de novo?! porque daí eu não vou nem começar o trabalho, né? porque eu não acho que é correto, que é honesto com essa família. Existe alguma luz dela ir para 1ª série?” Daí a coordenadora disse: “Tem, eu acredito e tudo mais, e a gente pode contar com você? Fizemos uma parceria, e ela está terminando a 1ª série. Começou a 1ª série, conheci a professora numa situação fora, totalmente informal, quem ia ser a professora. Conversei, sensibilizei essa professora, a professora, assim... na primeira conversa que eu fui, ela já disse assim: “Ela já está na 2ª série!”, mas claro que ela não tem nível, muito mal de alfabetização”. **É uma criança que tem uma dificuldade mais severa?** É uma adolescente que tem 14 anos, sofreu um afogamento aos 3 anos, né? Então, tem as seqüelas e não teve nenhum acompanhamento, digamos plenamente, após isso. Que dizer, quando chegou na alfabetização começou a repetir uma, duas, três vezes, aí quando ela repetiu pela terceira vez, a mãe resolveu colocá-la numa fono e me procurou. Já fui para coordenadora da 1ª série e ela só lamúrias: “Mas ela não faz isso, mas ela não faz aquilo”. Eu disse: “Irmã, e ela nem vai poder fazer isso, agora. Agora, me diga o que é que com 14 anos numa sala de 7, vai ficar segurando ela para quê?”. E ela ama esse espaço, ela conhece todos os amiguinhos e todo mundo conhece ela. Pense, Irmã!”. Vou “catequizar”, pra semana estarei lá de novo, mas já sei que ela estará na 2ª série, porque a professora, eu já fiz uma linha direta com a professora, entendeu? É assim, uma menina maravilhosa, cresceu demais o ano todo, conversando comigo ela mostra o que ela aprendeu naquela situação.

QUARTA ENTREVISTA: “O PAI RESISTE A VIR, MAS QUANDO VEM NÃO QUER IR EMBORA”

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

A) Qual a sua idade?

41 anos

B) Qual foi o seu curso de graduação na Universidade?

Pedagogia

C) Como foi o seu percurso de formação para atuar em psicopedagogia na clínica?

Quando eu terminei pedagogia, eu fui trabalhar em escola pública e na escola pública você sabe que você faz de tudo, você é professora, você... Trabalhava na época até em sala especial, fui diretora, fui secretária. Então, de tudo eu já trabalhei dentro de uma escola e quis procurar mais. Então, foi quando apareceu no CEPAL, aqui, o curso de psicopedagogia. Então fui lá me informar, aí eu comprei um livro sobre psicopedagogia para poder... **“Qual foi o livro?”** Qual foi o livro? Deixa eu ver aqui...É que, realmente, faz tanto tempo que eu não lembro. Está aqui: “A Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar”. Na época, eu ainda puxei para a

aprendizagem escolar porque realmente eu estava trabalhando em escola. Então, eu ainda não tinha ido pro lado de clínica, pensado em clínica ainda. “Mas foi aqui em Recife que você se formou, você trabalhou?” Sim, sim. Então, fiz o curso de psicopedagogia pelo CEPAL com a Católica (Universidade). Foi o primeiro aqui em Recife e assim que terminou o curso, paralelo eu também fiz o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) com Vitor da Fonseca, que ele veio aplicar, e que é o método de Feuerstein. Mas, é... Aí, assim que eu me formei eu já fui... Na própria escola, antes de eu colocar o consultório, eu já comecei a fazer tipo um estágio, atender, está entendendo? Tinha uma sala, então eu comecei a atender os alunos da escola, mas uma coisa assim sem compromisso, só para poder eu ir aprendendo, que eu gosto das minhas coisas muito ... E lendo, estudando, até que coloquei o consultório, junto com uma colega, também pedagoga. E aí a gente dividia, eu ficava dois dias, ela dois e, graças a Deus, foi crescendo a clientela e então, a gente passou... Alugamos outra sala e ficamos com duas salas, então, dois dias e meio num canto e dois dias e meio no outro, e hoje... Agora estamos assim já... Que eu não sei dizer quantos anos, eu acho que uns três a quatro anos.

D) Há quanto você atua na clínica psicopedagógica?

Eu acredito que já sejam uns 3 a 4 anos, eu não sei dizer com precisão...

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO CLÍNICA DOS PARTICIPANTES

1) Quando, na sua opinião, uma dificuldade de aprendizagem deve ser tratada terapeuticamente, no espaço clínico?

A partir de quando? “Qual é o indicador que você tem na sua clínica pra dizer que uma dificuldade de aprendizagem deve ser submetida a um tratamento?” Através de uma avaliação. Então, é feita uma avaliação, onde a gente analisa a parte psicopedagógica, a cognitiva, a afetiva -social, a corporal e depois a gente vê o resultado do que é que vai realmente precisar: se é a parte de psicopedagogia ou, então, se precisa indicar para um outro profissional, um neurologista ou fono ou, de repente, até trabalhar junto com outro psicólogo, depende muito do caso. Agora, é... Você quer saber também os instrumentos? “Eu vou chegar lá. Quando chega uma criança com dificuldade de aprendizagem, você acha que toda dificuldade de aprendizagem, ela precisa ser trabalhada na clínica?” Não, não acho não. Eu acho que para algumas dificuldades de aprendizagem basta alguns estímulos, basta algumas indicações. Aqui, já aconteceu comigo. A criança faz a avaliação, eu vou à escola, dou algumas assim... Algumas dicas, algumas informações como se deve trabalhar com aquela criança e chamo o pai e a mãe, chamo a família e também faço a mesma coisa, digo: “Olhe! Não se deve trabalhar...” Converso com a criança, com o adolescente, explico como ele deve prosseguir e, aí, não precisa de acompanhamento. “E quando você acha que precisa?” É muito... A partir do momento que ele não esteja conseguindo ou, então, ele realmente não esteja conseguindo, vamos dizer, alcançar a série que ele está ou ele não esteja conseguindo é ... vamos dizer, responder o mínimo, pelo menos, do trabalho, da avaliação que é feita. “Da sua avaliação ou da escola?” Da minha avaliação. Normalmente, a escola manda e eu trabalho em cima da minha avaliação e não da escola. Da escola, lógico, a gente procura trabalhar junto, mas, assim, eu

vejo que a escola diz, a queixa da escola ... Eu escuto a queixa da escola, mas eu faço a minha avaliação, entendeu? Então, em cima da minha é que eu vou ver se realmente a pessoa precisa ou não.

2) Com crianças em fase de alfabetização, quais as principais queixas que são trazidas ao seu consultório em relação a aprendizagem delas?

É... A letra cursiva, para passar da letra de bastão para a letra cursiva, um dos maiores problemas. Omissões de letras, dificuldade... Deixa eu ver, assim ... A própria leitura também, a dificuldade da leitura. Deixa eu lhe dizer mais. Na alfabetização, muito problema também de dificuldade motora fina, limite, demais problema de limite. **“Limite, em que sentido?”** Limite no sentido de... Porque a mãe chega aqui e diz: “Esse menino é hiperativo”. Ele não é hiperativo, ele não tem limites, no caso, ele não tem regras. Então, temos que trabalhar regras, limites. Então, tem que começar a dar uma organizada, às vezes o que precisa é isso.

3) Com base nas suas observações clínicas, quais são as causas destas dificuldades na alfabetização?

Para o futuro é? Você quer saber? **“As crianças que chegam, que apresentam essas queixas que você relatou, na tua opinião quais as principais causas para essas dificuldades?”** Sim, é... Vou lhe dizer dentro do que eu estou atendendo, até dessa que saiu agora, certo? É... a desorganização familiar, a troca de escola, ficar trocando sempre de escola, às vezes a criança ela tem um, vamos dizer, assim, na família ela tem um convívio mais aberto, na escola ela estuda numa escola tradicional, então isso, às vezes, choca, no caso seria mais interessante que essa criança estivesse numa escola já mais aberta também. **“Mais coerente com a dinâmica da família?”** Isso, exatamente. É... e às vezes é uma dificuldade realmente cognitiva, é uma dificuldade da criança. É porque, às vezes, através do parto, a criança nasce de 8 meses, normalmente ela tem alguma dificuldade de aprendizagem. Então, às vezes, tem essa área neurológica, tem a área cognitiva realmente, mas eu acho que é mais... Hoje eu acho que é mais a desordem familiar.

4) Como você percebe o papel dos pais nos problemas de aprendizagem das crianças que você atende, e que estão se alfabetizando?

Os pais... Tem alguns pais que realmente eles se interessam, outros só me procuram quando o menino está para ser reprovado ou, então, quando a escola diz que ele não tem mais condições de ficar com aquele aluno se não for trabalhado. Então, o que é que acontece? Aí vem o pai e a mãe desesperados ou então o pai joga a culpa na mãe, a mãe joga a culpa no pai, fica nessa confusão. Os pais de hoje, pela própria necessidade social, tem que trabalhar, então ninguém quer mais assumir essa responsabilidade, então... E quando tem um poder social assim, maior, aí já complica, porque quem passa a criar o menino é o motorista, é a babá, então tem todo esse lado que pode interferir.

CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO A CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

- 5) Quem, em geral, lhe procura para marcar uma avaliação psicopedagógica para estas crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização? E qual a sua opinião sobre isto?

A escola encaminha, e a mãe normalmente... “Em geral é a mãe?” Em geral é a mãe, apesar de que, no final do ano agora, eu até comentei isso, que sempre era a mãe, no final do ano deu uma reviravolta, que entrou uns quatro ou cinco para fazer a avaliação e todos eles vieram... Quem veio foi o pai, porque os pais é que estão desempregados e a mãe é que está trabalhando, então... E, por coincidência, a maioria esposo de médicas, marido de médicas. Elas, médicas, normalmente... Eu estou com muitos clientes... Que eu acho muito interessante, ia até analisar isso: eu estou com muitos clientes filhos de médicos. Aí... Eu não sei se é uma coincidência, ou se é... De médicos não, de médicas, mães, mães médicas. “As mães médicas?” As mães médicas, foi isso que eu quis dizer, as mães médicas, e essas mães médicas, normalmente, elas têm plantão, tem isso e aquilo, então o pai toma o papel da mãe, entendeu? O papel da mãe, que eu digo, é aquele papel da mãe de sempre estar ali para fazer uma tarefa, mandar tomar banho, essas coisas de casa. Então, eu estou até pensando...

- 6) Em relação aos problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças, quais são os procedimentos, recursos e técnicas que você utiliza para ter um diagnóstico destes problemas?

Os instrumentos que eu uso, não é isso? “Para o diagnóstico da leitura e escrita?” Só para leitura e escrita que lhe interessa no momento? “É. Se você quiser falar de algumas outras coisas, sim, também pode, mas a leitura e escrita especificamente.” O que eu faço depende, se for uma criança a gente trabalha muito assim, a criança... Primeiro você tem que saber se a criança ler, então eu faço os trabalhos assim, ligados à leitura, lendo figuras, lendo... Interpretando figuras, início, meio e fim. “As figuras vêm com o nome junto para ela ler?” Algumas sim, outras... Primeiro depende, se ela consegue ler. Interpretação de texto, que a gente trabalha, eu gosto de dar, dependendo da idade Então, a gente dá algum texto que ele leia e, em seguida, ele fala o que ele entendeu, verbalmente, e depois ele escreve, ele conta a história com as palavras dele. Tem o teste PANDE, que é uma leitura pequena, onde ele lê o textinho, desenha, conta a história, eu ainda acho pouco e mando ele escrever depois o que ele me contou. “Se ele escrever?” Quando ele escreve, quando ele não escreve a gente trabalha dessa forma, como também com livros sem escrita em baixo, quando ele não escreve. Então ele vai contar a história através das figuras. Então, no caso quando a gente quer saber se a criança conhece as letras cursivas, se ela ainda está na de bastão, para ver onde é que ela está, o nível que ela está de escrita ou até de linguagem, tudo. Então, a gente faz esse trabalho que tem a palavra em baixo e o desenho em cima. Agora, também têm outras que já são diferentes, já tem a palavra, uma asa e embaixo escrito asa, quando ele vê a asa ele diz avião, certo? Então, tem um desenho que tem a ver com a palavra, mas a palavra não é... Assim, não é um desenho de cachorro e é um cachorro escrito. “Por que se não ele vai ler pela imagem e não pelas letras?” Exatamente, a gente faz um trabalho para

descobrir se ele está lendo pelas letras, se ele está lendo pelas imagens, se ele conhece todas as letras, se ele... as sílabas, se ele sabe diferenciar entre frase, palavra, letras, números, pontuação. Então, a gente faz um trabalho assim. Deixa-me ver mais. Lendo rótulos também. **“Rótulos?”** Rótulos, através também até de colagem, procurar recorte-colagem de letras, que comecem com a letra A, um exemplo. Tudo depende da idade, quando é uma idade mais avançada que dá para você fazer... então, vai em cima de textos, vai em cima de como eu estava lhe falando. Eu lhe falei do Par Educativo (tipo de teste psicopedagógico). **“Como é isso?”** A criança vai desenhar, o adolescente vai desenhar uma figura que esteja ensinando e outra que esteja aprendendo. **“Alicia Fernández faz isso, essa proposta, não é?”** É. Agora, em cima disso, eu peço ainda que ele escreva. **“E qual é o seu objetivo ao pedir isto, que desene alguém ensinando e alguém aprendendo?”** Primeiro, quero ver como ele se coloca como aprendiz e também como ele vê quem está ensinando. Qual é o papel do professor para ele, por isso que, depois, eu peço que ele escreva atrás. Às vezes, até, eles contam uma vivência da sala de aula, às vezes eles contam até um problema que houve entre o professor e eles, entendeu? **“Então, você acha que a forma como ele se percebe e percebe o professor interfere nas questões de aprendizagem?”** Acho. Eu acho que se a gente sentir algum problema aí, ou não, então a partir do que você vê aí nesse, vamos dizer, um teste, nessa avaliação, então a partir daí você pode... Porque se ele tiver... Acontece aluno aqui que morre de medo do professor, então vamos tirar esse medo, vamos tirar... Tem alunos que dizem assim: “Eu, jamais! Nunca que eu vou perguntar, dizer que eu não entendi, você perguntar como é aquilo ali? Nunca”. Então, tirar essa timidez, trabalhar em cima disso. Ir para esse professor, conversar com esse professor, pedir que ele seja mais aberto, que ele procure mais esse aluno, entendeu? Deixe o aluno mais à vontade. Então, aí eu acho que vai saindo muita coisa.

7) Existem elementos no diagnóstico que permitem que você identifique qual o tipo de intervenção terapêutica mais adequada ao problema da criança, se uma intervenção psicoterápica ou psicopedagógica?

Existe, porque quando a gente faz a avaliação na parte afetiva-social então a gente vê, no final, você vê o que pesa mais e, às vezes, o problema de aprendizagem está em cima de um problema emocional. Então tem que ser trabalhado, primeiro, esse problema emocional para depois ser trabalhada a parte pedagógica que, às vezes, nem precisa. Eu tive um caso... Pode contar um caso? **“Claro. Desde que você não se incomode e não identifique a criança”.** Eu tive um caso de uma menina aqui, ela não conseguia de jeito nenhum, não tinha acordo nenhum dela ler, ela escrevia, tudo, mas não lia nada, e foi descoberto o problema que o pai a abandonou, então ela não lia. Quando foi, por coincidência, no dia dos pais, eu disse assim: “Vamos...” E eu sempre trabalhava em cima do pai porque eu sabia que o pai não aparecia e eu aperreava o juízo dele no celular, para ele vir aqui, não tinha acordo, aquela confusão! Até que, num dia, ele... Era perto do dia dos pais, eu disse: “Vamos escrever uma cartinha para seu pai?” Ela disse: “Vamos”. Aí, ela escreveu como ela sempre escreveu, direitinho, porque ela escrevia, ela não lia. Então, eu disse assim: “Agora, você tem que ler para mim, para poder eu ouvir o que está escrito aí, porque eu quero que você leia, eu não quero ler, eu quero que você me diga, porque...” Aí, eu expliquei a ela o seguinte: “Quando a gente está lendo uma coisa que a gente quer, está fazendo com muito carinho, então, quando a gente lê, passa de maneira diferente de outra pessoa lendo, entendeu?” Eu fui por

esse lado. *Aí, ela pegou e leu, então ela lê, então era uma criança que lia. E a mãe disse a mim... Só faltou dizer que era mentira. **Aí, eu tive que gravar, por sinal eu tenho até hoje essa fita, eu tive que gravar ela lendo, outras coisas que ela foi lendo. E eu consegui até trazer esse pai. Ela leu para o pai, ela entregou para o pai tudo, junto comigo, na frente, assim, ela leu, entregou e hoje está muito bem obrigado! E, por sinal, até o pai e ela hoje já se encontram, já saem. Resolveu... Quer dizer, o problema dela era todo emocional. **Aí ela foi para um psicólogo, e foi fazendo esse trabalho. "Aí, neste caso, você também encaminha?" Encaminho, como também, às vezes, tem um problema neurológico que a gente... Por isso que eu digo que um psicopedagogo tem que saber de tudo um pouquinho, a gente tem que ler. Se você olhar aqui, tem livro de tudo, tá vendo? Síndromes neurológicas, livros de fono, tem de tudo que você imaginar, porque você tem que... Não é que eu vá me aprofundar nisso, mas eu acho que a gente tem que saber de tudo um pouquinho. "Você disse que na sua avaliação tem uma parte sócio-afetiva. São perguntas, como é isso? Como é essa avaliação?" É em cima do desenho da figura humana, desenho da família, é... Também em cima do desenho da árvore. Vou dizer assim mais ou menos o que eu estou lembrando agora. "São testes?" São desenhos onde a gente faz alguma leitura, agora eu tenho também, que é onde eu possa fazer essa avaliação, que é um teste de avaliação de dificuldade de aprendizagem, mas que ele mostra quando a diferença está entre aprendizagem, assim, direta e do lado afetivo, é o "Papel de Carta". Você trabalha com a correção do papel de carta. "E como é que funciona esse papel de carta?" A gente entrega para a criança, os adolescentes não gostam muito não, mas, depende, as meninas gostam, os meninos não. Então, a gente entrega para a criança os papéis de carta e aí ela vai... A dica é o seguinte, você tem que dizer, você... Primeiro ela analisa. São figuras. Você vai escolher qual o papel de carta que você mais gosta, se identifica, que você acha que parece com você ou que lembra alguma coisa para você, o que mais você... Então, cada um... **Aí, a criança escolhe. "As figuras têm temáticas variadas?"** Têm, cada uma corresponde a uma coisa. Assim, a lâmina um: comunicação; a lâmina dois: vinculação afetiva; a três: receber afeto; a quatro: interação familiar. Então, dependendo da lâmina que ela escolher, então a gente vai saber qual o problema. Então, aí, já ajuda nesse lado, além do lado da aprendizagem também, você já vê do lado... E sempre tem uma outra, umas outras coisas que vão aparecendo **"Mas, de qualquer forma, existem algumas atividades, não é? Você falou do desenho da família, do desenho da árvore"**. Da árvore, a figura humana e, às vezes, até quando lê até a interpretação de algum... Que eu chamo de barquinho, que, na verdade, eu não sei nem dizer o nome desse trabalho, mas, assim, é um barquinho realmente, e esse barquinho você vai pedir que a criança desenhe num papel quadriculado, igual ao modelo. Você entrega o barquinho do papel quadriculado... Eu gosto muito para ler a parte afetiva nesse barquinho. Então, você entrega o barquinho e pede que ela faça um barco igual àquele. **Aí, dá o papel quadriculado já no mesmo tamanho do papelzinho do barquinho. Então, ela vai copiar, porque, na verdade isso é uma cópia, então ele vai copiar. Quando ela termina, então, você pergunta: "É um barco ou um navio?"** Porque, na verdade, aquele desenho vai ser a figura dela, então você vai dar uma... É... A gente dá depois uma folha, lápis, tudo, e manda que ela faça um habitat para este barquinho. Às vezes está cheio de peixe, então, depois a gente dá uma lida. Às vezes tem um sol enorme. **"E por que tem que ser em um papel quadriculado?"** Porque o barquinho modelo é em um papel quadriculado, para ver também a cópia, porque aí a gente também vai na leitura em cima da cópia para ver se ele... A*****

percepção visual, então, a gente vai ver até a organização, estrutura. “O desenho da árvore que vocês fazem tem alguma inspiração no HTP?” Tem. “No desenho da casa, árvore?” Tem, tem sim. A gente procura dar uma analisada por alto, só para poder encaminhar. É mais ou menos em cima do HTP mesmo, mas eu digo assim porque a gente não pode trabalhar em cima do HTP, mas é só para poder analisar alguns passos, pra gente poder encaminhar, no caso de precisar.

8) A família participa de algum modo do processo diagnóstico destas crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita? Como?

Veja bem! Antes, a gente... A gente que eu digo, eu e minha colega, a gente fazia um trabalho com os pais, uma vez no mês. Então, eu fazia vivências, tudo. Mas isso foi, assim, no começo. Vinham muitos, depois foi diminuindo, diminuindo. “Era um grupo?” Era em grupo, um dia de noite, 7 às 10h, um dia no mês. Então, esses pais vinham e a gente fazia uma dinâmica, fazia algum trabalho onde eles vivenciassem os problemas de seus filhos, em geral. Não era cada um chegar e falar do seu filho. Era para eles sentirem como era o nosso trabalho. Hoje em dia eu trabalho, já que não tem mais condição de fazer isso, eu trabalho... E até porque a gente não tem mais tempo, e os pais também não, então, hoje eu trabalho diferente. Eu trabalho em cima de livros. Agora, eu não chego para um pai e digo: “Olhe! Leia tal livro, compre um livro”, não! Eu empresto meu livro, porque emprestando eu posso cobrar. Eu tenho uma mãe, assim, que ela trata muito na pancada a filha, então eu emprestei e estou até cobrando já dela: “Carão com carinho”. “Na pancada, você diz?” Assim, muito na pancada mesmo, batendo, gritando. Então, eu emprestei para ela “Carão com carinho”. Então, eu não peço que compre, porque não compram, então uma maneira de forçar os pais a trabalharem. E, quando chegam, eu faço assim, faço mesmo que criança: “O que é que achou do livro?” Aí, começo a fazer pergunta do meio do livro, do começo, do fim. Então, ... E eles já sabendo disso... Eu aviso antes: “Olhe! Eu pergunto, viu?” Então, eu trabalho muito em cima, com os pais, em cima disso, e chamo eles aqui no consultório. “Mas o diagnóstico, como é que esses pais participam?” Ah não! O diagnóstico não. Na avaliação, não. Na avaliação, os pais vêm, a gente faz uma anamnese, normalmente é só a mãe para a anamnese. “A anamnese é a primeira?” É a primeira, onde ela vai me dizer tudo que está acontecendo, como foi desde a gestação e tal, aquela conversa toda. Uma anamnese normal. Aí, depois começa a criança, então entre sete e oito sessões você faz a avaliação. Aí, vem a criança tudo. Quando, no final, eu preparo esse Informe Psicopedagógico. “Informe psicopedagógico?” É. É um relatório da avaliação, só que eu chamo informe psicopedagógico. Coloco o motivo da avaliação, o período, os resultados nas diferentes áreas, pedagógica, cognitiva, afetivo-social, e depois, no final, as recomendações, as hipóteses diagnósticas. Então, isso aqui, eu chamo o pai e a mãe e passo para eles e, depois, eu vou à escola e passo esse mesmo. Primeiro eu passo para os pais porque tem pai que pode não querer, alguma coisa, então, por mais que você tenha que dizer, ser sincera com a escola, mas você tem que primeiro passar para os pais. Então, é assim que eu passo, e aí digo se precisa, se não precisa, como deve ser trabalhado e assim. “E nesse momento do informe psicopedagógico, o pai vem?” Vem. Vem porque quando a mãe diz assim: “Ah! Fulano não pode ir”. Então, vamos marcar um outro dia que ele possa, aí eu vou segurando. Eu também tenho muito disso, eu gosto, assim, de prender muito e, às vezes, até eles dizem: “Só você mesmo para fazer eu vir aqui”. Porque eu gosto de forçar um pouco a barra, mas, quando vem, é feito adolescente que vem a primeira vez, na hora de ir embora, não

quer ir embora, aí fica falando, eu preocupada, a hora passando e cadê... Aí eles se... Eles, normalmente, os pais, pais homens, os pais eles chegam aqui... Quando é a primeira vez que eles vêm, eles se soltam, aí quando você vê ele está falando da infância dele, está falando da vida dele, está comparando o problema do menino com ele e que, às vezes, eles não querem vir por conta de uma rejeição àquele problema... Aceitação daquele problema porque parece com o que ele teve, entende?

9) No tratamento de crianças com problemas na aprendizagem da leitura e escrita que recursos você utiliza para facilitar as suas intervenções psicopedagógicas?

*Trabalho assim, em cima da leitura e escrita mesmo. Então, se ela não ler, então vamos começar, eu digo, vamos para o comecinho. Então começa, ver se ela conhece as letras, ver se conhece já as junções. No caso, quando está começando a ler, então vai primeiro pelos encontros vocálicos, depois consonantais, normal, como um processo normal, agora em cima de textos. Também de procurar em revista, criação dela, que ela vai criar. Da leitura, no caso, e da escrita. Por exemplo, a gente... Eu tenho uma praça aqui perto, por coincidência todo consultório que eu vou tem praça perto, então a sessão hoje vai ser na praça. Então, a gente vai para lá, aí a gente analisa a praça toda, brinca nos brinquedos e olha tudo. Quando chegar, eu dou um papel 40 quilos e ali ela vai montar a praça. Isso a gente traz folha, traz palito, o que encontrar por lá a gente traz e ela monta a praça, faz as árvores, desenha as árvores, desenha os brinquedos, tudo. Aí, ela já está trabalhando. Ela vai contar, como foi aquilo ali. Se ela já escreve, ela vai escrever como foi o passeio, então ela mesma dá um título: "A praça", "Passeio na praça", qualquer coisa que eles inventem. Vai contar o que viu, então, aí, sai colocando, você aí já está trabalhando a percepção textual da criança, o que é que ela consegue observar, até onde ela deve ir, assim, até onde ela vai, aliás. Vendo o ... Se ela tem início, meio e fim nas histórias dela e daí você já vai vendo também se ela tem omissões de letras, essas coisas toda, tudo você já vai... Se ela tem estrutura na escrita, aí já vai trabalhando esse lado. E a leitura, eu gosto muito, como eu já tinha dito lá, de trabalhar, assim, a leitura, recortando palavras. Então: "Recorte todas as palavras que você consegue ler nessas duas folhas", um exemplo. Ou, então, tem jogos, através de jogos que formam palavras, jogos que tem a figura. Tenho aqui jogo da memória que um lado é a figura, do outro é a palavra, as primeiras letras e assim vai. **"São atividades, então, de estimulação cognitiva?"** Pronto, exatamente. **"Agora quando surge a questão do emocional, como é que isso entra na sessão? Como é que isso pode ser trabalhado?"** Olhe! Eu sou uma pessoa que assim, é... Eu não tenho aquele olhar, vamos dizer, assim, que o psicólogo, psicanalista, às vezes, gosta de manter aquela distância do cliente, eu não tenho isso, eu beijo, eu abraço, eu tenho assim... Então, eles se sentem muito em casa aqui, está entendendo? Muito à vontade. Então, quando eles estão com um problema emocional, eles falam, colocam para fora e se a gente... Se for alguma coisa que, assim, que eu possa ajudar, dentro da minha área, que dê para eu trabalhar, eu trabalho. Trabalho com quê? Com um caso mesmo, quando surge assim, um melhor amigo está com problema de droga, a mãe não quer que o menino ande mais, aí começa a criar aquele problema todo, assim, então, vai... Eu trago texto: "Você leve para seu amigo" e tal. Como também, quando os pais estão para se separar, então eu dou o texto, trabalho em cima de texto com ele e de escrita mesmo, mando eles escreverem. No caso é mais no adolescente. A criança,*

quando... Como essa criança que eu tinha que a mãe, o problema era a mãe que espancava muito a criança, e essa criança não queria crescer de jeito nenhum, não queria, não queria porque realmente... E a mãe não queria psicólogo, ela não suportava psicólogo. Então, a escola mandou para um psicopedagogo para, pelo menos, a gente ir trabalhando o lado escolar, mas quem precisava, na verdade, de um psicólogo era ela (a mãe), porque ela cresceu apanhando, então ela achava que... No primeiro dia que ela trouxe o menino ela deu um cascudo aqui, na escada, no menino, que o menino gritava, todas as portas se abriram para ver o que é que estava acontecendo. Então, um caso desse é um caso emocional que precisava de um acompanhamento, mas como ela não queria de jeito nenhum, então o que é que a gente fazia, eu chegava para ele, eu dava o quê? Carinho, está entendendo? Eu fazia para ele aquele papel de uma mãe que ele gostaria de ter, dava carinho, conversava, explicava quando ele fazia alguma coisa, vamos dizer, “errada”, que ele... Que não é visto como certo. Então eu chegava para ele e dizia: “Olhe! Isso aqui, você acha que deve ser feito assim?” Então, trabalhava de uma maneira mais adequada. E ele foi corrigindo também seus erros, até apanhando menos, não é? Então, tem esse lado, depende de cada caso.

10) De que maneira os pais destas crianças que você atende, com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, participam do tratamento psicopedagógico?

É através de livros que eu empresto. “Mas tem algum tipo de momento que eles vêm e conversam com você?” Tem, normalmente... Porque eu vou à escola... A cada unidade eu vou à escola, certo? Então, normalmente, eu vou à escola, depois chamo os pais. Então, depois de cada unidade escolar os pais vêm aqui. “Então, mais ou menos de dois em dois meses?” É. Agora são três unidades, agora é de três em três meses. Não são mais quatro unidades, agora são três.

11) Quais as dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

Dificuldade minha? “Sim. Para o seu trabalho, as dificuldades para levar adiante esse processo? O que é que é mais difícil?” O que eu acho mais difícil, hoje, é o problema financeiro dos pais. Eles ficam, por exemplo, eu estou com um menino aqui que o pai... Começou agora, 6 sessões, já está desesperado: “Vai demorar muito?! Quanto tempo ele vai passar fazendo isso?” Então, isso é o que eu acho que isso transmite para criança, porque ele chega em casa e escuta: “A gente está deixando de comprar isso para ter que pagar isso”. Eu acho que tem muito esse lado. Também o interesse de trazer. “O interesse dos pais?” Dos pais, de trazer, quem vai levar, quem não vai, está entendendo? Eu acho assim, é feito um atrapalho, essa criança que já vem para cá, ela já tem algum problema, sempre tem um pouquinho do emocional na história, então às vezes já é mais um atrapalho, sabe? É um peso, é uma criança que não deveria, para os pais, não deveria... “Já pago colégio caro, quer mais o quê? Ele fica inventando essas coisas, o menino não se esforça”. Então, eu acho que o maior problema, assim, é o entendimento dos pais. É tanto que eu dou para eles sempre isso aqui, a “Identidade do Psicopedagogo”. Eu gosto de entregar para ele ter uma idéia do trabalho da gente, para ver se ele também se interessa. Ele diz o que não entendeu e, aí, eu começo a falar. Isso aí, eu acho, para ele participar um pouco, entendeu? Para poder evitar de... Então, a minha maior dificuldade, hoje, eu acho é essa, é a dificuldade com os

pais, assim, é como se eles não acreditassem muito, às vezes tem isso também. Eu também atendo à terceira idade. A terceira idade eu nem digo, porque quando eles vêm, eles vêm porque querem vir, mas a criança e o adolescente vêm porque alguém mandou. Agora, depois que eles estão aqui, vêm a primeira vez, é uma maravilha, não tem problema nenhum, mas até vir a primeira vez é como se ele tivesse pagando, vamos dizer, assim, pagando, assim... Dizendo assim... Os pais vêm dizendo: "Está vendo?! Você vai como um castigo". Como se ele tivesse vindo como um castigo, está entendendo?

QUINTA ENTREVISTA: "ESSE NÃO OLHAR PARA OS FILHOS ESTÁ DEIXANDO SEQÜELAS"

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

A) Qual a sua idade?

36 anos

B) Qual foi o seu curso de graduação na universidade?

Psicologia Escolar e Clínica na UNICAP. "Você fez essas duas formações na faculdade?" Fiz. "Escolar e Clínica?" E as duas com estágio.

C) Como foi o seu percurso de formação para atuar em psicopedagogia na clínica?

No início do meu percurso eu fui professora durante... Na verdade, eu fui estagiária de uma escola que os donos eram meus pais. Fiz estágio lá, na área de maternalzinho, com crianças bem pequenas e depois eu assumi uma sala de pré-escola, pré-alfa, e fiquei um ano nessa salinha, depois fiquei cinco anos na sala de alfabetização, foi onde me deu uma grande experiência com os distúrbios da aprendizagem. A partir daí, eu entrei na faculdade, fiz meu curso de Psicologia, fiz a opção de fazer psicologia escolar e clínica porque eu sempre tive vontade de atuar nas duas áreas. Daí, eu fui fazer ludoterapia para me dar uma maior experiência na clínica. A partir daí, por conta do meu vínculo sempre em escola, começou a surgir uma demanda no consultório de dificuldades na aprendizagem, crianças que não estavam indo bem na escola, e eu me sentia incapaz, incompetente, me sentia com pouca bagagem teórica, pouco respaldo para atuar nessa área. Foi quando eu busquei a formação em psicopedagogia com Alicia Fernández, que me abriu os olhos, que me fundamentou teoricamente em muitas questões e, recentemente, eu estou concluindo a formação no Ramain Thiers, que mais ainda vem a complementar essa minha intervenção na área de crianças com dificuldades de aprendizagem.

D) Há quanto tempo você atua na clínica psicopedagógica?

De consultório, eu tenho 13 anos. Por eu sempre trabalhar em escola, sempre chegavam crianças com dificuldades de aprendizagem, mas no início era algo meio

que “tateando” no escuro, era a minha experiência de professora, somada a leituras. Na verdade, eu não tenho uma data limite, é algo que já venho trabalhando.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO CLÍNICA DOS PARTICIPANTES

1) Quando, na sua opinião, uma dificuldade de aprendizagem deve ser tratada terapeuticamente, no espaço clínico?

Eu acredito que quando já... Quando o sintoma, na verdade, já tomou um tamanho, um volume, já tomou uma angústia, uma ansiedade grande, tanto na vida escolar dessa criança, como na história dessa família e que já chegou nos muros da escola, na verdade, eu acredito que a partir do momento que a criança está sofrendo, não está sendo... Não está correspondendo tanto pra família como pra escola, de fato já existe a necessidade de uma intervenção eficaz, porque aí já passa de um viés ou de um olhar preventivo. “Deixa de ser só preventivo? Explica um pouco isso”. Como eu sou também psicóloga escolar, eu acredito que na escola muitas questões podem e devem ser vistas. Através de quê? Essa semana mesmo eu fiz uma palestra na escola, convidando os pais para uma parceria com a escola. Então, eu acredito que quando a família e a escola estão juntas, curtindo, construindo o processo de ensino-aprendizagem da criança, isso flui com mais prazer, porque eu acredito que existe prazer para aprender. Hoje, eu acredito. Mas, quando esse processo está sendo doloroso, quando nesse processo estão existindo alguns entraves que independem da criança, da família e da escola, aí sim, precisa da intervenção de um especialista, sendo esse o psicopedagogo.

2) Com crianças em fase de alfabetização, quais as principais queixas que são trazidas ao seu consultório em relação à aprendizagem delas?

A grande queixa é a não aquisição da leitura e da escrita. É... O meu olhar está numa fase anterior; muitos pais chegam pra gente, pra mim e perguntam: “Como é que eu posso ajudar o meu filho a ler e escrever?” E aí sim, eu convido eles a ajudá-lo numa etapa anterior, numa construção de uma... De uma independência, de uma autonomia, de um sujeito pensante, de um sujeito que opina, que questiona. Isso são questões que vão, de fato, contribuir para a aquisição da leitura e da escrita. Se a criança não tem esse antes, provavelmente, não vai ter a condição ou o processo de ensino-aprendizagem para adquirir o código lingüístico. Vai ser muito mais difícil porque ele não vai articular, ele não vai inferir, ele não vai criticar, ele não vai questionar, ele não vai estar trocando, ele não vai estar construindo o seu processo, vai estar repetindo, reproduzindo e tudo que ele vai estar lendo, vai estar escrevendo, vai estar longe dele, ele não vai ser um sujeito atuante em toda a sua história. Então, todos vão ser textos pobres, leituras fragmentadas. Enfim, são essas as queixas miudinhas que chegam para a clínica. Então, assim, eu parto do pressuposto onde a família precisa estar muito próxima dessa construção, para que haja uma maior fluidez e esse próximo é estar curtindo, é estar fortalecendo ele nessa autonomia, ele enquanto sujeito.

3) Com base nas suas observações clínicas, quais são as causas destas dificuldades na alfabetização?

Veja, o que eu observo muito hoje é... Na verdade, são crianças que têm tudo em casa, crianças que são cercadas de babás, motoristas e tias, e... Crianças que têm várias atividades extras, crianças que, na verdade, não lidam com a frustração, com a falta. E são crianças, assim, que por não lidar com a frustração, com a falta, existe, ao meu ver, uma ligação direta com essa dependência, com essa pouca autonomia. Eu destacaria essa questão. Destacaria também a dificuldade, talvez o pouco entendimento ou a pouca sintonia da família com a escola, a escola onde que eu coloco meu filho, se aquela proposta pedagógica tem a ver comigo ou tem a ver com o modismo ou com a escola que é cara e eu vou colocar meu filho lá. Tem a ver, percebo também, com a ausência dos pais desse processo de construção, uma vez que eles estão mais voltados, até pela faixa etária mesmo, uma época em que eles estão a todo pique profissionalmente, que eles precisam investir, mas esse não olhar para os filhos está deixando seqüelas, que aí entra a necessidade de uma intervenção clínica. E, basicamente, a “menina dos meus olhos” é a relação professor-aluno. A partir do momento em que essa relação, esse vínculo afetivo não se constitui de uma forma saudável, vai influenciar certamente com um peso muito grande nessa construção. “O que é que você chama de vínculo saudável entre professor e aluno?” Winnicott citou uma mãe suficientemente boa, aquela que... Ela nutre, na verdade ela dá a condição biológica necessária para essa criança crescer e dá a condição necessária, psíquica, para ele evoluir, para ele crescer, não dando nada além da conta, simplesmente o que seja suficiente, tanto na ordem psíquica como na ordem biológica. Eu faria um paralelo com essa colocação de Winnicott, eu veria uma relação suficientemente saudável, no sentido de que ela (a professora) precisa não só torcer pelo seu aluno, mas ela precisa dar intervenções adequadas. E, a princípio, o carro chefe que eu vejo é pelo viés afetivo; que essa professora com essa criança precisa ter uma relação afetiva saudável, boa, gostosa, prazerosa. Precisa acolher, precisa maternar, precisa dá limite, precisa construir esse sujeito pensante e precisa trabalhar um pouquinho, estimulando ou usando o desenvolvimento proximal cada vez mais, para que ele venha construir o aprendizado formal. E eu digo “a menina dos meus olhos” porque eu tenho um projeto nessa área, na escola em que eu presto assessoria, eu faço um projeto com os professores na área da relação deles com os alunos.

4) Como você percebe o papel dos pais nos problemas de aprendizagem das crianças que você atende, e que estão se alfabetizando?

Eu tenho uma prática: Quando eu recebo a família, de marcar com o casal a primeira entrevista, normalmente é uma entrevista longa, eu separo um tempo maior onde eu procuro acolhê-los, afetivamente, a partir do momento que ele... O que eu acredito... Eu preciso estabelecer um vínculo afetivo primeiro com os pais para depois receber bem essa criança. Por que? Porque eles precisam compreender o porquê do encaminhamento feito pela escola ou por outra fonte, outro profissional. Desmistificar o que é um psicólogo, um psicopedagogo, que tipo de processo, de intervenção na vida desta família, preciso que eles compreendam o papel e a função deles, a minha, a da criança e a da escola nessa parceria que vai se começar. A partir daí, sim, eu recebo a criança, faço... Tenho a mesma preocupação em recebê-lo afetivamente, de recebê-lo como ele é, não como o pai, a mãe ou a escola gostariam que estivesse, que ele fosse; que ele compreenda o processo, o porquê que ele está precisando de uma intervenção, o porquê não está sendo suficiente só

a ajuda da família e da escola. E, a partir daí, se começa o processo propriamente dito. Voltando um pouquinho para a tua pergunta, o papel da família, dos pais nesse processo para mim é fundamental. No início da minha carreira, eu me via muito distante dos pais, distante no sentido...Eu chamava, eles não vinham, não marcavam, o que acontece até hoje, não mudou, só que eu mudei; eles não mudaram, mas eu mudei. Mudei exatamente a partir daí, de como recebê-los, de como convidá-los incessantemente, constantemente para essa parceria. **“Mas, por que é importante essa presença dos pais? Você acha que eles participam de que forma na construção desse problema de aprendizagem? Eles têm um papel nisso?”** Têm e fundamental. Eles precisam entender, compreender o papel e a função de cada membro na dinâmica familiar e o lugar dessa criança, especificamente, nessa dinâmica. Entendendo isso, por que foi ele o “escolhido”? Ele, digo, a criança, o escolhido para sintomatizar na aprendizagem. *Aí, sim, eles vão juntos a essa parceria que eu estou citando, contribuir, construir comigo para que ele, digo, a criança, saia desse lugar de não aprender.*

CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO A CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

5) Quem, em geral, lhe procura para marcar uma avaliação psicopedagógica para estas crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização? E qual a sua opinião sobre isto?

*Normalmente, a mãe, mas por uma solicitação minha, os pais estão vindo juntos para o primeiro encontro. Está sendo um diferencial importante no meu trabalho. Eu tenho conseguido isso e tenho conseguido ainda mais, uma grande presença do pai, dessa função, dessa... Enfim, dessa lei, dessa curtida como pai, como função, como construtor junto a essa criança, e estar presente nesse processo, porque eu tenho encontros mensais com a família. Ora com o casal, mês com a mãe, outro mês com o pai, enfim, e assim vai acontecendo. É o que eu chamo de parceria. Sem ela, atualmente, eu não estou mais ficando com a criança. Ou a criança vai entrar, ou a criança... Eu, como psicóloga, como psicopedagoga, e a família entra junto comigo e com a escola ou o processo vai caminhar lentamente e, assim, eu não mais compactuo com essa doença familiar, porque eu via que antes... Enfim, eu compactuava, ficava só com a criança e a criança patinando nesse sofrimento, com essa dificuldade, pouco caminhava, família distante, a escola distante e é como se eu tomasse só para mim e para a criança e, hoje, eu não compactuo mais. Ou a família entra comigo, com a escola e com ele, com a criança especificamente, ele sendo autor da própria história, ou eu não fico com essa família. **“Por que você acha que a mãe ainda é a que primeiro procura para a avaliação?”** Eu apontaria, Lúcia, por questões da própria história, história, eu digo, da história da humanidade, da história da família. Apontaria também para questões das primeiras inscrições significativas construídas na relação mãe-bebê. Apontaria pra ainda uma parte, um percentual grande de uma visão machista que ainda existe, fica mais com a mãe a parte maior para educar os filhos, que isso, graças a Deus, tem mudado e está mudando. O pai tá... Vejo, hoje, tanto em reuniões na escola como aqui no consultório, a figura paterna muito mais presente. E vejo também uma necessidade grande dessa mãe ficar só com esse filho para ela, sem poder ou sem ter condições de dividir, daí a minha sutileza, minha conquista e a minha construção,*

bem devagarzinho, para que essa mãe ocupe só o lugar dela e permita que esse pai entre na relação e permita que esse filho seja sujeito e não assujeitado ao desejo dela.

6) Em relação aos problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças, quais são os procedimentos, recursos e técnicas que você utiliza para ter um diagnóstico destes problemas?

Recebo a família, eu sempre coloco para eles que antes mesmo deles chegarem até aqui já está existindo o início de uma inquietação, antes de eles chegarem à mão de um psicólogo, de um psicopedagogo, já está existindo uma inquietação e, a partir dessa inquietação, é que eu vou puxando um fio condutor para o processo. Então, eu considero a chegada... Essa inquietação, a chegada da família, a chegada da criança. Eu separo algumas sessões, que eu não gosto nem de chamar de avaliação, não tem um nome que se aproxime mais, o que mais se aproxima é... São hipóteses diagnósticas que eu levanto durante esse período inicial, onde eu vou ter alguma diretriz para o meu trabalho, pra construir esse quebra-cabeça familiar. O que é que eu faço nessas sessões? Eu uso como recurso, se preciso for, alguns testes, que cada vez menos eu estou usando eles, mas às vezes se faz necessário o teste, por exemplo, o CAT, que é um projetivo, o Raven, o Wisc. Não são todas as crianças em que eu preciso fazer, mas quando se faz necessário, existe uma dúvida ou alguma interrogação, eu lanço mão para que a avaliação ou a hipótese diagnóstica fique compatível com a realidade. E uso muito, que é a fundamentação maior hoje da minha intervenção, a minha relação com a criança, a minha observação psicodinâmica. Uso o HTP também, o desenho, uso o desenho livre. Uso, de uma forma lúdica, a leitura, quando eu abro um cantinho de leitura e vou convidá-lo para que ele leia ou a gente vai ler juntos; uso a escrita para avaliar um pouquinho também a seqüência lógica, a trama, enfim... E uso também como projetivo a escrita, porque eu vou ver tanto o conteúdo pedagógico como o conteúdo psíquico dessa criança. “Na escrita?” Na escrita. E uso alguns recursos do Ramain Thiers, que eu já estou podendo fazer uso na minha prática, que é a caixa de avaliação, que são desenhos, bonecos que são a família, tem massa de modelar, tem um projetivozinho, que é um barquinho onde ele vai fazer uma cópia e vai construir o habitat e vai transcrever a história. Esse material é específico do Ramain Thiers. E uso meu “feeling”.

7) Existem elementos no diagnóstico que permitem que você identifique qual o tipo de intervenção terapêutica mais adequada ao problema da criança, se uma intervenção psicoterápica ou psicopedagógica?

A prática vem me mostrando que as crianças que estão com dificuldades na aprendizagem precisam ressignificar esse espaço dela, esse papel, essa função dela na família e precisa compreender a dinâmica familiar e ela. Por que foi ela a escolhida? As crianças que têm uma queixa, que não chega à escola, que não chega ao processo de aprendizagem, são crianças que precisam muito mais ser construído, ressignificado esse viés afetivo, nessa construção dessas primeiras relações, como foram essas primeiras inscrições, porque ela vai lidar com a frustração, vai lidar com a falta, vai lidar com a separação, vai lidar com inúmeros sintomas que ela vai desenvolver nessa infância aí. “Então, quando o sintoma não chega à questão da aprendizagem, mas circula em outros aspectos da vida da criança, seria mais uma psicoterapia?” Isso. “A psicopedagogia é se o sintoma se inscreve na aprendizagem. Mas, eu entendi você dizer que, mesmo nessa

criança que está precisando de uma intervenção psicopedagógica, há elementos psicodinâmicos a serem trabalhados, é isso?” *Exatamente. Até porque para mim, pela minha formação, pelo meu trajeto, não dá para eu separar, não dá para eu separar. Porque a queixa pode ainda não estar na aprendizagem, mas, pela minha experiência e pelo meu olhar preventivo, eu tenho como criar intervenções e construir junto com essa criança para que ela não precise sintomatizar na aprendizagem. “Ou seja, de qualquer forma é uma intervenção clínica?” É.*

8) A família participa de algum modo do processo diagnóstico destas crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita? Como?

Veja, depois dessa primeira entrevista, eu marco um encontro de anamnese só com a mãe, quando eu vou coletar todos os dados específicos da história dessa criança. Marco um encontro só com o pai, onde eu vou fazer uma escuta dessa história, dessa criança, mesmo que ele não tenha dados tão precisos como a mãe tem normalmente, mas para mim é importante e, no meu contrato inicial, eu já converso com eles que, feita essa avaliação, esse levantamento de hipóteses, eu vou marcar uma entrevista devolutiva, onde a gente vai conversar um pouquinho, porque nesse ínterim eu também já tenho ido na escola e já tenho feito uma escuta da queixa da escola, mesmo... Independente se esse encaminhamento tenha vindo da escola ou não. Normalmente, é da escola. Aí, sim, a partir daí se oficializa um convite real pra esses pais, onde eles vão entrar nesse processo psicoterapêutico dessa criança, nessa intervenção psicopedagógica.

9) No tratamento de crianças com problemas na aprendizagem da leitura e escrita que recursos você utiliza para facilitar as suas intervenções psicopedagógicas?

A ludicidade, eu trabalho muito com literatura infantil, desmistificando um pouquinho essa aquisição dessa leitura e dessa escrita. Construo junto com essa criança a importância das idéias... Das idéias... Da criação dela na leitura e na escrita e recursos do tipo dramatizações, construção de historinhas, leitura dinâmica, eu lendo, ela lendo, histórias contadas, histórias escritas em dupla, por mim e por ela, pesquisas, criação em quadro, em espelho, de historinhas, tirinhas, inúmeros... “Tirinhas, seria o quê?” Tirinhas... Eu chamo de tirinhas histórias curtinhas, seqüências curtas. Isso aí é um trabalho que eu faço mais no início, porque aí vai fortalecendo ela, ela acreditando no potencial dela, aí, sim, eu posso conduzir o trabalho para textos mais longos. Tirinhas eu chamo de gibizinho, desenhos e frases, desenhos e frases. Então, vai havendo uma progressão dessas tirinhas até chegar em um texto sem desenho, sem o recurso do desenho.

10) De que maneira os pais destas crianças que você atende, com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, participam do tratamento psicopedagógico?

Compreendendo em primeiro lugar que ele é só pai e mãe, que não é professor, nem professora. Compreendendo que a partir do momento em que ele pode desculpabilizar essa criança nesse processo de aprendizagem, em curtir junto com ela, ele está já contribuindo. Compreendendo e estimulando pra o aprender, simplesmente para o aprender, pro prazer, propriamente, quer seja comprando gibi, quer seja curtindo a leitura de um outdoor que a criança faça, quer seja assistindo um filme com a criança e depois conversar sobre o filme. Atitudes e comportamentos

que ele possa praticar no dia-a-dia como pai e mãe, que aí, sim, instintivamente, ele vai estar contribuindo para o processo da intervenção psicopedagógica com essa criança. **“Você tem frisado eles contribuírem como pai e mãe, não como professores?”** Ponto. Eu acredito que esse papel... Sei que falei muito disso, mas é o que eu acredito, se esse papel, se essa função materna está sendo bem vivida, se essa função paterna está sendo bem vivida, os outros papéis ficam para outras pessoas e não para eles. A partir do momento que eles cuidam ou que eles afetam essa criança, psiquicamente, constroem esse sujeito, contribuem para essa personalidade, cabe ao psicopedagogo a intervenção didática, técnica para o desenrolar esse sintoma, para desculpabilizar essa família, pra fazer com que essa criança saia desse lugar, aí, sim, ele vai está sendo coadjuvante. **“Os pais vêm aqui durante o tratamento da criança? Como é que eles vêm? Eles participam como?”** Eles são... No início... No meu contrato de trabalho eu já informo a eles a importância da participação deles durante todo o processo. Têm determinadas reuniões, encontros, que eu marco, que são encontros mais informativos. Eles precisam ter informações de como a criança se desenvolve, de que faixa etária é esperado aquilo, até para que haja um menor sentimento de culpa em determinadas situações ou uma menor comparação da criança dele com a do vizinho, um primo, enfim, para que eles compreendam e eles possam aceitar o filho do jeito que ele é, fazer uma diferença do filho real e do filho ideal. Então, eu digo que são encontros mais informativos, onde a gente vai tratar de determinados temas específicos, não são estudos, mas sim informações que para eles vão ser importantes. E eu tenho encontros que são mais interativos, onde eles vão tratar da relação. Eu não sou terapeuta, e nem serei, desse pai e dessa mãe, mas a mim me cabe trabalhar essa relação paterna e essa relação materna. Se eu sentir que existe algo, questões que vão além, aí, sim, eu faço um encaminhamento e eles procuram um tratamento, uma pessoa... **“Para eles?”** Para eles. **“Esses encontros informativos, eles ocorrem durante todo o tratamento ou mais no início?”** Durante todo o tratamento. Tem... Não existe um cronograma, até porque cada sintoma, cada criança, cada tempo, enfim... É algo que eu construo, eu digo que à mão. Cada criança tem uma pasta, um “portefolio”, aonde eu vou construindo a história. Então, naquele mês eu tenho sentido que o pai ou a mãe se tivesse um entendimento da necessidade de autonomia na vida da criança, iria ajudar mais no processo da leitura e da escrita. Aí, sim, eu separo uma horinha, onde eu vou dar informações adequadas e vou refletir com eles, orientar que a babá não precisa dá o alimento na boca, que a criança já tem condições motoras para dar o laço, o nó no sapato, se for preciso eu faço essa intervenção aqui dentro do consultório, enfim. Eles precisam compreender determinadas situações para poder avançar junto com a criança porque, caso contrário, as crianças avançam e os pais ficam presos em alguma... Numa necessidade talvez de mantê-los naquele lugar, ao nível inconsciente e aí, sim, por isso que eu chamo de uma parceria, se todo mundo cresce, se todo mundo consegue sair daquele lugar a criança tem um processo de ensino-aprendizagem com muito mais prazer e começa a dar prazer a esses pais e aí, sim, existe uma retroalimentação, um vai alimentando o outro, fortalecendo, acreditando e, o que é mais bonito, se surpreendendo e as surpresas, quando o pai se surpreende com o filho, o filho se surpreende com os pais. Aí, sim, acontece o crescimento, os avanços.

11) Quais as dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

É... Eu apontaria pra... Na escola... Eu vou separar para ficar mais claro meu raciocínio. Na escola, quando eu tenho acesso à professora de sala, é maravilhoso. Aí, eu vou estar junto, eu não vou estar sendo intermediada pelo serviço de orientação, pelo psicólogo da escola, pela coordenação. Não é que eu não precise, preciso e muito dessa equipe, mas eu preciso muito e acredito que a relação próxima desse professor com esse aluno, se eu consigo chegar até esse professor e fazer um convite para que ele conquiste e deixe ser conquistado por esse aluno, o processo caminha com outra velocidade.

É... Vejo também é... Eu não sei a pergunta. “As dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico dessas crianças?” Isso eu colocaria como uma dificuldade anterior. Como eu tenho uma prática que já é conhecida pelas pessoas que encaminham para mim, que eu procuro quebrar essa dificuldade. Na escola, especificamente, eu preciso de um professor que acredite nessa criança, eu preciso desse professor. Então, se eu não tenho, eu colocaria isso como uma dificuldade na escola.

Na família. Se a família não tem ou não participaria ou se negasse a participar desses encontros eu colocaria como um grande empecilho, porque ela nem ia estar sendo informada pela evolução, pelas fases que a criança deveria ou estaria passando, nem estaria sendo trabalhada. Eu tento minimizar dessa forma.

O meu papel. Eu procuro estar fazendo terapia e estar sendo supervisionada por alguém, porque eu vou estar envolvida ao nível inconsciente, por questões minhas com essa criança. E, nessa criança especificamente, a dificuldade seria... Eu apontaria para uma não aceitação da intervenção que, assim... Em determinados casos, já aconteceu comigo, de a criança não aceitar a intervenção, não me aceitar como mediadora, como facilitadora dessa... Para que ela saia desse lugar. Recentemente, eu tive um caso que a família também não me aceitou, a mãe olhava para mim e dizia: “Eu não confio em você. Eu não quero trabalhar com você”. Mas, vinha para as sessões. Eu trabalhei, não foi fácil pra mim trabalhar essa questão porque era algo que ela precisava. Eu tenho que contar com um, ou o pai ou a mãe, junto comigo e com essa criança. E com esse caso específico que eu estava citando, eu não estava contando com nenhum dos dois. Claro que refletia na criança, a criança estava reagindo ao vir para cá, não estava querendo, não estava aceitando e foi toda uma conquista que eu fiz pra essa mãe, porque tinha questões dela comigo, porque eu estava sendo uma mera representante transferencial, por conta da transferência dela para mim e de mim para ela, de repente. Precisei trabalhar e, assim, resgatar o lugar e o papel dela e conquistá-la. Passou a ser minha parceira nesse processo e, conseqüentemente, a criança veio. Então, voltando, eu apontaria, caso eu tivesse essa distância da escola e do professor, apontaria como se fosse uma dificuldade; na família, se a família não entra, como a outra dificuldade; a minha dificuldade, caso eu não estivesse sendo assistida por alguém, sendo supervisionada ou levando os casos... Os casos clínicos a debater e discutir com colegas; e a resistência da criança.

SEXTA ENTREVISTA Nº 6: “NA NOSSA CULTURA, É DIFÍCIL A GENTE SE ADMITIR FALHANDO”

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

A) Qual a sua idade?

47 anos

B) Qual foi o seu curso de graduação na Universidade?

Eu fiz Psicologia na FAFIRE, depois fiz especialização em clínica infantil e adolescente, depois fiz uma especialização em dinâmica de grupo, depois fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia e, por último, terminei no ano passado, uma formação em Neuropsicologia.

C) Como foi o seu percurso de formação para atuar em psicopedagogia na clínica?

Eu passei 10 anos trabalhando em clínica, que a minha formação em Psicologia foi em psicologia clínica. Então, eu passei 10 anos em clínica. Depois, então, eu me direcionei para escola, foi quando eu vim trabalhar em uma escola (onde está até hoje) e comecei a ver muito essas questões, não é? Onde eu podia ligar, justamente, a clínica com essa parte do processo de aprendizagem. E, assim, me facilitou muito a clínica no momento em que eu atendia os pais na escola. Então, isso foi, assim, uma coisa muito favorável, onde eu... Tem, assim, uma escuta bem diferenciada do que se eu não tivesse passado por esse processo. Então, eu acho que isso ajudou muito. E, assim, dentro da escola, quando eu comecei a ver todas as dificuldades de aprendizagem que iam aparecendo e a necessidade da gente poder fazer uma pesquisa maior nisso aí, porque, muitas vezes...Eu, na clínica, pela minha linha de atuação, a minha formação de base psicanalítica, então a gente praticamente não usa os testes e, aí, eu tive que começar a retornar para os testes. Então, eu comecei a fazer uso de novo dos testes para poder fazer essa avaliação, tanto cognitiva como emocional, e a gente ver onde é que essa aprendizagem estava sendo bloqueada, o que é que estava acontecendo com esse processo de aprendizagem. Então, foi muito assim, em cima disso que eu fui me direcionando cada dia mais, até fazer essa pós-graduação em psicopedagogia, fiz estágio, porque inclusive é uma pós-graduação ligada à Católica, que eram os professores da USP que vinham e alguns aqui da Católica. Então, assim, muita coisa fundamentada na Psicanálise, mas dentro da psicopedagogia. Então, hoje eu atuo inclusive, no consultório, também em psicopedagogia.

D) Há quanto tempo você atua na clínica psicopedagógica?

Acho que tem uns 4 anos. “Agora, na clínica de psicologia clínica você atua há mais tempo?” Eu já estou com 22 anos de formada. Eu deixei um tempo o consultório e fiquei só com as escolas, trabalhava em duas escolas.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO CLÍNICA DOS PARTICIPANTES

1) Quando, na sua opinião, uma dificuldade de aprendizagem deve ser tratada terapeuticamente, no espaço clínico?

Veja bem, eu, durante um tempo, quando eu fazia um encaminhamento, às vezes eu encaminhava para a psicologia clínica, outras vezes eu encaminhava para a psicopedagogia. E, uma vez, uma amiga minha me perguntou, como ela também é psicóloga: “Como é que você faz essa diferença? Por que é que uns você manda para uma coisa e outros você manda para outra?” E, aí, eu dizia assim... Olhe! Na época, eu acho que fazia um pouco por intuição e esse foi um dos motivos pelo qual, depois, eu fui me aprofundar e fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia... Porque aí eu fazia... Eu dizia: “Não...” Porque quando eu converso com a família, que eu sinto, já vi, já observei a criança e que eu converso com a família, então eu vejo que as coisas estão mais direcionadas para o emocional e, em outros momentos, eu via que existia o emocional, mas existia muito mais uma outra dificuldade que ultrapassava esse emocional. “Mas, quando você está no consultório, chega uma criança, quando você acha que a dificuldade de aprendizagem deve ser tratada no espaço clínico? Pela psicopedagoga, mas, enfim, na clínica?” Veja bem, quando eu recebo no consultório um caso, então o que eu vejo? Geralmente, eu entro em contato com a escola, para saber como é essa criança na escola e aí a psicóloga da escola, a coordenação, já me passa uma série de coisas do comportamento dessa criança na escola. Aí, eu começo, então, a anamnese com os pais ou, às vezes... Na maioria das vezes, só mais com a mãe, não é? Então, eu faço a anamnese e depois vou fazer uma avaliação com a criança. Então, eu aplico alguns testes, diante da queixa. Então, eu aplico alguns testes e aí, então, nessa avaliação é que eu vou poder dizer se a questão é ao nível só de psicologia clínica ou se é um trabalho ao nível de psicopedagogia. E, muitas vezes, existe a necessidade de um trabalho também de fonoaudiologia. Então, às vezes, a gente tem que dá prioridade, porque, às vezes, é preciso fazer clínica, psicopedagogia e fono. Então, aí, a gente vai por etapas para poder chegar. O trabalho de psicopedagogia, o que é que ele faz? Ele centraliza mais no foco. Então, é como se a gente conseguisse, num tempo mais hábil, minimizar aquela dificuldade, enquanto que, quando a gente trabalha em psicologia clínica, a coisa vai num tempo maior. E, assim, quando a dificuldade é nesse processo de aprendizagem as famílias têm pressa porque o menino tem que passar de ano e, na maioria das vezes, quando procuram realmente o psicólogo, é porque a escola desde o início do ano faz o encaminhamento, mas vão deixando e vão deixando e vão deixando... Quando chega em setembro, todo mundo corre para procurar o psicólogo, como se o psicólogo tivesse uma varinha mágica para solucionar aquilo ali, e o menino passar de ano. “Existem dificuldades de aprendizagem que não são para serem trabalhadas terapeuticamente? Como é que você faz essa distinção?” Veja bem, tudo muito dentro da história daquela família, daquela criança, entendeu? Então, nessa avaliação, é quando a gente tem todos esses dados pra gente poder ver. Porque, às vezes, a criança ou o adolescente apresenta uma dificuldade de aprendizagem pela metodologia da escola, entendeu? Então, muitas vezes, a criança não se adequa àquele sistema da escola e, aí, a questão não é nem de aprendizagem, é uma questão do sistema. Então, a indicação será justamente para uma outra escola. E isso é difícil porque, você veja, que entra toda

questão ética da gente poder dizer para aqueles pais que, às vezes, o pai estudou lá, a mãe estudou, a família toda estudou naquela escola e o filho não se adapta àquilo ali. Como é difícil: “Puxa! Vou ter que tirar... Mas, essa escola é ótima, é maravilhosa, como é que fica?”

2) Com crianças em fase de alfabetização, quais as principais queixas que são trazidas ao seu consultório em relação à aprendizagem delas?

Olhe! A dificuldade mesmo de se alfabetizar, de memorizar as letras, de gravar. Então, assim, a gente na escola trabalha muito com alfabetização nesse sistema fonético, mas muitas escolas não trabalham assim e eu, no consultório, trabalho muito em cima desse sistema fonético, porque a nossa língua ela é fonética, então a gente não vai conseguir escapar disso. Agora, é preciso também que a gente veja se essa criança não tem nenhuma dificuldade de audição e nem de visão. Visão é uma coisa que a gente tem sempre... Eu tenho sempre em mente essa parte orgânica porque, às vezes, a gente vai tratar uma coisa, quando a orgânica está lá, e aí como é que fica?! Eu estou lá com o menino, certo? Mas ele está precisando de uns óculos que eu não vi, o menino não escuta direito, e aí, é lógico, quando está comigo ele escuta, quando está na escola ele não escuta. Então, quer dizer, tudo isso a gente precisa está atento. Então, essa questão visual e auditiva da criança. “E a questão da própria memorização?” Da memorização, não é? Então, essa memorização... E a gente sabe que para se alfabetizar é preciso todo um processo de discriminação auditiva, visual, memória. Então, são coisas que a escola vem trabalhando, mas que a família tem que trabalhar também porque a criança, quando vem para a escola, ela já tem que trazer uma bagagem de casa, entende? Mesmo que ela venha com um ano e pouco, ela já traz alguma coisa. Mas o que a gente tem visto não é isso, o que a gente tem visto é a família esperando que a escola faça tudo ou, então, o psicólogo vai fazer, porque eles não podem fazer ou porque não têm condição naquele momento.

3) Com base nas suas observações clínicas, quais são as causas destas dificuldades na alfabetização?

Olhe, o que eu tenho visto, muitas vezes, é justamente essa questão, assim, da pouca estimulação da família com relação à leitura, à valorização mesmo. Os pais hoje não sentam para ler com os filhos, entendeu? Na hora de dormir, contar uma história. Então, não estimula, não lê, os meninos não presenciam os pais lendo, pais leitores. Não se compram revistas, não se compram jornais e você veja, eu lido com uma classe social econômica alta, mas isso tudo passa despercebido. Às vezes até na casa tem jornal, tem revista, mas os filhos não presenciam os pais fazendo isso e nem puxam eles para fazer. Então, eu acho que essa é uma grande dificuldade que as crianças acabam encontrando porque não são estimuladas para a leitura e para essa escrita.

4) Como você percebe o papel dos pais nos problemas de aprendizagem das crianças que você atende, e que estão se alfabetizando?

Olhe, veja bem, é... Quando começa a apresentar o problema e que eles começam a ver que os coleguinhas de sala estão se alfabetizando e que o deles ainda não faz, aí é quando começam a ficar preocupados e aí querem correr atrás do prejuízo e, aí, essa ansiedade acaba trazendo também conseqüências, porque aí a criança passa também a ter uma dificuldade ainda maior, sabe? De, realmente, resistir a isso aí. Então, quer dizer, uma coisa que poderia ter sido natural acaba

bloqueando mesmo por ver a insistência dessa família, que nunca estimulou, e que agora quer que faça tudo de uma vez só, entendeu? Quer dizer, querem pegar... Correr atrás do prejuízo e a criança não acompanha isso porque tudo é um processo, e a gente... E a gente sabe também que a leitura, se ela for estimulada, se ela for trabalhada em casa, não é que a família tenha que ensinar filho a ler não, mas que faça essa... Esse dia a dia natural, vai numa rua, ver o nome de uma rua, diz ao menino: “Olhe ali, tá vendo ali? Tem não sei o que lá”. Comentários normais que a gente faz no dia a dia, se a família participa disso: “Vai ali! Pega a coca-cola”. Quer dizer, o menino está vendo, está escrito, então isso são estímulos que você vai dando desde pequeno, o menino vai gravando isso. Então, essa imagem, nessa memória visual vai ficando, então, quer dizer, na hora que... Quando começam a perceber essa falha, então começam a se preocupar e, aí, querem correr atrás desse prejuízo e essa ansiedade não deixa, e aí a criança empanca mesmo. Então, aí se procura psicólogo, se procura escola, às vezes mudam de escola, fica naquele dilema todo. Então, assim, para a família não é fácil, entende? Não é fácil, eles quando se apercebem, realmente, eles ficam angustiados. E a gente tem também na escola um outro caso, de pais que querem que com três, quatro anos os meninos já escrevam e leiam. Então, a gente também encontra esse tipo de coisa e que a gente sabe que, neurologicamente, não está pronta e, assim, a gente procura sempre conversar e mostrar essas questões de que cada criança é uma criança e que cada filho é um filho, cada família é uma família. Eu não posso querer que meu filho seja igual ao seu, seja igual ao dos outros, cada um tem o seu desenvolvimento, cada um tem o seu desempenho durante a vida e que, às vezes, não é fácil para os pais entenderem isso nessa sociedade que nós estamos.

CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO A CRIANÇAS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

5) Quem, em geral, lhe procura para marcar uma avaliação psicopedagógica para estas crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização? E qual a sua opinião sobre isto?

Geralmente a procura vem pela mãe que foi encaminhada pela escola. Então, eu não tenho secretária no consultório, é pela secretária eletrônica ou, então, ligam para o meu celular, dizem: “Eu sou da escola tal... Meu filho é da escola tal e eu fui encaminhada pela escola para fazer uma avaliação que meu filho ou minha filha está com problema”. Então, geralmente, é a mãe, os pais são muito resistentes a isso, muito resistente mesmo, inclusive na anamnese, para ele conversar é dificuldade, mas sempre é a mãe quem procura e, assim mesmo, muitas vezes marcam e não vão. “As mães?” As mães. “Qual a tua opinião sobre isso?” Eu acho que é a questão de se deparar com esta falha, com esta falha que é uma coisa difícil, a gente... Na nossa cultura é difícil a gente se admitir falhando, que não deu certo e que a gente precisa de um terceiro, de um quarto para poder ajudar numa função que seria a nossa. Então, aí são mil e uma desculpas, é horário, é dinheiro, é... “Mas você acha que, no caso, os pais, homens, eles resistem mais do que as mães?” Muito mais “E você acha que isso seria por quê?” Eu acho que é

ainda a dificuldade muito maior de aceitar a falha, eu acho que tem muito a ver com isso. Agora mesmo, a gente terminou uma reunião de pais da escola, com as famílias do Jardim I, vieram dois pais, e o resto tudo era mãe. Quer dizer, então, isso não é uma coisa só de consultório, isso é uma coisa também da escola. Sempre acham que a mãe é que tem que dar conta dos... A mãe que resolve as coisas do filho, da escola e eu procuro sempre mostrar a importância do pai nessa relação, entendeu? O quanto eles são importantes nesse processo de desenvolvimento dos filhos.

6) Em relação aos problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças, quais são os procedimentos, recursos e técnicas que você utiliza para ter um diagnóstico destes problemas?

Veja bem, eu tenho... Eu, geralmente, utilizo o Wisc, utilizo um teste de audibilização, que é um teste para a gente ver justamente... Dentro desse teste de audibilização, é um teste ligado à fonoaudiologia, mas é um teste onde eu vou ver toda essa questão auditiva da criança. Então, os sons, parecidos, se eu disser à criança “pá, bá”, eu quero que ela me diga se eu disse o mesmo som, se eu disse diferente. Então vai, assim, o número, começo de sons, todas as letras do alfabeto, parecidas e diferentes, para que ela possa dizer isso. Memória, então, essa memória de palavras, de frases, de números, então também está nesse teste. O vocabulário, para a gente ver até o número de palavras que ela sabe, o que significam essas palavras. Porque, você sabe, que a alfabetização, hoje, ela está em cima do significado. Para mim não interessa eu dar palavras isoladas, que a criança escreva palavras isoladas, ela precisa ter essas palavras dentro de um contexto. Então, é em cima da contextualização que a gente vai ver. Então, essas palavras têm que ter um significado e, assim... E tem também uma coisa que eu acho muito interessante dentro desse teste que é a questão do absurdo. Então, para a gente ver até que ponto a criança percebe as questões de conceituação, então, por exemplo, se eu digo assim: “O cachorro e o gato”, não... É... “Eu vi ali um gato calçando os sapatos”. Eu digo: “O que é que você acha disso?” Aí, a criança vai dizer: “Não pode!”. “Por que não pode?” “Porque gato não usa sapato”, entendeu? Então, assim, tem umas cinco ou seis frases desse tipo, para a gente ver como é que a criança está percebendo essas coisas. Também tem a questão da análise e síntese. Então, se eu não tiver isso, eu não vou formar palavras, então eu tenho que pegar os pedacinhos para poder fazer um todo. Então, a questão da discriminação visual, auditiva, tudo isso está englobado no teste. E tem um outro teste também que eu faço, que eu não sei o nome desse teste, mas são assim várias etapas onde eu vou pedindo à criança que ela vá... Escreva o nome dela, depois eu cubro um pouco esse nome dela, certo? E peço a ela que leia, duas ou três letras desse nome para ver se ela sabe o que ela está lendo ou se ela apenas acha que tudo ali é o nome dela. Então, aí, vou vendo isso. Depois, eu peço para ela escrever palavras, as que ela souber, depois eu peço que ela leia. Às vezes, eu uso algumas coisas de Lúcia Brown, também dos testes de Lúcia Brown, entendeu? Então, eu saio fazendo de forma que a coisa vá me dando mais condição. Realismo nominal, que é uma coisa, também, assim, importante, porque a gente às vezes encontra crianças que não têm ainda essa noção de realismo nominal e, no entanto, se alfabetizam, outras que realmente não têm, não conseguem se alfabetizar: Eu digo: “Qual é a palavra maior, formiga ou boi?” Ela diz boi, porque ela está muito em cima da figura e não da palavra, então ela nem escutou o que foi que eu disse, porque eu disse a palavra maior. “Então, ela fica presa à realidade?” Ela fica presa nesse concreto. Então, aí, muitas vezes,

a criança, quando não conseguiu ainda ter essa... Ela não consegue alfabetizar, porque aí vai dizer: "Vaca só com quatro letras? Não pode!". Então, realmente, tudo isso dificulta.

7) Existem elementos no diagnóstico que permitem que você identifique qual o tipo de intervenção terapêutica mais adequada ao problema da criança, se uma intervenção psicoterápica ou psicopedagógica?

Veja bem, até, assim, eu não coloquei alguns testes porque os que eu coloquei foi da parte cognitiva, mas eu trabalho também com alguns testes da parte emocional. Então, algumas vezes, eu peço um HTP, que é a casa, a árvore... Peço o teste da figura humana, faço, às vezes, o CAT, entende? Então, quer dizer... Conteúdos vivenciais, as fábulas de Duss ou o Madeleine Thomas. Então, por aí eu vou cercando para poder ver também essas questões do emocional. Então, é um conjunto que a gente vai... "E quando seria, por exemplo, uma indicação para uma psicoterapia?" Bom, veja bem, quando eu digo a você... Quando a gente observa que as questões estão muito mais presas nesse emocional do que, propriamente, nessa dificuldade de produzir, de mostrar o seu conteúdo, porque a criança, ela tem o trabalho dela. Então, às vezes a criança está motivada, quer fazer esse trabalho e tem capacidade, mas, dentro da dinâmica familiar dela, isso aí vai ficando a desejar. Então, quando a gente conversa na escola e que a gente vê que lá pelas tantas a criança tem realmente interesse ou que tem outras coisas mais, envolvidas nesse processo, da dinâmica familiar, então aí a gente faz... "Existem casos em que a criança faz um atendimento em psicoterapia e em psicopedagogia?" Bom, veja bem, eu não só... Eu já vi pessoas que fazem o seguinte, a mesma psicóloga fazendo psicopedagogia e psicologia clínica. "Com a mesma criança?" Com a mesma criança. Eu não sou favorável a isso, eu acho que as coisas são diferentes. Ou eu trabalho em psicopedagogia com essa criança ou eu trabalho em psicologia clínica, certo? Eu não posso, com a mesma criança, fazer as duas coisas, porque a postura do psicólogo e do psicopedagogo é diferente. "Como assim?" São tarefas... São trabalhos diferentes. Porque, veja bem, dentro de uma psicologia clínica o material está ali, os brinquedos estão ali e a criança vai, então, falar aquilo que ela... E pegar aquilo que ela estiver trabalhando ali. Na psicopedagogia, a gente direciona mais esse trabalho, entende? Se eu vejo que no meu diagnóstico ali, o que eu preciso trabalhar com essa criança é a questão de atenção e concentração, eu vou direcionar o material para trabalhar isso, certo? E dentro desse material eu vou pegar as questões do emocional. Enquanto que na psicoterapia, o material é mais livre. "Mas existem crianças que são atendidas em psicoterapia e psicopedagogia por profissionais diferentes?" Existem. "O que você acha disso?" Veja bem, eu acho que depende muito de cada caso e, assim... Existe também uma dificuldade, inclusive financeira dos pais. Então, são dados reais. Então, aí, muitas vezes, é isso que eu digo a você, se opta por fazer a psicopedagogia para, lá na frente, entrar em psicoterapia, porque a psicopedagogia ela vai mais em cima do foco. Então, se a minha dificuldade é de atenção, eu vou trabalhar em cima da atenção, está entendendo? Então, isso aí quando vai aliviando, aí entra a psicoterapia.

8) A família participa de algum modo do processo diagnóstico destas crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita? Como?

Veja bem, o que eu vejo é a questão da anamnese, onde você tira, então, todos esses dados, isso faz parte dessa avaliação, mas eu, pelo menos, não tenho experiência de nenhum trabalho que a família esteja junto fazendo comigo, na hora de aplicar um teste, ou qualquer coisa desse tipo. “Mas eles vão para uma anamnese?” Vão. “E depois que encerra o processo...?” Aí a gente faz a entrevista de devolução. Aí a gente faz, então, depois de toda a avaliação feita, a gente marca um horário, os pais vão e a gente, então, vai conversar com eles, dizer o que é que a gente pode observar diante daquele trabalho. “Então, normalmente eles têm dois encontros com você?” No mínimo dois, porque veja bem, às vezes, a anamnese você não faz num dia só. Às vezes, no dia que se marcou você vai só escutar a queixa daquela família e, num outro dia, é que você começa a anamnese. Muitas vezes, o pai não vai naquele dia, aí vai num outro dia. Então, isso não impede que você comece a atender a criança. Então, assim, existem profissionais em psicopedagogia que eles atendem à criança, depois é que escutam os pais. Então, têm posturas diferentes da clínica, porque você só atende uma criança depois que fez a anamnese, mas em psicopedagogia há pessoas que fazem diferente. “Mas, normalmente, você primeiro atende os pais?” Exatamente, primeiro eu atendo os pais.

9) No tratamento de crianças com problemas na aprendizagem da leitura e escrita que recursos você utiliza para facilitar as suas intervenções psicopedagógicas?

Veja bem, eu utilizo... Eu trabalho muito com jogos e, muitas vezes, até eu mesma organizo um material onde eu mesma vá estimular ali, com gravuras, com palavras, entendeu? Com jogos de formar palavras, de conhecer letras, do trabalho de corpo. Então, por exemplo, vamos dizer que a criança esteja com dificuldade no nh. Então, se está nesse processo de alfabetização, que a gente sabe que são as dificuldades ortográficas, o gr, o cr, o nh, o lh, então, aí, eu pego... Se a gente está em um lugar que pode ir no giz, faz com giz, senão faz com durex colorido. Faço a letra com durex e nós vamos passear em cima dessa letra, certo? Então, trabalha-se muito com o corpo: “Vamos fazer com o corpo a letra tal!”. Então, a gente vai no movimento desse corpo, para depois chegar nessa escrita. Então, são técnicas que a gente vai usando, como jogos: força, brincar de força. Então, quer dizer, são coisas que vão estimulando. Outra coisa, às vezes, eu tenho o alfabeto. Porque, eles dizem assim: “Como é mesmo o F? como é mesmo?!”. Então, eles esquecem e isto está dentro do processo. Então, às vezes, eu tenho, junto da mesa, o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Aí, quando olham, não preciso nem mostrar: “Ah! É mesmo, esse aqui!”. Então, quer dizer, são coisas que você vai visualizando e vai trabalhando. Com histórias também. “Histórias?” Com histórias também, então aí... Às vezes eu mostro uma gravura: “Vamos contar uma história dessa gravura, vamos criar! Como é que a gente vai dar um nome a essa história? E vamos escrever”. E a gente vai construindo. Livrinho, se constrói livrinho, se faz um desenho, depois a gente vai falar sobre esse desenho. Vai sair palavra errada? Vai, mas depois a gente conserta.

“Você falou, em determinado momento, que a psicopedagogia vai no foco, tem um trabalho mais dirigido e o emocional vai sendo “puxado” a partir desse material que você está trabalhando, como seria isso? Como é que você trabalha a questão emocional que pode estar interferindo nesse aprender?”

Vou lhe dar um exemplo, por exemplo, a criança que tem “um branco” ou o adolescente que, na hora da prova, dá “um branco”. Então, aí a gente pode trazer um jogo onde tenha perguntas e respostas, dos assuntos mais variados, não precisa ser assunto da escola, os assuntos mais variados, e eu tenho um marcador de tempo, eu não sei como chama aquele... **“Ampulheta”**. Pronto, ampulheta. Então, tenho aí... Então, aí você tem o tempo para dá aquela resposta: “Meu Deus! Está na ponta da minha língua e não sai”. Então, quer dizer... E aí a gente vai trabalhando: “Sim e como é? E você buscou isso aonde? Como é que você lembrou disso? E como é que você conseguiu lembrar isso aí? Como é que na prova isso não acontece?”. Então, a gente vai puxando para que ele possa ir vendo que aquilo ali que ele está vivendo ali, ele vai também conseguir superar na hora de uma prova. Então, é uma coisa que a gente vai trabalhando vezes e mais vezes. “E isso aí, tu lembras o quê? Quando foi que você viveu algo parecido com isso?” E aí vai puxando. **“Quanto tempo é a tua sessão?”** Quarenta minutos. Porque em psicopedagogia a gente trabalha duas vezes por semana, a gente não faz o trabalho uma vez por semana. E até, assim, o ano passado tive um caso de uma menina em que eu fiquei uma vez por semana com ela em psicopedagogia, porque ela já estava com uma psicóloga. Então, eu fiquei uma sessão e a psicóloga uma sessão e, aí, a família não tinha condição de ficar com duas. Então, eu disse: “Então, a gente vai ficar uma e uma”. Era melhor do que nada, até porque ela já estava com outro acompanhamento. Daí, ela recebeu alta com a psicóloga e ficou então as duas sessões comigo. Então, é uma criança que tem dificuldade de concentração e ela foi para a psicóloga por outro motivo, ela foi para a psicóloga por uma questão de masturbação. Então, essa masturbação também interfere no processo de aprendizagem, nessa falta de atenção e concentração. O prazer é muito maior, então está desviando para outra área, que não seja a do conhecimento. **“Mais ou menos quantas sessões são, para a tua avaliação?”** Olhe, depende muito do caso, mas, assim, em torno de três, quatro sessões. **“Com a criança?”** Com a criança.

10) De que maneira os pais destas crianças que você atende, com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, participam do tratamento psicopedagógico?

Eu sempre, quando faço a entrevista de devolução, eu procuro sempre sensibilizar os pais e até fazer com que eles possam perceber o que é que eles poderiam fazer também para ajudar essa criança, o que é que se poderia mudar. Porque, eu vejo muito isso, o psicólogo sozinho não faz nada, se essa família não investir também nesse processo. Nós não temos esse poder total, não somos a onipotência que talvez gostaríamos de ser. Mas, se a família não investir, nós vamos ficar ali, anos a fio e a coisa vai andar muito pouco. Então, é preciso a gente conscientizar e sensibilizar esses pais para que eles também possam investir, o papel deles, como é também importante no processo dessa criança ou desse adolescente e, aí, a gente faz algumas colocações, algumas... Não são conceitos, porque a gente não está aí para conceitos, mas algumas sugestões onde eles pudessem mudar alguma coisa em casa ou, até, jogar para eles: O que é que eles poderiam, diante daquilo, tentar fazer ou ajudar? O que é que poderia sair dali? E, aí, muitas vezes, a gente consegue que eles, então, tenham o “insight”: “Eu vou pegar, quando estiver lendo o jornal, eu vou pedir isso, eu vou pedir aquilo”. Entendeu? Quer dizer, então, já começa a fazer com que a criança estimule. **“Agora, eles vão ao consultório? Além de levar a criança, os pais vão**

conversar com você?” *Vão, assim... Eu deixo sempre aberto que, na hora que eles tiverem necessidade, eles podem marcar algum horário, na hora também que eu tiver necessidade, também vou chamá-los. E, algumas vezes, chamo o casal, outras vezes chamo um, outras vezes chamo outro, entendeu? Então, outro dia, tinha um pai que demorou que só para ir lá e depois a gente conseguiu que ele fosse e, daí, eu disse a ele: “Vai ter momentos que eu vou poder só chamar um ou só chamar o outro”. “É, eu já sabia que você agora vai me chamar sempre”. Eu disse: “Não, isso não necessariamente, eu estou só colocando porque, de repente, eu posso precisar da sua ajuda”. Então, quer dizer, quando a gente coloca que precisa da ajuda, a resistência diminui bastante.*

11) Quais as dificuldades que você sente no processo de acompanhamento psicopedagógico das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e escrita?

Dificuldade que eu sinto dentro do tratamento? **“É”**. Olhe, eu não tenho tido, assim, dificuldade, e tenho, vou lhe dizer. No caso de criança, é mais fácil. No caso de adolescente, fica mais difícil. Eu vejo, assim, que, às vezes, os pais acham que porque já é adolescente, já não precisa estar num controle tão grande. Mas, se a coisa não foi feita, o hábito, de pequeno, vai ter que ser feito um dia. Então, por exemplo, eu tenho dois adolescentes no consultório, inclusive dois meninos, que eu peço sempre a eles para me trazerem o horário da escola, para a gente organizar o horário de estudo em casa. Aí, um deles demorou, demorou, demorou a trazer, depois lembrou e trouxe. Quando eu fui fazer: “Não, essa hora eu não posso estudar porque eu vou assistir tal coisa, essa hora eu não posso porque eu só me acordo tarde”. Eu disse: “Bom, você vai estudar de que horas? Porque você tem essas cinco matérias para estudar e uma hora não vai dar tempo, como é que vai ser?”. Então, eu tive que conversar com os pais para poder sensibilizá-los para ver como é que eles estavam organizando o horário da casa do menino. Porque o menino dorme a hora que quer, acorda a hora que quer. Ainda tem que assistir “O Beijo do Vampiro” (**novela**), aí tem que fazer o inglês, depois vai na casa do amigo e sobrou hora para quê?! Então, para que estar na psicóloga? Porque eu, sozinha, não vou dar conta disso, entendeu? E vou, só que daqui a muito tempo, porque daqui que esse menino venha trabalhar todas essas questões de organização, ele vai perder o ano de tudo, entende? Então, é preciso que a família se engaje nisso. E assim, tem uma outra... Um outro também adolescente, em que a mãe acha que não... “Que estudar é uma bobagem, para que estudar?! Eu acho isso uma besteira”. Veja como é difícil! Então, como é que uma criança, um adolescente, vai querer estudar tendo um exemplo desse dentro de casa! “Eu não estudei, me dei muito bem na vida, o pai também, então estudar é uma besteira” E, aí, fica difícil. Então, a gente precisa estar chamando, precisa estar mostrando, precisa ter o horário para estudar e a família precisa ver essas tarefas mais tarde. Não tem que sentar com o menino para fazer a tarefa, mas tem que ir lá, saber se fez, se não fez. Então, essas coisas mesmo, do dia a dia, que a gente tem que ir de pouquinho mostrando como é que se direciona e que é uma atuação diferente na psicopedagogia, porque a gente vai direcionando muito mais. **“No caso, a psicopedagogia direciona mais?”** Exatamente, mais do que a psicologia clínica e a psicologia clínica de base psicanalítica. Porque se a gente parte para outras áreas, já funciona diferente. Mas eu só posso falar da base psicanalítica porque é a minha formação.