

# Quem Empurra a Cadeira?

Sônia Maria Strack<sup>1</sup>

Luciana Ferreira da Silva<sup>2</sup>

Luciane Varisco Focesi<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta discussões sobre um estudo de caso em Psicopedagogia Clínica. A Psicopedagogia é o campo de conhecimento que estuda os processos e as significações do aprender para a vida dos sujeitos. Este texto tem por objetivo discutir a inclusão escolar e social de uma criança com problema de aprendizagem vinculado ao contrato de sobrevivência estabelecido com a irmã com Paralisia Cerebral (PC) e a mãe. Portanto pretende-se analisar as questões de inclusão escolar e social sob um estudo mais amplo, voltando o olhar para os familiares dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), que, neste caso, é o irmão de uma criança com PC. Trata-se de um menino de sete anos, encaminhado pela escola com a queixa de não-aprendizagem referente à alfabetização. Comprovou-se que, para que haja um trabalho inclusivo eficiente, é preciso também abrir um espaço de discussão para além da criança com NEEs, a fim de que a escola possa incluir não só o deficiente, mas também seus familiares.

## PALAVRAS-CHAVE

inclusão Escolar e Social. Psicopedagogia clínica. Família.

## ABSTRACT

This article presents a discussion about a case study in Clinical Psychopedagogy. The Psychopedagogy is the knowledge field that studies the processes and the

significations of learning for the life of the subjects. This text aims to characterize the problem of the scholar and social inclusion of a child with learning problems linked to the survival contract established with his mother and his sister with Cerebral Paralysis (CP). The intention is to argue the questions of scholar and social inclusion under a broader study, coming back the look toward the families of the students with Special Educational Necessities (SENs), that in this in case, is the brother of a child with CP. The student is a seven years old boy conducted by the school with the complaint of not learning related with alphabetization. It was proved that for an efficient inclusive work it is also necessary to open a dialog space to beyond to the child with SENs, so that the school could include not only the deficient student, but also his family.

## KEYWORDS

Scholar and Social Inclusion. Clinical Psychopedagogy. Family.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: QUANDO INICIA APRENDIZAGEM?

As construções de aprendizagens e de conceitos desenvolvem-se conforme as necessidades do sujeito, portanto, conhecimentos são construídos no decorrer da vida e por toda uma existência, sendo influenciados pela cultura na qual o sujeito está inserido. A elaboração de conceitos vai sendo especializada, elaborada de modo cada vez mais apurado, para que possa atender aos

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Psicopedagogia da Feevale. Professora alfabetizadora do Município de Novo Hamburgo/RS. E-mail: smtomaszewski@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora dos cursos de Psicopedagogia, Pedagogia, Normal Superior, Artes e Letras e dos cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem da Feevale. Professora da Pós-Graduação em Psicopedagogia da PUCRS. Mestre e doutora em Educação pela PUCRS. Psicanalista e Psicopedagogia Clínica. E-mail: lfsesi@feevale.br ou lfsesi@terra.com.br.

<sup>3</sup> Professora dos cursos de Psicopedagogia, Pedagogia e Normal Superior da Feevale. Especialista em Educação. E-mail: luva@feevale.

novos desafios que urgem dentro da evolução histórica mundial, o que reflete na cultura local de um grupo social e na própria cultura do sujeito. Neste sentido, Parente (2000, p.15) afirma que

[...] o ser humano se caracteriza pela miséria de sua herança no que diz respeito a conteúdos de comportamento e pela grandeza de sua potencialidade estruturante que lhe permite criar as condições de sua existência. Se cada geração receber e incrementar os descobrimentos da precedente permite-lhe realizar, na história constantes transformações. Isto implica em diferentes relações de produção, necessidades e valores que engendram desequilíbrios e crises contínuas, que demandam por sua vez novas soluções.

Pichon-Rivière (1995) define como “estrutura básica” a família, considerando-a como o grupo de convivência de pessoas que se acham unidas não apenas por laços consanguíneos, mas por uma história comum, marcada pelos segredos, mitos, funções de cada membro, pelo interjogo de papéis, pelos desejos e pelas expectativas. Portanto, a família é o primeiro núcleo socializador da criança, em que se definem as primeiras relações e interações sociais.

A identidade do sujeito é construída na/pela família, pois é nela que se constitui a relação com os outros. Mas lembra-se que todo indivíduo está permeado de outros grupos internos em sua história, sendo a família o mais importante e, por isto, é considerada como *grupo primário*. Esta denominação ocorre dado ao fato de que é na família que se estabelece o primeiro contato social da criança e as relações são formadas por laços de afetividade muito intensos.

O ensino e a aprendizagem (envolvendo aqui, também o não-ensino e a não-aprendizagem) são funções básicas da família. A referência não é apenas as aprendizagens formais quanto aos aspectos físicos, culturais, profissionais, entre outros, mas, sobretudo, as aprendizagens que perpassam os diferentes momentos da vida, de conflitos e desenvolvimento, das diversas fases que apresentam o sujeito de seu nascimento até sua morte.

Agregadas ao processo evolutivo do sujeito, há aprendizagens mais específicas que também são desenvolvidas inicialmente no âmbito familiar. O interesse que o indivíduo desenvolve afetivamente por esse ou aquele assunto, ou o gostar ou o não gostar de determinada coisa, tem interferência direta com as suas relações familiares. Segundo Wadsworth, (2000, p. 37):

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o

ritmo do desenvolvimento. Ele determina sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. O sistema afetivo é assim dizendo, o guarda-portão.

Nota-se que as inscrições afetivas tecidas no seio familiar são fundamentais para o amadurecimento e desenvolvimento do sujeito. A afetividade interfere no comportamento, na velocidade com que ocorrerá o desenvolvimento, mas ela sozinha não gera estruturas de comportamento.

Segundo Piaget (1999), há um paralelo entre os aspectos afetivos e cognitivos, sendo que ambos influenciam na inteligência do sujeito. O processo inicia desde o nascimento através de como a mãe interage com o bebê. Para que se tenha uma relação mãe-bebê suficiente, é preciso que ela satisfaça suas expectativas, não alimentando os seus sonhos narcísicos, mantendo uma simbiose saudável com essa criança. Para que se estabeleça uma evolução saudável da relação mãe-bebê, é preciso que haja a castração, ou seja, o corte do vínculo pela figura do Terceiro, fazendo que o sujeito evolua adequadamente, amadurecendo cognitiva e afetivamente.

Durante o processo de individuação, é preciso que a mãe proporcione ao bebê várias situações, vivências, onde ocorram experiências de frustrações num grau de intensidade que a criança consiga suportar. Assim, abre a possibilidade do surgimento das primeiras atividades mentais, tais como o reviver, as fantasias, o sonhar, a integração de passado, presente e futuro. Estas são as capacidades inovadoras, que, segundo Falkenbach (1999, p. 29),

[...] serão responsáveis pelo surgimento de novas experimentações por iniciativa própria da criança. O papel da mãe deve ser o mais natural possível, para que possa garantir à criança essa pequena e crescente frustração, a qual irá assegurar um crescimento equilibrado e salutar.

E quando o bebê desejado não corresponde ao bebê-Ideal, sonhado pela mãe e pelos demais membros familiares, como se (re)estruturam as relações familiares?

A chegada de uma criança com NEEs, no seio familiar, é muito difícil, pois é preciso que todos membros da família vivam o luto do bebê-Ideal. Em alguns casos, a família se une para superar a dificuldade e o sofrimento, assumindo e enfrentando conjuntamente a situação, buscando alternativas para ajudar o bebê-dEficiente<sup>4</sup>. Quando a família reage desta forma, ou seja, vive o luto do bebê-Ideal, assume a patologia do novo membro e busca alternativas para superá-la, é mais provável que

<sup>4</sup> O termo dEficiente está sendo utilizado conforme sugerido por Hedrich (2004), que tem por intenção ressaltar a Eficiência na deficiência, ou seja, chamar mais atenção para o Ente, o ser, do que para o seu déficit.

um sintoma familiar ou específico a um membro da família não se instale. Mas, quando a família, ou um membro dela, não consegue superar o sofrimento da expectativa do bebê-ideal? Quando a família, ou alguém dela, não consegue suportar a deficiência, as limitações de uma pessoa com NEEs?

Seguindo com os questionamentos: estaria a escola preparada para receber sujeitos com deficiência? E, ainda, os educadores estão atentos para os educandos que sofrem e suportam o ônus da deficiência de um familiar? De que modo os profissionais da área da educação trabalham com as diferentes necessidades?

Percebe-se que, nos textos e nas pesquisas que abordam a temática da inclusão escolar e social, as discussões estão voltadas para o portador da deficiência. Esta investigação demonstrou que os familiares de crianças com NEEs também precisam ser incluídos pela escola, sendo acolhidos em seus sofrimentos, suas limitações e seus desejos. Há na escola uma grande preocupação com as não-aprendizagens, visto que ela, enquanto instituição, é um espaço instituído de *aprendência*. Em contraponto, nota-se que a escola muitas vezes fracassa ao instituir-se como ensinante por considerar apenas os aspectos cognitivos dos educandos, pouco se atentando a questões emocionais. Instala-se o contraditório: ao mesmo tempo em que a escola prevê a legitimação do saber, o nega ao descartar as questões emocionais dos sujeitos que ela compõe. Portanto, para que o sujeito tenha um bom desenvolvimento, tanto intelectual como emocional, é preciso que a escola esteja aproximada da família e sensibilizada a problemáticas que estão para além da inclusão de crianças com NEEs. É preciso que os educadores compreendam cada um, seja eficiente ou não-eficiente, em suas possibilidades e limitações, em seus desejos e temores, em seus sonhos e suas esperanças, para que se possa assumir um efetivo compromisso social com o ensinar e aprender.

### **QUEM AUXILIA A FAMÍLIA PARA QUE AS APRENDIZAGENS OCORRAM?**

A Psicopedagogia tem como objeto de estudo as relações de aprender e o não-aprender, considerando o sujeito nas dimensões subjetivas e objetivas. Para tanto, parte-se do pressuposto de que todo sujeito é capaz de aprender. Assim, cabe à Psicopedagogia proporcionar reflexões sobre a educação, aproximando-as de discussões com outras áreas de conhecimento – psicanálise, sociologia, neurologia, entre outras – para que possam ser pensadas novas alternativas sobre os processos de ensinar.

Para Alicia Fernández (1991), a aprendizagem é um processo que ocorre entre o ensinante e o aprendente, que acontece de modo individual. Para que o aprendente se aproprie do conhecimento, é necessário conhecer o ensinante, só se aprende daquele “a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52). Reforça-se, reafirmando, que a aprendizagem se dá pela relação entre duas

pessoas, cuja matriz nasce nos primeiros vínculos familiares.

Para que haja conhecimento, o processo de aprender é construído pelo aprendente, em inter-relação social, através da intervenção em quatro níveis: organismo, corpo, inteligência e desejo, não se podendo falar de aprendizagem excluindo algum deles. (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.17).

No que tange à Psicopedagogia Clínica, nessa parte da história pessoal do sujeito, procura-se identificar sua modalidade de aprendizagem e compreender as inscrições e simbologias de outros sujeitos que estão, ou estiveram envolvidos no processo, sejam estes família, o grupo social, ou a escola. A Psicopedagogia Clínica busca implicitamente ou não as causas do não-aprender.

A dificuldade de aprendizagem pode surgir no sujeito que não apresenta nenhum tipo de NEEs. Para este sujeito, o aprender, por algum motivo, deixou de ser prazeroso e o não-aprender lhe oferece algum ganho secundário, podendo este estar ligado à família como um todo, a um membro desta, ou até mesmo à própria escola. Estes conflitos, que se estabelecem e *aprimoram* o aprender, geralmente estão relacionados à mãe e são de ordem inconsciente. Afirma Pain (1985, p.69):

[...] diagnosticar o não-aprender como sintoma consiste em encontrar sua funcionalidade, isto é, sua articulação na situação integrada pelo paciente e seus pais. A oligotimia é, antes de mais nada, um lugar que o sujeito pode vir ocupar, tornando possível a existência de uma estrutura equilibrada na qual sua própria existência torna-se possível. A fala de aprendizagem revelará seu significado se prestarmos atenção a maneira como o sujeito é para o outro, evidentemente a partir de sua maneira particular a de ser como organismo e como história. Desta forma, o eixo do diagnóstico será a articulação do sintoma, o sentido da ignorância no triângulo edípico.

No caso específico da investigação que deu origem a este texto, discutiu-se o não-aprender de um menino que é irmão de uma criança com NEEs. Além de abordar as relações desta criança com a mãe, também será levado em discussão o vínculo dela com sua irmã que tem NEEs. Observou-se que há um contrato bem estabelecido entre o menino que será o foco deste estudo, sua mãe e sua irmã cadeirante, o que justifica o sintoma do não-aprender. No decorrer do desenvolvimento deste estudo, constatou-se que não é raro a instalação de um sintoma de aprendizagem em irmãos de crianças com NEEs. Atribui-se este fato aos contratos estabelecidos entre os membros da família para suportar o sofrimento da deficiência e a pouca atenção da escola, de educadores e pesquisadores com estas crianças, quando abordam a temática da inclusão.

## QUEM É AQUELE QUE ESTÁ ATRÁS DA CADEIRA?

Este texto está embasado nos dados de uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, que tem como objetivo resgatar a história de aprendizagem de um menino de sete anos de idade chamado B.

No ano de 2006, B. cursava a primeira série de uma escola pública de Ensino Fundamental da região do Vale dos Sinos, onde estudava com a sua irmã cadeirante, sendo que B. é apenas um ano e três meses mais novo que sua irmã. No final do referido ano, ele reproveu e a irmã, como se alfabetizou, foi aprovada.

Durante o ano letivo, a escola encaminhou B. para atendimento psicopedagógico, afirmando que ele não reconhecia o alfabeto e nem relacionava o número com a quantidade. Outro dado relevante apresentado na ocasião é que B. não gostava de se olhar no espelho. Neste sentido, Fernández (1991, p.59), no livro *Inteligência Aprisionada*, afirma que “não esqueçamos, que a criança poderá reconhecer sua imagem no espelho de vidro por sua experiência com espelhos humanos, que mantêm um vínculo amoroso com ela”. Analisando a queixa em consonância com a reação de B. de não gostar de se olhar no espelho à luz do referido pela autora, constrói-se a pré-hipótese de que há relação da não-aprendência de B. com a construção do vínculo com a mãe e a irmã cadeirante.

Outro fato relevante na história de B. é que a escola era um entre muitos espaços que ele tinha que dividir com a irmã. Em decorrência da paralisia cerebral que acometia sua irmã desde o nascimento, B., muitas vezes, tornava-se invisível aos olhos e cuidados da família e da escola. Pode-se observar este fato explicitado na fala de seu padrasto:

*Sabe que tem outra coisa que eu acho que atrapalha o B. na escola, é ele estudar na mesma sala de aula com a K. o que você acha disso? Sabe na saída ou chegada na escola todos passam e dizem: Oi K.! Tchau K.! Mas ninguém vê o B. que está do lado dela... É ele quem empurra a cadeira.*

Num momento de devolução para os familiares e respondendo à questão feita pelo padrasto, deixou-se claro que o fato de muitas vezes B. parecer “invisível” para as pessoas, sejam elas da escola ou não, tem relação direta com a dificuldade de aprendizagem apresentada pelo menino. B. pouco desfruta de espaços e de momentos somente seus. A maioria dos locais que freqüenta ele divide com a irmã. Esta conduta familiar de

tornar B. cuidador da irmã cadeirante faz com que ele assumia uma responsabilidade indevida, atribuindo-lhe um fardo pesado, causando-lhe demasiado sofrimento. Tal conduta, também, foi expressa na fala do padrasto: “*Eu te falei que ele tem que brincar com os amigos sem ter que levar a K. junto*”.

No motivo da consulta, a mãe confirma o relato da escola, afirmando que o filho não consegue juntar as sílabas, não sabe ler: “*ele sabe o M e o A, mas não sabe que dá MA, acho que bloqueou, mas separa as sílabas de forma mecânica*” (sic). Segundo ela o B. reconhece as letras do alfabeto e sabe os números a partir do relógio. Pois, segundo a mãe: “*Ele não aprende porque bloqueou. Não conta o que acontece na escola porque bloqueou*”. Ela menciona que B. é muito agitado, tímido e tem dificuldade para fazer novas amizades. E afirma que seu filho pode melhorar estes atributos comportamentais com o atendimento psicopedagógico, não se referindo ao aprender. Percebe-se aí que a mãe tem dificuldade de enxergar o seu filho como aprendente.

Chama-se a atenção em relação à entrevista de História Vital com a mãe de B. que ela não se refere ao menino pelo nome, usa apenas “ele”. Este dado causa estranheza, principalmente quando a mãe afirma ter desejado a gravidez de B., inclusive confirmando a expectativa da vinda de um menino. Segundo ela: “*Eu queria que fosse um menino, pois eu não conseguiria amar duas meninas da mesma forma*”. Percebe-se aí que a mãe, de certa forma, vincula a deficiência da filha cadeirante com a questão de gênero. Por outro lado, parece culpar o menino por sua não-deficiência, atribuindo-lhe a responsabilidade de cuidado com a irmã.

O fato de o pai e a mãe de B. terem se separado quando as crianças eram ainda pequenas poderia ter poupado a família de lembranças dolorosas, mas a mãe contou que era comum B. escutar as brigas do casal: “*ele sempre viu tudo então ele sabe como era*”. Na ocasião, o menino tinha por volta dos dois anos de idade e, naturalmente, não poderia ter compreensão e discernimento da situação, como a mãe relata em seu discurso.

No que se refere ao diagnóstico orgânico, B. não apresenta comprometimento aparente que justifique seu não-aprender.

A modalidade de aprendizagem<sup>5</sup> de B. é hiperassimilativa-hipoacomodativa<sup>6</sup>. A modalidade de aprendizagem é inscrita pela mãe na relação mãe-bebê. A mãe de B. conta que amamentava o menino de duas em duas horas. Na hora de dormir e durante as refeições, os adultos costumavam ceder as birras de B., reforçando-lhe em sua modalidade de aprendizagem

<sup>5</sup> Alicia Fernández (1991, p.107) explica que a modalidade de aprendizagem vai estar presente em todos os momentos da vida do sujeito: “A modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem. Se analisarmos a modalidade de aprendizagem de uma pessoa, veremos semelhanças com sua modalidade sexual e até com sua modalidade de relação com o dinheiro. Pois as sexualidades, como a aprendizagem e até a conquista do dinheiro, são maneiras diferentes que o desejo de posse do objeto tem para apresentar-se”.

<sup>6</sup> Conforme Paín explica na Hiperassimilação: há um predomínio da subjetividade, internalização prematura de esquemas com predomínio do lúdico, desrealização do pensamento. E, na Hipoacomodação, processo lento e com necessidade de repetição da atividade para que se aproprie dela.



sintomática. Dada a modalidade de aprendizagem hiperassimilativa-hipoacomodativa, B. não se fixa por um tempo razoável num brinquedo, apresentando um predomínio da subjetividade, satisfazendo os seus desejos momentâneos Segundo Fernández (2001):

A forma como os ensinantes pais ou outras pessoas que conviveram com a criança e lidaram com as situações de aprendizagem nos diferentes estágios do desenvolvimento, bem como a forma com que a criança vivenciou ou não tais experiências e aprendizagens, vão definir sua modalidade de aprendizagem.

É na atividade da Hora do Jogo que o sujeito expressa como se relaciona com o objeto do conhecimento e que o psicopedagogo tem condições de comprovar a modalidade de aprendizagem do paciente. Neste momento B., procedeu do seguinte modo: inventariou a caixa superficialmente, demonstrando pouco interesse em remexê-la. Devido ao seu pouco estímulo, foi preciso retomar o enquadre para que B. não desistisse da atividade proposta. Observou-se o predomínio de sua subjetividade, comprovando a hipótese de hiperassimilativa-hipoacomodativa, pois B. fixou-se em sua primeira opção de construção – fazer um avião com três rolos de papel alumínio, um prato pequeno de isopor e fita crepe – não considerando outras possibilidades e nem destruindo o objeto para que pudesse compor um terceiro elemento, elaborando algo criativo. No percurso de sua construção, B. não conseguiu atingir o desejado. Portanto, não insistiu e nem criou novas hipóteses. Ele abandonou a idéia original e organizou o mesmo material de modo desconexo, elaborando um “Bob Esponja”, acrescentando, apenas, um pedaço de E.V.A. azul, visto que não encontrou o amarelo. B. mais uma vez mostrou-se preso, rígido à sua subjetividade, não buscando novas possibilidades com os demais materiais existentes na caixa.

O fato de brincar ao abrir a caixa, o inventário pobre, a desistência da construção do avião e a confecção do Bob Esponja “azul” e desconexo, ratifica a hipótese de modalidade de aprendizagem hiperassimilativa-hipoacomodativa.

Durante o diagnóstico projetivo, os desenhos foram feitos de forma mecânica, sem uso da criatividade para torná-los diferentes um do outro, conforme figura 1. A única diferença de gênero foi observada no cabelo. No desenho da família, foi utilizado o mesmo estereótipo que apresentava em outras atividades. Mas chama-se atenção que, para representar a sua irmã, usou a figura palito sobre a cadeira-de-rodas, ou seja, fazendo um desenho bem diferenciado dos demais.

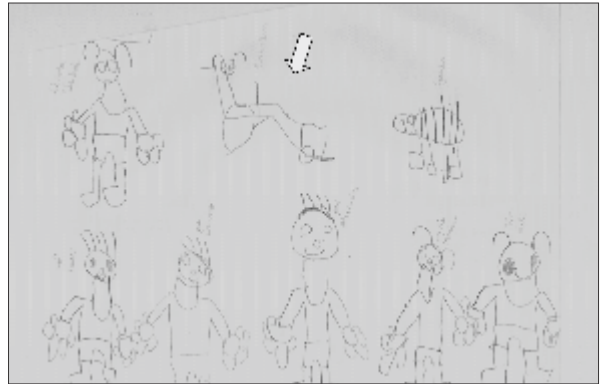


Figura 1: Desenho da família.

No momento em que desenhava a figura da irmã, suspirou, demonstrando que, ao fazê-la, causava-lhe algum tipo de desconforto. Ao ser questionado sobre por que teria feito sua irmã diferente dos demais, ele apenas respondeu: “Ela é assim, fica sempre na cadeira”.

Confirmando a modalidade de aprendizagem, o trabalho apresentou-se de modo pobre e sem detalhes. Além disso, mostrou não deter-se na atividade, terminando-a rapidamente, anunciando: “estou pronto, já posso brincar com o jogo detetive?”.

Nas atividades propostas para a construção do diagnóstico operatório, B. apresentou desenvolvimento compatível com o nível pré-operatório, o que ainda está estimado para a sua idade.

Na prova de conservação descontínua, B. não conservou a quantidade, ficando num nível perceptual, pois observou a distância dos objetos descartando a quantidade que havia contado no instante anterior.

Na conservação da quantidade de matéria, apresentou ausência de reversibilidade e a inabilidade de acompanhar transformações, apesar de a transformação acontecer diante dos seus olhos, percebeu apenas o produto final, não acompanhou o processo.

Acentração é outra característica de pensamento pré-operatório apresentada por Piaget, em que a avaliação perceptiva dominará a avaliação cognitiva. Assim, conforme Wadsworth (2000, p.101),

[...] o pensamento pré-operacional não é mais um pensamento preso aos eventos perceptivos e motores. Agora ele pode chegar ao nível da representação, e as seqüências de comportamento, em vez de serem apenas executadas no plano das situações físicas, reais, podem ser também mentalmente elaboradas. Mesmo assim, a percepção ainda domina o raciocínio. Quando conflitos entre a percepção e o pensamento emergem, como no caso dos problemas de conservação, as crianças do estágio pré-operacional fazem julgamentos com base na percepção.

No jogo, demonstrou baixa tolerância à frustração, pois dada qualquer dificuldade, B. pedia para não jogar mais, desistindo da brincadeira. Esta conduta também pode ser comprovada dada a frustração que o menino demonstrava quando não podia levar para casa um objeto do consultório.

Tecidos os argumentos para a construção do diagnóstico, chama-se, ainda, atenção para o fato de que, em nenhum momento, B. traz que o atual esposo da mãe não é o seu pai. Isto pode ser interpretado como a frustração de um desejo materno e, por conseguinte, familiar, que faz com que a história da família se alicerce sobre segredos e mitos que nem sempre são compartilhados por todos os membros da família. Neste sentido, além de contrato de sobrevivência com a mãe e com a irmã, soma-se, também, a hipótese de segredo familiar, o que aprisiona o aprender de B.

Os segredos na família pretendem esconder fatos reais ou mesmo fantasias de uma geração e outra ou de apenas um membro. A estrutura familiar pode ser, pois, marcada pelo não-dito que, no entanto, é comunicado de diferentes maneiras, talvez não de forma direta, por meio das palavras, mas por códigos de comunicação. Assim, de modo inconsciente, a instalação do segredo como sintoma pode causar importantes fraturas na aprendizagem, pois nem tudo pode ser exposto. Já quanto ao contrato de sobrevivência com a mãe, B. cuida da irmã e assume a culpa por sua não-eficiência e recebe como ganho secundário o amor materno. O sintoma que extravasa como não-aprendizagem mostra um pedido de ajuda proferido simbolicamente por B.. Para Mannoni (1981, apud, KAMLOT, 1997):

[...] o mais importante não é “vida coletiva”, o agrupamento de algumas pessoas, mas sim as “estruturas ocultas”, as relações internalizadas que tais interações impõem a cada indivíduo; ou seja, pensar a família é considerar as representações e as significações que nela se constroem; significados individuais para cada membro e significados coletivos para cada família.

Percebe-se, assim, que a família pode ser grande contribuinte na sintomática do não-aprender. Sabedor disto, o psicopedagogo precisa estar atento às representações e simbologias emitidas pelo paciente e seus familiares para compor um diagnóstico bem-estruturado. Assim, é preciso que ele faça a leitura do significado do sintoma *para* a família, que está centrado no que é dito, no nível consciente. Ao passo que, também, precisa atentar-se para o significado do sintoma *na* família, que são contratos inconscientes onde o paciente está amarrado. Para o paciente, é difícil quebrar essas amarras porque, em seu imaginário, isto corresponderia em perda do amor da pessoa vinculada que, geralmente, é a figura materna. No diagnóstico psicopedagógico, encontram-se quatro tipos de contratos, que são: o pai fracassado, a identificação, o

segredo e o contrato de sobrevivência, sendo que estes dois últimos é que justificam o não-aprender de B.

### OS PAPÉIS OCUPADOS NA FAMÍLIA

A vida humana é cheia de expectativas, pois qualquer atitude, ação ou atividade que o sujeito pretende desenvolver cria-se um mundo imaginário atendendo aos sonhos e interesses narcísicos dele. Quando este fato está diretamente ligado a um filho, este quadro torna-se ainda mais complexo. O filho concebido, biologicamente, já foi gerado psicologicamente consciente e inconscientemente na infância do sujeito. Assim, um filho vem carregado de sonhos, desejos e fantasias projetados pela mãe e pelo pai. E, na maioria das vezes, estes sonhos são fruto de desejos frustrados que os pais não conseguiram realizar ao longo de suas vidas, que são projetados de modo inconsciente no filho que está sendo gerado.

No caso do B., assim como de tantas outras mães de crianças com alguma deficiência, a figura materna precisou viver o luto do bebê-ideal com mais intensidade no que se refere às expectativas narcísicas em relação à filha com paralisia cerebral. Durante esse processo de adaptação, esta mãe ficou grávida novamente, de B.. Engravidar logo após a geração de uma criança com deficiência, também, é outro fato muito comum nas famílias. Atribui-se isto à expectativa de um segundo filho não-deficiente para compensar, aliviar a culpa, redimir o “erro” da mãe, que se sente responsável por gerar um bebê tão distanciado de suas projeções narcísicas. Nestes casos, a família acaba por ter mais dificuldade de agir como rede de apoio, o que pode ser evidenciado na fala da mãe de B., quando diz que o pai das crianças sempre esteve ausente, reforçando a queixa, dizendo o que de fato ainda ocorre, mesmo depois da separação do casal: “*ele poucas vezes visitou os filhos*”. Este espaço de ausência paterna foi preenchido pelo padrasto, que hoje é chamado de pai pelas crianças, porém não é citado por B. nas sessões psico-pedagógicas. Antes da mãe de B. casar-se novamente, a referência paterna das crianças era o avô materno, o que comprova, mais uma vez, a falta de vínculo das crianças com o pai biológico.

A concepção da família mudou, essa nova dinâmica social permite uma interlocução dos papéis, podendo descolar-se a figura paterna do pai biológico, como ocorreu no caso de B.. Mas, é preciso deixar claro que a interlocução de papéis de referência – figura materna e figura paterna – estará sempre presente de alguma forma. A família sendo um sistema de inter-relação, cada membro que a constitui atua desempenhando um determinado papel, assumindo certas funções. Assim, estabelecem-se lugares bem específicos, cabendo a cada um lugar no seio da estrutura familiar. Não se trata apenas de lugares quanto ao grau de parentesco: filho(a), mãe, pai, primo(a), irmão(ã), avós. Mas isto se refere ao fato de desempenhar determinadas funções e papéis que nem sempre vêm ao encontro do grau de parentesco. E é

justamente esta ocupação que cada membro representa no seio familiar que constitui a identidade desta família e, por conseguinte, a identidade deste sujeito nesta família. “A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Neste sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos na sua história” (FREIRE, 1991, p. 42). Assim, percebe-se a importância da família na constituição do sujeito, o que justifica a sua denotação como *grupo primário*, pois é nela que, desde muito cedo, as crianças vivenciam as relações sociais, as primeiras aprendizagens e, principalmente, as relações afetivas, o que é fundamental para seu desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor.

Enfim, cada membro e cada família vão construindo suas histórias e seu desenvolvimento em interação com os segredos, os mitos, a ideologia e as culturas familiares, que também vão se definindo no interjogo de cada indivíduo na família e no contexto sociocultural.

### QUAL É O ALUNO DE INCLUSÃO?

A Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, em 1984, representou uma grande mudança, já que foram lançadas as bases políticas da educação inclusiva, que traçou um plano progressivo de inclusão social da escola. Importante salientar que essas bases exigiam um processo progressivo e contínuo de inclusão social da escola nas comunidades, uma vez que a verdadeira Inclusão requer a reestruturação do sistema educacional, de modo que este cuide de todos os alunos, dando-lhes condições de pleno acesso e participação, assim como promove reflexão sobre políticas globais da educação e a mudança do enfoque da educação especial para a diversidade dentro de uma escola regular para todos.

Conforme esta conferência, o Brasil compartilha desta legislação que diz que lugar de criança é na escola. As crianças com NEEs não deveriam estar em hospitais ou escolas especiais e, sim, na escola regular, com o objetivo não só da aprendizagem formal, mas, também, de criarem laços afetivos com os demais.

A escola recebeu a legislação sobre a inclusão de crianças com NEEs de sobressalto, pois não houve um período de adequação pedagógica ou curricular para preparar e qualificar ambiente e funcionários para a entrada dos educandos com NEEs. O que foi feito foi apenas atentar a comunidade escolar para esta obrigatoriedade, apesar das recomendações do Tratado de Salamanca.

O histórico da escola é de receber alunos ditos “normais” e trabalhando sempre com a homogeneidade de turmas e de sujeitos. Como será que a escola recebeu e trabalhou com os diferentes? Ao longo dos anos tem-se acompanhado que os alunos indisciplinados, muitas vezes, recebiam da escola o rótulo de hiperativos ou com dificuldade de aprendizagem, mesmo antes de terem passado por um diagnóstico clínico que pudesse comprovar o afirmado. Estes alunos eram comumente encaminhados para as Classes Especiais, sem que fosse

desenvolvida qualquer interlocução mais precisa para a construção de um diagnóstico. Com a progressão dos estudos e o avanço das pesquisas que abordam a temática da inclusão escolar e social de pessoas com NEEs, as Classes Especiais foram praticamente abolidas com o objetivo de integrar a criança com alguma deficiência em classes regulares. Mas o que se nota é que, na maioria das vezes, os professores, assim como os ambientes físicos, não estão preparados para receber este sujeito, corroborando, em alguns casos, reforço da exclusão. Mas a escola é ou não é obrigada a receber a criança com NEEs? E, ainda, em quais casos deve-se incluir? Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, os alunos com NEEs devem ser matriculados, *preferencialmente*, na rede regular de ensino, deixando margem para diversas interpretações. A mesma legislação também não é clara quanto aos casos e cometimentos de crianças que podem e devem ser incluídos.

No que se refere ao caso de B., sua irmã K., que tem paralisia cerebral, está na mesma série e na mesma turma do menino em uma escola regular da rede pública municipal. K., por decorrência da paralisia cerebral, participa de projetos extra-escolares e, na escola, frequenta a sala de recursos. A professora destas crianças é uma estagiária de magistério com poucos recursos emocionais, por sua pouca idade, e pedagógicos, por suas poucas vivências profissionais. Somado a este fato, tem-se a dependência física de K.. Por ser cadeirante e por ter seus movimentos dos membros inferiores e superiores comprometidos, a menina precisa de atenção especial, pois não consegue circular com sua cadeira, a não ser empurrada por alguém, que, na maioria das vezes, é seu irmão B. Além das dificuldades de K., a professora-estagiária precisa estar atenta também às dificuldades do restante da turma, pois alguns alunos apresentavam baixo rendimento escolar e eram indisciplinados. Mesmo comprometido com sua prática pedagógica, como um educador pode atender tal diversidade?

No caso deste estudo, fecha-se o olhar para B., Que espaço estaria reservado para este menino onde em casa, na família, carrega o ônus compensatório da deficiência da irmã e, na escola, carrega literalmente a irmã na cadeira-de-rodas?

B. sofre o aprisionamento cognitivo do contrato de sobrevivência que estabeleceu com a mãe, dada a deficiência da irmã, pois, inconsciente, o menino percebe que assim como em casa, na escola, quem apresenta alguma deficiência é que recebe o cuidado e a atenção. Além disso, B. sustenta o segredo de ter seu padrasto como pai, não se referindo ao pai biológico e nem ao padrasto nas sessões psicopedagógicas.

Segundo Fernández (2001, p. 51), “uma ferida mais dolorosa, produto de sofrer a violência do segredo, é o efeito que costuma ter a mutilação de autoria sobre quem dele padece e sobre quem o executa”. Ainda para a mesma autora, “o segredo é diferente de guardar ou esconder. O segredo segrega-exclusão do pensar de quem o esconde e exclusão-discriminação sobre quem fica à margem do mesmo” (FERNÁNDEZ, 2001, p.152).

O não-poder falar torna-se não-aprender, para ler, por exemplo, o sujeito precisa falar, mostrar-se para o outro.

Para que aprendizagem seja construída, faz-se necessário um equilíbrio entre: desejo, organismo, corpo e inteligência. O segredo afeta a dimensão do desejo. O sujeito cria uma fantasia inconsciente que, se aprender, estará quebrando com o segredo familiar, correndo o risco de deixar de fazer parte desta família, do mesmo modo que, se romper com o contrato de sobrevivência com a mãe, tem a fantasia de perder o amor dela.

B. apresenta uma história com meias-verdades pelo fato de ele ser *“sempre muito agitado [...] e só brincava com a presença de um adulto”* (sic mãe). Num contraditório, a mãe também relatou que o menino consegue assumir responsabilidades, pois já teve que resolver várias situações de risco onde encontrava-se sozinho.

Outra queixa atribuída a B. é a de “esquecimento”, o que foi evidenciado em várias sessões psicopedagógicas; é outro sinal que remete às pré-hipóteses de segredo e contrato de sobrevivência. A criança que tem como sintoma o segredo familiar não pode lembrar de algo, ou melhor, é lavada a negar algo – no caso de B., o pai – para que não fale sobre o que não pode falar. Segundo Fernández (2001, p.146),

[...] quando sofremos uma violência brusca e inesperada, pode aparecer um movimento de inibição cognitiva e ficamos paralisados em termos do pensamento e da lembrança, como se nesse momento houvésemos desaparecido e tenham ficado as marcas da agressão.

Com base no exposto, é possível compreender os motivos do “aprisionamento” cognitivo de B.. O não-aprender do menino está justificado por: segredo familiar, a negação do pai e não-aceitação do padrasto por B.; o ônus do filho-perfeito que empurra a cadeira do dEficiente; a invisibilidade de B. para a família e para a escola; o sofrimento familiar em função da dEficiência de K. projetado em B.; e, ainda, o fracasso da escola, que se mostra insuficiente para a inclusão de K. e não percebendo que também deve incluir B.. Qual o olhar, a atenção, a formação que estão tendo escola e educadores para B. e para tantas outras crianças e famílias vinculadas a educandos com NEEs? Mais uma vez reforça-se a necessidade e urgência de se desenvolver estudos mais efetivos, que não apenas discutam e atinjam educandos com NEEs, mas que vão além, visto que pretende-se desenvolver uma educação para todos e para cada um em todas suas especificidades.

### QUEM ESTÁ ATRÁS CONSEGUE OCUPAR O LUGAR AO LADO DA CADEIRA?

B. chama atenção por referir-se a sua mãe e ao padrasto pelos seus nomes, sugerindo um sentimento

de não-pertinência, como se recusasse a filiação. Levin (2000 p. 20) afirma que:

Sabemos que o filho-criança, por meio de seu nome (nome do filho), transcende a morte do pai, pois seu sobrenome há de encarná-lo metaforicamente, nominando-o e nominando-o ao mesmo tempo. Além desta dupla nomeação, ser filho envolve, especificamente como criança, a realização concreta da sua filiação, que se evidencia no seu desenvolvimento e nas suas produções, agindo como uma espécie de espelho identificatório.

A questão de B. e K. não serem filhos de quem chamam por pai, o padrasto, é fato que todos sabem, mas não é mencionado, um não-dito que cria fantasias, tais como: podem ser filhos do padrasto, ou gostariam que fossem filhos do padrasto. Observa-se aí que, além de ter que viver o luto da irmã-Ideal (e do caso da menina do corpo-Ideal), B., assim como K., precisam viver o luto do pai biológico. Não falar sobre a falta do pai no convívio familiar dificulta as crianças a viverem o luto do pai-Ideal. Elaborar, de modo construtivo, o luto do pai possibilitaria a B. e K. vincularem-se positivamente ao padrasto. Algo muito similar acontece ao vínculo de B. com a mãe. O fato de B. renunciar a maternidade de sua mãe, chamando-a pelo nome, faz com que ele alimente a fantasia de não ser filho desta mulher, mesmo que todos saibam e não questionem a filiação. Mas a mãe de B. atribui este fato ao incentivo que dá ao filho na construção de sua independência, visto que a irmã K. será, segundo a mãe, *“completamente dependente dele por toda sua vida”*.

Reforçando a desorganização familiar está a questão dos espaços físicos no imaginário de cada membro da família. B. divide vários espaços com K. tanto em casa como na escola, não tendo um lugar só dele, o que também faz no que se refere ao amor e cuidado da mãe e da professora. Atribui-se a essa falta de delimitar onde começa e termina o meu e o do outro o que o torna agressivo. Agressividade utilizada para marcar seu espaço, seu território, sua existência, sua visibilidade, principalmente no espaço familiar.

Por precisar “marcar território” em casa, a adaptação de B. na escola de Educação Infantil foi bastante problemática. A mãe conta que B., quando foi para a escolinha, chorava muito e gritava porque não queria ficar. Para compensar e aliviar sua culpa, a mãe trazia presentes diariamente para o menino: *“Eu comprava ele com objetos, para que ele ficasse na escolinha”* (sic mãe). A respeito disto, Falkenbach (1999, p.43) contribui:

Ao contrário do que ocorre em uma relação dual de disponibilidade emocional ideal, quando a criança apresenta uma imagem interna conflituada e ambígua da mãe, como se desejasse manter distância da própria mãe, a separação é sofrida, a



criança se torna abatida, triste, não conseguindo brincar. Também pode apresentar comportamentos agressivos ou de grande sofrimento, não conseguindo suportar a ausência materna.

A família organiza rotinas que dão estrutura e forma à vida cotidiana. Segundo Minuchin (1980, p.114):

A estrutura familiar é o conjunto invisível de exigências funcionais que organiza as maneiras pelas quais os membros da família interagem. Uma família é um sistema que opera através de padrões transacionais. Transações repetidas estabelecem padrões de como, quando e com quem se realacionar e estes padrões reforçam o sistema... deve existir uma hierarquia de poder, em que os pais e os filhos têm diferentes níveis de autoridade. Também deve haver uma complementaridade de funções, com o marido e a mulher aceitando a interdependência e operando como uma equipe.

A família de B., em relação à hierarquia familiar, está confusa, não tem um padrão a ser seguido, deixando a fantasia de que as regras não existem, abalando o senso de pertencimento ao grupo. É imprescindível que a criança reconheça regras e as inscrições familiares para que se torne sujeito desejante de aprendizagens escolares. Dadas a estas fraturas no desejo de aprender de B. e o não-reconhecimento da família e da escola do menino como sujeito aprendiz, foi necessário desenvolver uma intervenção psicopedagógica, que esteja atenta a estes fatores familiares e escolares.

A intervenção psicopedagógica já inicia no motivo da consulta, pois o fato de ir buscar o atendimento mostra que a estrutura do contrato inconsciente está abalada, por algum motivo, fica claro que o sintoma é um pedido de ajuda. Para Paín (1985, p.28), “o sintoma está cumprindo uma função positiva” na medida em que busca um novo equilíbrio. Compreende-se que “a não-aprendizagem não é o contrário de aprender” (PAÍN, 1985, p.28), pois, de fato, ela possui um significado que não é o oposto do significado que a aprendizagem poderia possuir. A não-aprendizagem, como sintoma funcional, tem um significado próprio para cada sistema familiar, principalmente no que se refere aos valores, às expectativas, ideologias, o que se caracteriza como sintoma *para* a família. Com base neste fato e visto as amarras familiares bastante densas quanto à problemática da eficiência de K. e do pai ausente, foi preciso propor a parceria com o atendimento

psicológico. Assim, para compor a terapêutica de B., foi preciso encaminhar o menino e a mãe para atendimento psicológico e sugerir à escola uma avaliação psicopedagógica institucional.

Na intervenção psicopedagógica, buscou-se resgatar a auto-estima e autoria de B., iniciando pelo reconhecimento das suas construções cognitivas, do domínio do que o menino sabia fazer até chegar à construção de conhecimentos mais complexos ou nos quais ele demonstrava dificuldade. Com a intervenção psicopedagógica estruturada no brincar, teve-se a possibilidade de resgatar a infância de B., oferecendo-lhe, também, a oportunidade de elaborar seus conflitos parentais e, com K., conduzindo sua agressividade para o aprender.

No que tange à escola, foi sugerido que a professora-estagiária tivesse o auxílio de uma AFA<sup>7</sup> para que B. pudesse participar das atividades desvinculado da irmã. O ideal, neste caso, seria que o menino e a irmã estudassem em turmas diferentes, mas devido à estrutura escolar, isto não foi possível. Com a entrada de AFA na turma e o olhar da professora-estagiária mais voltado para B., o menino começou a demonstrar mais interesse nos estudos e menos agressividade com os colegas.

O brincar como intervenção psicopedagógica deu a B. a possibilidade de falar sobre seus sofrimentos e resgatar aprendizagens renunciadas, ressignificando-se como sujeito aprendiz. Pois, conforme Fernández (2001, p.156), “para poder *rebelar-nos*, necessitamos antes nos autorizar a *revelar*. A verdade pode doer, mas não adoce. A mentira, o escondido e, mais ainda, a desmentida adoce o pensar”. Assim, também contando com a ajuda emocional, B. está sendo capaz de denunciar seus temores e deslocar-se de trás da cadeira de sua irmã, libertando seu pensar.

Mas, diferente de sua irmã K., B. custou a receber ajuda. A menina, por ter suas necessidades mais aparentes, recebe vários tipos de atendimento, fazendo com que suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas sejam amplamente desenvolvidas, o que a levou à aprovação para o 2º ano do Ensino Fundamental. Já B. só iniciou o atendimento psicopedagógico em agosto, com a queixa da escola: “não juntava as letras”. Mas o que fez a escola atentar para o fato de que B., no segundo semestre, ainda não conseguia “juntar as letras” foi justamente seu comportamento agressivo. Este dado reafirma que a escola em que B. e K. estudam, como tantas outras, está muito mais atenta às questões atitudinais do que de construção de conhecimento e conduta. Se B. não marcasse presença pela sua agressividade, teria ele sido encaminhado para atendimento psicopedagógico, ou será que continuaria invisível para sua família e escola?

<sup>7</sup> Uma parceria que o município tem com as escolas de Magistério que cedem uma aluna para acompanhar e ajudar no trabalho das professoras em troca de uma bolsa, ou ajuda financeira nos estudos.

Ao refletir sobre Inclusão, é preciso questionar: *o que quero? Para quem e para que quero? Onde posso chegar? É preciso que a escola esteja atenta* à formação de professores, aos espaços físicos e, principalmente, que a discussão da inclusão escolar e social de um educando com NEEs vá além desta criança. Pois é preciso pensar a inclusão não como uma metáfora do horizonte - quando se olha o horizonte, anda, anda e nunca alcança -, mas como algo possível e viável, mesmo que difícil e desafiador. Não se consegue pensar a dEficiência do outro sem antes pensar a própria dEficiência. Ao incluir K., a escola deparou-se com suas limitações e percebeu a dEficiência de B. Deixa-se registrado, aqui, o apelo pela Inclusão, inclusão que vai além do cadeirante, do hiperativo, das Classes Especiais ou das Salas de Recursos, inclusão que se apresenta como desafio para cada um perante sua prática de cidadania e seu profundo compromisso ético com o outro rumo à “Educaidade” (SILVA, 2006). Este é itinerário, este é o caminho!

#### REFERÊNCIAS

- FALKENBACH, Atos Prinz. **A relação professor/criança em atividades lúdicas:** a formação pessoal dos professores. Porto Alegre, RS: Est, 1999.128p.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente:** Análise das modalidades ensinantes com famílias, escola e meios de comunicação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001. 222p.
- \_\_\_\_\_. **A inteligência Aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991. 261p.
- Heidrich, Regina de Oliveira. **Análise de processo de inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral utilizando as tecnologias de informação e comunicação.** Porto Alegre: 2004. 220 p. [Tese Doutorado em Informática na Educação]. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias da Educação, UFRGS, 2004.
- KAMLOT, Eliane. Família, desejo e aprendizagem. In: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia.** São Paulo, vol14, n.40, pp.28-34,1997.
- LEVIN, Esteban. **A função do filho:** espelhos e labirintos da infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001,263p
- MINUCHIN, Salvador. **Famílias funcionamento & tratamento.** Porto Alegre, RS: Artes médicas,1980,238p.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985. 86p.
- PARENTE, Sonia Maria B. A. **Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento:** Fundamentação teórica da Prática Clínica dos Problemas de Aprendizagem. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2000, 121p.
- SILVA, Luciana Ferreira da. **Educaidade:** para além da objetivação do sujeito. Porto Alegre: PUCRS, 2006, 229p. [Tese de Doutorado em Educação] Pós-Graduação em Educação PUCRS, 2006.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo, SP: Pioneira, 2000. 222p.
- WOLFFENBÜTTEL, Patrícia (Org.). **Psicopedagogia:** teoria e prática em discussão. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2005, 236p.