

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**FAMÍLIA, CRIANÇA, CLASSE ESPECIAL:
UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA PARA OBTENÇÃO
DO TÍTULO DE MESTRE EM EDU
CAÇÃO NA ÁREA DE CONCEN-
TRAÇÃO - PSICOLOGIA EDU-
CACIONAL.

PORTO ALEGRE, 1988.

B222f Baptista, Claudio Roberto.
 Família, criança , classe especial : um estudo sobre as dimensões da violência simbólica / Claudio Roberto Baptista. - Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1988.
 f. 208
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
 CDU: 376.5-053.2:301.16-058.8
 301.16-058.8:376.5-053.2
 376.42.018.1(078.7)



INDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

- Educação de crianças com dificuldades de ajustamento: Classe especial:
 Relações familiares
 376.5-053.2:301.16-058.8
- Classe especial: Educação de crianças com dificuldades de ajustamento:
 Relações familiares
 376.5-053.2:301.16-058.8
- Relações familiares: Educação de crianças com dificuldades de ajustamento:
 Classe especial
 301.16-058.8:376.5-053.2
- Família: Relações: Educação de crianças com dificuldades de ajustamento:
 Classe especial
 301.16-058.8:376.5-053.2
- Educação de crianças deficientes mentais educáveis: Educação familiar:
 Estudo de caso
 376.42.018.1(078.7)
- Deficientes mentais educáveis: Educação de crianças: Educação familiar:
 Estudo de caso
 376.42.018.1(078.7)
- Educação familiar: Educação de crianças deficientes mentais educáveis:
 Estudo de caso
 376.42.018.1(078.7)
- Estudo de caso: Educação de crianças deficientes mentais educáveis:
 Educação familiar
 376.42.018.1(078.7)

Bibliotecária responsável
 Iara Ferreira de Macedo, CRB-10/430

ORIENTADORA DA DISSERTAÇÃO:

- Dra. Maria Nestrovsky Folberg, Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Doutora em Ciências Humanas: Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.

Dedico este trabalho,

À Anna Rita, minha filha, e
Àqueles que se insurgem contra
todas as formas de violência.

AGRADEÇO

As crianças Atílio, Zenaide, André, Pedro, Jussara, Roberto, Carlos e Adriana, seus pais, professoras (especialmente a professora da classe especial), bem como a direção do colégio onde estudam e demais profissionais que colaboraram informando e discutindo a temática deste trabalho.

A Maria Nestrovsky Folberg, orientadora deste trabalho pela constância, dedicação e amizade.

A Rose, minha esposa, pela atenção dispensada a este trabalho, questionando, sugerindo e estimulando de maneira inteligente e carinhosa.

A Maria Luiza, minha irmã, pelo intenso envolvimento e auxílio, elementos ampliadores do seu hábil desempenho como revisora do texto.

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	X
I. INTRODUÇÃO	1
II. FAMÍLIA E SEU DISCURSO	6
III. O CONSTITUIR-SE SUJEITO	11
1. DE UMA AUSÊNCIA NECESSÁRIA A UM NASCIMENTO POSSÍVEL	11
2. O SUJEITO EM FOCO	22
IV. A ESCOLA E OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	22
1. ESCOLA	22
2. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	27
3. DISFUNÇÕES E O CONCEITO DE DCM	28
4. O ASPECTO EMOCIONAL NA APRENDIZAGEM E O CONCEITO DE DISLEXIA	34
V. O MITO DA EXCEPCIONALIDADE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
VI. SOBRE A METODOLOGIA	47
1. SUJEITOS	48
2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	49
3. ANÁLISE DOS DADOS	52
VII. CASUÍSTICA	55
1. ATÍLIO	55
2. ZENAIDE	60
3. ANDRÉ	65

4. PEDRO	71
5. JUSSARA	76
6. ROBERTO	81
7. CARLOS	88
8. ADRIANA	92
VIII. CONSIDERAÇÕES: DISCUSSÃO E DELINEAMENTO DE ALTERNATIVAS	97
X. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
XI. ANEXOS	116
CASO 1	123
CASO 2	136
CASO 3	147
CASO 4	157
CASO 5	169
CASO 6	178
CASO 7	188
CASO 8	198

RESUMO

O objetivo básico deste trabalho foi a investigação da condição vivencial e afetiva de crianças com problemas de aprendizagem e/ou ajustamento, atendidas em classes especiais (para deficientes mentais educáveis). Essa condição da criança foi considerada na sua articulação com a dinâmica intersubjetiva que configura as relações familiares, especificamente as relações pais-filho. Houve busca constante de estabelecimento de paralelo entre a realidade familiar da criança e seus "síntomas escolares".

A pesquisa foi desenvolvida na forma de estudos de caso, buscando a compreensão do contexto de cada sujeito, na sua singularidade. A amostra se compõe de oito crianças, correspondentes a uma classe especial de uma escola pública da periferia de Porto Alegre.

Utilizou-se como instrumento principal de coleta de dados a entrevista centrada no entrevistado ("*focused interview*"). Foram entrevistados os pais, as crianças, a professora da classe especial e as professoras de classes regulares que receberam crianças egressas dessa classe especial. Houve ainda confronto dos dados com as prévias avaliações diagnósticas das crianças.

A análise das entrevistas foi desenvolvida basicamente segundo a técnica de análise do conteúdo, que partiu de compreensão qualitativa do texto, visando o confronto entre os níveis manifesto e latente do discurso. Esse confronto baseou-se numa leitura hermenêutica dos discursos e sua articulação com a psicanálise, enquanto base teórica.

Houve o entrecruzamento dos diferentes dados, onde a coerência interna a cada caso era apreendida a partir dos ele-

mentos repetidos ou em contradição, com vistas a elucidar as relações investigadas.

Respeitando-se as particularidades das dinâmicas familiares em questão, buscou-se elementos integradores discutidos nas considerações referentes ao aspecto global.

Evidenciou-se indícios de funcionamento psíquico familiar, no sentido de manter o sintoma da criança. Destacaram-se os aspectos referentes ao discurso latente (nível implícito) de manutenção das relações de dependência do filho à dupla parental e desvalorização de iniciativas que visem autonomia.

O processo de encaminhamento e avaliação das crianças foi discutido, bem como a atuação da classe especial dando continuidade à relação familiar vivenciada pela criança. Nessa relação a expectativa implícita é o "*não desenvolvimento*" da criança.

Finalmente foram apresentados questionamentos e sugestões quanto à necessidade de reformulações, no âmbito do trabalho pedagógico e das equipes médico-psicológicas que atendem crianças com problemas de aprendizagem.

ABSTRACT

The basic objective of the study was the investigation of the interactive and affective conditions of children with learning and adjustment problems in special classes (for educable mentally retarded children).

This was considered in connection with the inter-subjective dynamics of the family relationships, specifically the relationship between parents-child. There was constant search to put side by side the child's familial reality and his "*school symptoms*".

The investigation was developed by case studies, trying to reach the understanding of the subject's context, in his singularity. The sample is composed by eight children, corresponding to a special class of a suburban Public School in Porto Alegre.

The main instrument for gathering information was the "*focused interview*". The interviews were held with the parents, the children, the teacher of this special class and the teachers of the regular classes who received children from the special class. There was also comparison between these information and the previous diagnostic evaluations of the children.

The analysis of the interviews was basically content analysis. The aim was to compare levels of the manifest and latent discourses. This comparison was based on a hermeneutic reading of the discourses and its connection with the psychoanalysis, as the theoretical basis.

There was a confrontation of different informations in which the coherence of each case was obtained through repeated or contrasting elements, with the objective of

elucidating relationships.

Taking into consideration the singularities of the familial dynamics being studied, integration elements were searched and taken into account for the following discussion.

It is important to note that the family tried to maintain the symptom of the child even in a non-explicit discourse. There was an emphasis on dependency relationships holding the child "*under the protection*" of the parents and invalidating autonomic initiatives. There was always an implicit expectancy for the child to remain "*underdeveloped*".

The final chapter brings about suggestions following the discussion about the need of reformulating educational action as well as medical and psychological care.

"Meu pai respondia a todos que eu seria o que Deus quisesse; e alçava-me ao ar, como se intentasse mostrar-me a cidade e ao mundo; perguntava a todos se eu me parecia com ele, se era inteligente, bonito..." (Machado de Assis, Memórias Postumas de Brás Cubas).

I. INTRODUÇÃO: PROBLEMA E OBJETIVOS

A realidade que nos cerca põe em evidência a complexidade de fatores que caracterizam o ser humano, enquanto elemento integrante de uma rede de interações e enquanto indivíduo que - através dessas interações ou apesar delas - perfaz um caminho de desenvolvimento.

O estudo desse ser humano pode ser de grande importância quando nos auxilia no processo de conhecimento dos fenômenos que marcam a sua existência e, principalmente, quando possibilita o repensar e reestruturar, modificar e reverter tudo aquilo que, embora estabelecido, não cumpre seu papel no sentido de possibilitar-nos a ocupação do mundo de maneira atuante, geradora de satisfações e ampliadora de potencialidades.

Nesse sentido, a psicologia e a educação são investidas de importância e necessitam ser redimensionadas continuamente, através de teorização que seja amparada em experiências práticas, como nos lembra Mannoni (1986). O estudo do homem de maneira dinâmica e contextualizada parece-me ser indispensável na construção de qualquer projeto de conhecimento ou iniciativa que vise o atendimento de dificuldades apresentadas pelos indivíduos.

O desenvolvimento da psicanálise e os inúmeros estudos realizados nessa área tem mostrado a importância das experiências iniciais do homem no seu grupo social de origem - a família. Essa importância manifesta-se através da força que essas experiências iniciais possuem, no sentido de promover ou dificultar o desenvolvimento psicológico. No entanto, a teorização psicanalítica apresenta diferentes formas de compreender o ser humano na sua relação com o outro.

O presente trabalho busca o estabelecimento do vínculo entre uma realidade concreta, atual, e a teorização psicanalítica, na medida em que esta possibilita a compreensão dos nós das cadeias de significado, integradoras das várias dimensões do discurso. As idéias e os fenômenos aqui discutidos visam a articulação (e o desvelamento) dos diferentes níveis do discurso e sua atualização, evidenciada nas inter-relações familiares.

As questões que embasam esta pesquisa remontam ao início da minha vida profissional. Nessa época trabalhei num serviço de atendimento psicológico de um sindicato na cidade de Novo Hamburgo (Grande Porto Alegre). A demanda de atendimento era predominantemente de crianças com "problemas escolares". A escola, no meu entendimento, estava atuando como elucidadora de dificuldades, o que é coerente com a concepção de Poppovic (1967). Em geral, "as queixas" camuflavam toda uma realidade familiar e eram apenas uma parcela de um universo de relações e dificuldades, nem sempre, conscientemente percebidas pela família. Dessa maneira, o insucesso escolar é mais facilmente detectado pela família, como uma forma de delimitação do problema, articulada com a percepção da dificuldade como apenas da criança.

Um dos casos que atendi teve intensa participação nos questionamentos que resultaram na elaboração deste trabalho. Era um menino alto, com idade de 11 anos, filho único de um comerciário (53 anos) e uma dona de casa (51 anos). Ele havia nascido depois de 12 anos de casamento dos pais, período no qual havia dificuldade materna para engravidar.

A mãe trazia o filho para atendimento, movida pela recomendação da escola e da professora particular, com quem o filho tinha aulas "de reforço", que já duravam três anos. A postura regressiva do menino chamou-me atenção. Ele se escondia e demonstrava amedrontamento. No contato direto, no entanto, percebia-se que sua capacidade de expressão era bastante adequada.

A "queixa" era: dificuldade de aprendizagem e troca de letras na leitura e escrita, comumente associada à dislexia. O menino cursava, pela segunda vez, a 2.^a série primária e havia repetido também a 1.^a série. Sua avaliação neurológica não indicava problemas.

Houve ênfase materna, no sentido de destacar sua intensa dedicação ao filho. Na primeira entrevista, a investigação da situação vivencial da família foi suficiente para que as resistências maternas se erguessem, para esclarecer que o problema para o qual buscava solução era o referente a "queixa". Além dos elementos descritos, o filho não saía sozinho, era acompanhado pelo pai à escola e pela mãe às aulas particulares. Era freqüente a interrupção do sono do menino com choro e a procura da cama da mãe ou do pai (o que sugeria separação sexual do casal). Esses elementos não eram identificados pela mãe como dificuldades. Houve o abandono do atendimento na terceira sessão.

Esse caso, dentre outros, indicou-me a necessidade de ampliação do entendimento do *sintoma* escolar. Através dos elementos de duas entrevistas tornaram-se evidentes relações de compromisso com o sintoma da criança. Diz Mannoni (1981, p.44): *"o que está em jogo não é o sintoma escolar, mas a impossibilidade para criança desenvolver-se tendo desejos próprios, não alienados nos fantasmas parentais"*.

O interesse pelos problemas "escolares", como dificuldade de aprendizagem e ajustamento, me impulsionou no aprofundamento das questões relativas à realidade escolar e a atuação dos profissionais das equipes paralelas às escolas. No Rio Grande do Sul temos os CAE(s) (Centro de Atendimento ao Educando) que tem desenvolvido o trabalho de avaliação das crianças com dificuldades detectadas pela professora e/ou orientador educacional.

O direcionamento da pesquisa para a classe especial¹ ocorreu por ser esta um espaço pedagógico que aglutina as crianças identificadas pelo sistema escolar como "incapazes" de serem atendidas pelo sistema regular de ensino.

Como essa "incapacidade" se articula com o contexto familiar e emocional dessas crianças, tornou-se o objetivo principal deste trabalho. Assim, a busca de compreensão ocorreu através da análise da relação pais-filho e do constante paralelo com a situação escolar das crianças. Interessa-me particularmente a relação pais-criança por compreender sua importância no estabelecimento das futuras relações e no posicionamento da criança enquanto sujeito.

Acredito que o estudo dessas relações na realidade brasileira e a determinação dos elementos que as permeiam adquirem importância, no sentido de auxiliar o trabalho daqueles que atuam no atendimento dessas crianças. Penso ainda que a discussão decorrente da compreensão mais ampla das dificuldades "escolares" pode auxiliar no direcionamento sobre as alternativas de atendimento de que necessitam nossas crianças e suas famílias.

Algumas questões destacaram-se como significativas para a análise:

- O que significa para os pais o próprio filho? Como se articula sua relação com o filho quanto às expectativas?
- Como os pais vivenciam a situação de "dificuldade" da criança, muitas vezes equivalente ao "não desenvolvimento"? Que significado tem para eles o dire-

¹ O termo classe especial é utilizado para designar classes destinadas ao atendimento de crianças classificadas como excepcionais, inseridas em escolas regulares. Neste estudo refiro-me a classe especial para atendimento de crianças chamadas deficientes mentais educáveis, compostas de no máximo 16 alunos e professor especializado.

cionamento e velocidade do crescimento do filho ocorrerem de maneira particular?

- Qual a postura parental diante da classe especial, como espaço escolar que explicita as dificuldades apresentadas pela criança?
- Que papel cumpre a dificuldade da criança na relação com os pais, ou seja, como situar essa dificuldade no contexto pais-filho?
- Como a compreensão do "lugar"² da criança na família pode favorecer o esclarecimento da sua situação quanto ao aprendizado escolar?

²Entendo lugar como uma referência na dialética intersubjetiva que configura a vida psíquica da família.

II. FAMÍLIA E SEU DISCURSO

Embora marcado por controvérsias, o estudo antropológico da família tem apontado seu aparecimento em função da evolução histórica do homem, no sentido de que o ser humano, em sua forma atual, tem a infância bastante prolongada, e conseqüentemente, necessita dos cuidados de outros indivíduos para que possa sobreviver e desenvolver-se. A origem da família tem sido alvo de estudos e controvérsias quanto à sua época de aparecimento e sua universalidade, como afirma Lévi-Strauss et alii (1980).

O aparecimento da família é apontado por Gouch (1980) como um dado marcante na evolução humana que pode ser associado ao surgimento da linguagem, da divisão do trabalho e da capacidade de previsão, planificação e cooperação entre os indivíduos. Essa suposição parece-me interessante, pois ambas, família e linguagem, exercem, em planos diferentes, a função de estabelecer relações entre o indivíduo e a sociedade.

A força e extensão dessas relações fazem com que as necessidades individuais e sociais apareçam sempre mescladas. Assim, na etapa que antecede o nascimento, a realidade familiar já estrutura o "espaço vital" a ser ocupado pelo futuro filho. O nascimento da criança marca uma segunda etapa da sua participação no discurso familiar. A terceira etapa refere-se ao período posterior ao nascimento e à crescente diferenciação da mãe que a criança precisará realizar para que possa ocorrer seu verdadeiro "nascimento" enquanto sujeito. Esta última é a etapa mais importante para este estudo, porque representa o discurso atual da família, ao qual podemos ter acesso. É a partir dessa dimensão do discurso, que busco compreender a rede intersubjetiva e suas marcas em cada elemento familiar.

Dessa maneira, o mundo da linguagem é integrado pelo indivíduo mesmo antes que ele possa utilizar-se da palavra. No entanto, será através da linguagem que o "espaço vital" oferecido pelo grupo familiar será estabelecido, integrado, modificado pelo sujeito, numa relação dialética.

Como nos diz Folberg (1986, p.38):

É a linguagem que vai desenvolver o nexo entre os processos sociais: a linguagem considerada como um sistema de símbolos significativos que vai estabelecer a base da vida humana dentro da sociedade. É sobre esta base que a família vai erguer sua construção de conceitos em mensagens que, sob a forma verbal, ou outra qualquer será transmitida a cada integrante do grupo familiar.

A ocupação que a criança faz do seu espaço determina um novo "sistema relacional"¹ que põe em jogo sua maneira de elaborar o espaço oferecido pelos pais. Andolfi et alii (1984) aponta a família e o indivíduo como dois sistemas em constante mudança. Parece-me, portanto, que a família, enquanto grupo social de origem, e a linguagem, enquanto possibilitadora de interações e da capacidade de simbolização, são fortes marcos na evolução humana, tanto no âmbito da espécie, quanto na evolução do indivíduo que é um ser social, antes mesmo do nascimento, e que tem sua própria individualidade construída no processo de ocupação desse espaço social.

O papel socializador da família é apontado por inúmeros estudiosos. Gayotto et alii (1982) indica a função que essa socialização exerce, inserindo os indivíduos na ordem social estabelecida. Na atual sociedade capitalista, essa função da família é exercida através da reprodução da força de trabalho, tão necessária à produção de bens materiais e manutenção da atual estrutura produtiva.

¹ Termo usado por Andolfi et alii (1984) para significar o sistema determinado pela inter-relação estruturada entre os subsistemas constituintes do vínculo familiar - o grupo e o indivíduo.

A família, segundo Reich (1977), apresenta relações internas que reproduzem as relações de dominação e subordinação. Assim, a manutenção da ordem social necessita de indivíduos que ocupem lugares predeterminados pela diferenciação de classes. A família também oferece à criança um lugar parcialmente preestabelecido, não somente através das explícitas relações autoritárias, mas principalmente pelo estabelecimento da linguagem no, já citado, "espaço vital".

A determinação desse espaço depende em grande parte da intersubjetividade dos pais, de como estes se relacionam no presente e de suas vivências passadas enquanto filhos, integrantes de seus grupos familiares de origem. Essas vivências, relativas à origem de cada um dos pais estruturadores de novas relações, parecem-me ser um dos pontos nodais do estudo da família. Diz Eiguer (1985, p.34):

Quando da vinda de um filho, os objetos do mundo interno inconsciente da família são projetados nele. Os aspectos não resolvidos, através da relação marital, dos complexos infantis do pai e da mãe, intervêm parcialmente na constituição do ser infantil e do seu mundo objetal e fantasmático.

O funcionamento psíquico da família constitui um movimento dialético que depende dessas inter-relações inconscientes, baseadas no psiquismo individual de seus elementos. Esse funcionamento é modificado no interjogo que caracteriza a confluência dessas diferentes unidades psíquicas.

Eiguer (1985) ainda apresenta uma concepção de dinâmica familiar que se articula com os dois pressupostos básicos da psicanálise: o determinismo psíquico e a preponderância dos mecanismos inconscientes, enquanto determinantes da vida mental dos indivíduos e dos grupos.

O pressuposto referente ao inconsciente merece desta que por ser o conceito primordial que, sendo privilegiado pela psicanálise, modificou todo o conhecimento psicológico estruturado até o final do século passado. Este conceito permite a ampliação da noção de experiências acessíveis à consciência, atra

vês da busca de feixes múltiplos de possíveis causas para o que conhecemos como "comportamento humano". O comportamento tem si do objeto de estudo das abordagens psicológicas, respaldadas numa concepção positivista de ciência. A psicanálise propõe, portanto, o avanço para além do comportamento conhecido ao nível explícito, identificado pelo que chamamos de "discurso ma-nifesto".

Quanto ao segundo pressuposto, refere-se à determina-
ção dos eventos psíquicos por seus precedentes, ou seja, à ne-
gação do acaso na origem dos processos mentais. Tal noção não
se aplica unicamente aos processos individuais. Na vida mental
de grupos como a família, podemos estabelecer relações que iden-
tificam os eventos psíquicos que têm responsabilidade nos acon-
tecimentos posteriores. Referi-me anteriormente à intersubjeti-
vidade parental e às vivências passadas - integrantes da expe-
riência dos pais - como elementos marcantes na relação atuali-
zada com o filho.

Nesse sentido, o psiquismo familiar reflete uma dinâ-
mica que articula os fantasmas parentais. Dinâmica que antece-
de o nascimento dos filhos e é, parcialmente, modificada por
elementos novos.

Os objetos inconscientes parentais são responsáveis
pela própria origem do núcleo familiar. A escolha dos parcei-
ros é chamada por Eigner (1985) de primeiro "organizador incons-
ciente" da família. Esse autor enfatiza que a dinâmica familiar
é regida pela interfantasmática entre os elementos paren-
tais. Além disso, propõe a existência de uma estruturação in-
fantil, baseada num

... acordo implícito dos pais, que lhe 'delegam'
um objeto inconsciente provisório, expectativas
sobre seu sexo e sobre seu futuro... Podemos di-
zer que a criança preexiste muito tempo antes de
seu nascimento, no inconsciente familiar. É a
criança, tornada adulta, que deverá se situar um
dia, ser ela mesma em relação a esta preexistên-
cia fantasmática (parental) (Op.cit., p.51).

Portanto, o conflito com essa preexistência será inevitável para o filho. Desse conflito depende seu nascimento em quanto sujeito, que não coincide com o nascimento biológico. O tornar-se sujeito será possibilitado ou não pela evolução das relações objetais iniciais, principalmente entre o bebê e sua mãe.

Os estudiosos da psicanálise têm alertado para a importância dessas relações afetivas e as características de repetição e reedição que as primeiras "*ligações*" assumem durante os relacionamentos posteriores (Bowlby, 1982). Essa característica de reedição manifesta-se principalmente quando o indivíduo se depara com a situação de exercer o papel do *outro* daquela relação inicial, ou seja, a mãe ou o pai. Vale dizer, "*o que temos observado: os próprios pais reproduzem os sistemas familiares de que provêm*" (Folberg, 1986, p.38).

Mannoni (1983) destaca o relacionamento pais-filho como uma atualização das vivências desses pais, na condição anterior de filhos. Assim, podemos perceber o caráter cíclico das relações familiares através de fenômenos transgeracionais. A maneira como atuam as intersubjetividades parentais, no sentido de estruturar esse vínculo, será analisada no item seguinte.

III. O CONSTITUIR-SE SUJEITO

1. DE UMA AUSÊNCIA NECESSÁRIA A UM NASCIMENTO POSSÍVEL

O dar e receber emocional das relações familiares constitui o centro crucial de forças que consolidam ou destroem a saúde mental (Ackerman, 1969, p.75).

O estudo da psicanálise tem apontado o importante papel da família, enquanto propiciadora das relações iniciais e estruturadora de limites para a vida impulsiva que predomina no indivíduo logo após o nascimento. Através de Freud e outros teóricos da psicanálise, sabemos que as experiências afetivas iniciais têm enorme importância na estruturação da personalidade da criança e conseqüentemente influenciam de forma intensa as suas relações futuras.

Bowlby (1981) destaca a importância das relações iniciais através do estudo dos efeitos da privação dessas relações no desenvolvimento humano. Esse autor sugere ainda que o contato afetivo é uma das necessidades básicas do ser humano, imprescindível para sua sobrevivência e saúde mental.

Dessa maneira, existe um período inicial de intensa integração entre a mãe e a criança. Essa integração faz com que a criança viva em função das "emanações" do adulto, como afirma Osterrieth (1969).

Freud (1930) diz que o homem em sua origem encontra-se num estado de dependência absoluta do outro com quem se relaciona. Este estado ultrapassa a dependência biológica e nos remete à compreensão da impossibilidade do bebê identificar-se como UM. Freud (1926) afirma que o bebê é uma criatura narcísica, alheia a sua existência como objeto integrante de uma rela

ção diádica. Assim, é somente através da interação com a mãe que será possível ao bebê perceber-se como alguém separado dela.

Mannoni (1986) chama essa etapa inicial de período da "*presença total*", onde a mãe e criança confundem-se num único ser, criando na vivência dessa última o sentimento de indiferenciação. Esse sentimento de ausência de limites sugere a forte intensidade das marcas provocadas por essa relação. O fato de que a criança enquanto UM não "*exista*" inicialmente indica que são necessárias mudanças nessa forma de interagir. Será somente a partir dessas mudanças que a criança poderá identificar-se como sujeito independente daquele "*outro*", com quem continuará a se relacionar. O avanço no desenvolvimento, marcado pela diferenciação que indica o nascimento de um novo sujeito, é possibilitado pela ausência do "*outro*", responsável pela satisfação dos desejos da criança. Através dessa ausência, é possível para a criança iniciar-se na percepção de que é um ser único, diferenciado e possuidor de desejo. Assim "... é somente a falta do objeto que permite à criança progredir para a subjetividade, ou seja, abandonar o estado de a-subjetividade da presença total" (Mannoni, 1986, p.58).

Mannoni (1977) afirma que a relação do eu com o outro é, em primeiro lugar, uma relação de objetivação.

É pela descoberta de sua subjetividade, quando se apropria da linguagem a partir do Outro¹, que a criança se liberta até certo ponto, da alienação em que se encontrava tolhida. Isso pressupõe um trajeto no decorrer do qual, a partir do nascimento, a criança entra na ordem simbólica como objeto, para poder em seguida situar-se aí como sujeito - ao fazer a descoberta de uma realidade moldada pela ordem simbólica (Mannoni, 1977, p.76).

¹Outro - escrito com maiúscula refere-se a um conceito topológico e não a uma entidade. Utiliza-se para caracterizar uma ordem de elementos significantes que articulam o inconsciente e marcam a determinação simbólica do sujeito, como afirmam Vallejo e Magalhães (1981).

Inicialmente, é necessário que o bebê perceba a existência de dois corpos diferentes, porém ainda não identificados. Num momento posterior ocorre o que Lacan (1977) chamou de "estágio do espelho", que compreende o período de 6 aos 18 meses, quando emerge o que podemos considerar uma nova identidade. Ocorre então o "nascimento do sujeito" pelo abandono da posição em que era exclusivamente objeto para o desejo materno. Esse nascimento marca a passagem do imaginário, que dominava até então a vida psíquica do bebê, para o simbólico. Isso é possível pela ruptura da relação especular mãe-filho.

O estágio do espelho é considerado por Lacan como a matriz simbólica da personalidade, "... ao ver sua imagem, há uma assunção de identidade que vai desde a percepção das partes do corpo até a vivência de si como um todo" (Folberg, 1986, p.50).

Através da linguagem - processo possibilitador de intensas trocas que se respalda na cultura - desenvolve-se o discurso que estrutura o novo sujeito e dialeticamente passa a ser estruturado por ele.

A presença de um terceiro elemento - o pai - é fundamental, no sentido de propiciar a cisão da relação indiferenciada vivida anteriormente pelo bebê com sua mãe. Ribeiro (1972) enfatiza a presença paterna como mais uma fonte de gratificações e como portadora das normas sociais.

São as mensagens do discurso dos pais que vão caracterizar as primeiras concepções de mundo, e também de si. São os conceitos mediadores entre as instâncias psíquicas (Ego, Id e Superego) e a cultura, que tornarão consciente o sujeito como ser simbolizado (Folberg, 1986, p. 51).

Desse modo está estabelecido o triângulo,



através do qual fluirão sentimentos ambivalentes e contraditórios, amor e ódio. Para Andolfi et alii (1984), as relações familiares são repletas de necessidades de diferenciação e coesão. Esse autor diz ainda que a relação triangular entre os pais e a criança influencia fortemente a estruturação da autonomia para cada membro da família. Essa relação triangular e a conquista da autonomia atuam como indicadores da capacidade de "transformação" do sistema familiar, no sentido de reestruturar-se e permitir a individuação, ou de manter rigidez que impossibilita a ampliação das relações e da auto-determinação.

2. O SUJEITO EM FOCO

Iniciei o item anterior caracterizando o nascimento do sujeito enquanto elemento inserido numa ordem simbólica. Essa ordem simbólica é uma instância que pré-edita um lugar a ser ocupado pelo sujeito, através do "discurso coletivo" da família.

No momento, parece-me oportuno discutir alguns elementos integrantes do processo de estruturação do sujeito que podem ser associados à evolução maturacional, porém adquirem sentido apenas quando consideramos a sua expressão na já citada ordem simbólica.

A evolução psíquica da criança é resultante da maneira como ela e seus pais vivenciam cada alteração na dinâmica familiar. O crescimento físico, por exemplo, exige mudanças na forma de interação existente entre os elementos da família. Essas mudanças acontecem de forma "turbulenta", repleta de avanços e retrocessos.

O conhecimento psicanalítico colocou a sexualidade como núcleo da evolução psíquica, compreendendo sexualidade como atividade hedonista, de busca de prazer. Inicialmente houve muita resistência à proposição da existência de sexualidade in

fantil, o que hoje não é mais passível de questionamento. Dessa forma, Freud (1905) afirmou que existem manifestações infantis que indicam a força da sexualidade, sendo que esta deve evoluir para o que chamamos de sexualidade genital, através do investimento libidinal nos órgãos genitais e sua função em termos de prazer e procriação. No entanto, essa evolução é bastante longa e marcada por momentos anteriores onde existe a erogenização de diferentes regiões corporais como a boca e o ânus, momentos que antecedem a sexualidade genital. Segundo Freud (1905, 1910), além da predominância do aspecto genital na vida sexual infantil, deve ocorrer também o abandono parcial do auto-erotismo característico das etapas precoces da sexualidade.

Os momentos chamados pré-genitais configuram, além do investimento da libido numa zona corporal, modalidades de interação entre o sujeito - no início em constituição - e o objeto. Portanto, as relações objetais em cada um dos momentos terão suas peculiaridades.

Na etapa inicial da vida do bebê, grande importância é atribuída à boca como fonte de prazer. Pela forma como ocorre o processo de ingestão e estimulação, esse momento vivencial estabelecerá os primórdios do que chamamos de identificação, baseada na sua forma inicial - incorporativa.

A emergência da erogenização anal coincide com o processo de aprendizado do domínio sobre as funções excretoras. O antagonismo entre a retenção e a expulsão pode ser entendido analogamente na compreensão de mecanismos que regem a ambivalência, predominante na vida mental da criança nesse momento. Ativo e passivo são modalidades relacionadas também com a tipificação de papéis sexuais - ainda em estruturação -, como afirma Dolto (1984).

A sexualidade infantil, em cada um dos momentos pré-genitais descritos acima, estará atuando como elemento marcante na relação da criança com seus objetos de amor - a mãe e, posteriormente, o pai. No entanto, o estabelecimento da relação triangular terá seu apogeu no momento em que houver preponderância da zona genital na sexualidade da criança, o que está

associado à diferenciação sexual que se estrutura e à entrada no complexo de Édipo, em geral por volta do quarto ano de vida.

Antes de abordar o complexo de Édipo, convém acrescentar aos momentos pré-genitais as noções de complexo, desenvolvidos por Lacan em *A Família* (1981). Lacan caracteriza o complexo como ponto nodal para o estudo da família e o define a partir do fato de que *"liga sob uma forma fixada um conjunto de reações que pode interessar todas as funções orgânicas desde a emoção até a conduta adaptada ao objeto"* (Lacan, 1981, p.24). Ainda sobre a definição de complexo:

Ele reproduz uma certa realidade de ambiência e duplamente: (1) a sua forma representa esta realidade no que ela tem de objetivamente distinto numa dada etapa do desenvolvimento psíquico; (2) a sua atividade repete no vivido a realidade assim fixada, sempre que se produzem certas experiências que exigiriam uma objetivação superior desta realidade (Lacan, 1981, p.24).

Dessa maneira, Lacan apresenta o complexo *"organizado dialeticamente na relação do sujeito com o meio ambiente"*. (Folberg, 1986, p.41), a partir da valorização de sua dependência da cultura e evidente proposta de avanço, no sentido de não privilegiar os vínculos biológicos e a determinação instintiva. Diz Lacan (1981, p.24), *"neste processo é preciso reconhecer o caráter que especifica a ordem humana, quer dizer esta subversão de toda e qualquer fixidez instintiva (grifo meu) donde surgem as formas fundamentais, precha de variações infinitas da cultura"*.

A visão freudiana de complexos apresenta-os como inconscientes. Lacan admite que a noção do complexo comporta elementos conscientes, o que implica uma definição mais ampla. Segundo Lacan, são três os complexos que regem a vida psíquica da família: complexo do Desmame, complexo da Intrusão e complexo de Édipo.

O complexo do Desmame é apresentado como o *"mais primitivo do desenvolvimento psíquico, aquele com o qual todos os complexos ulteriores se compõem"* (Lacan, 1981, p.27). É certo que esse complexo nos remete à fase inicial da infância e pode

mos estabelecer um paralelo cronológico com o momento apontado por Freud como de erogenização oral. No entanto, a forma como Lacan nos apresenta o complexo do Desmame demonstra sua determinação, no sentido enfatizar a confluência dos aspectos biológicos e culturais da situação vivida pela criança. Partindo da aceitação da "incompletude" do bebê, no sentido de identificar-se como um EU, Lacan sugere que esse complexo comporta uma generalidade que amplia a noção de ruptura, determinada pelo final da amamentação. Essa noção mais ampla está baseada na referida ruptura como equivalente simbólico de outra separação mais antiga e de maior amplitude vital, quando no nascimento a criança é separada da "matriz". Lacan (1981, p.27) afirma ser essa uma "separação prematura da qual provêm um mal-estar que nenhum cuidado materno pode compensar". Pela intensidade dessa relação mãe-filho e a prematuridade da ruptura que o nascimento determina, "a imagem do seio materno domina toda a vida do homem" (Op.cit., p.27).

O complexo da Intrusão refere-se à experiência que a criança vivencia quando percebe-se tendo irmãos, com quem deverá partilhar o amor parental. A evolução dessa nova experiência será condicionada a vários fatores. Dentre esses fatores, merece destaque o lugar ocupado pelo sujeito na seqüência de nascimentos, que determinará sua condição de "possuidor" ou "usurpador". É relevante também o momento psíquico do sujeito em questão, quando ocorre a introdução do novo elemento familiar. Torna-se necessária a elaboração de sentimentos de rivalidade voltados para esse outro (intruso) que é percebido como ameaça à relação triangular com os pais. Essas vivências farão com que os sentimentos relativos à essa relação sejam intensificados. A ambivalência desse período - que podemos associar a mecanismos sado-masoquistas propostos por Freud - relaciona-se ao que Lacan chamou de dialética da agressividade e identificação (Mannoni, 1977). A disputa e o ciúme provocados pela relação com o irmão "usurpador" remete a criança à busca de soluções para sua situação de terceiro na relação com os pais. Ocorre então o processo que fará a criança identificar-se com o genitor do mesmo sexo, aquele que ocupa na relação triangular o lugar de rival. Ao identificar-se, através de mecanismos de introjeção, o genitor enquanto rival deixa de existir fora dele

e passa a fazer parte de sua estrutura interna. Este é o momento que Lacan chamou de *nome do pai* ou *palavra do pai*, como afirma Folberg (1986).

Dessa forma, o complexo da Intrusão exige a ruptura do narcisismo infantil que já havia sido iniciada com o complexo do Desmame. Além disso, o complexo da Intrusão dá início ao complexo de Édipo, através da identificação dirigida ao genitor, vivenciado como rival (no caso do menino - o pai).

O complexo de Édipo é um marco fundamental na evolução psíquica do sujeito e pode ser associado ao término dos momentos pré-genitais, sinalizados pela proposta freudiana. Essa nova etapa é marcada pela ocorrência na criança de pulsões genitais dirigidas ao genitor do sexo oposto. "*Essas pulsões fornecem ao complexo sua base; a frustração delas forma seu nó*" (Lacan, 1987, p.42). A exacerbação dessas pulsões configura uma espécie de "*puberdade psicológica*", que tem seu apogeu por volta do quinto ano (Folberg, 1986). O processo educativo estrutura a repressão que impede a realização dessas pulsões, especialmente sua realização masturbatória (Lacan, 1987).

No caso do menino, o desejo pela mãe confronta-se com o pai enquanto representante da palavra interditora, representante da lei respaldada no tabu do incesto. A relação com o pai comporta nesse momento temores de retaliação, intensificados pelo possível conhecimento de pessoas que ao nível fantasmático teriam sido castradas (meninas). Essas vivências foram chamadas por Freud (1924) de complexo de castração e fazem com que as pulsões sejam abandonadas e substituídas pela identificação com o rival-pai. A ocorrência satisfatória dessa identificação abrange também a relação existente entre as figuras parentais. É a mãe que introduz a figura paterna na relação com o filho, a partir do seu discurso, da sua maneira de "*falar o pai*".

Na dissolução do complexo de Édipo, o menino livra-se da ameaça da castração através da identificação com o pai e submete-se à lei imposta pela autoridade que este representa, o que determina uma castração simbólica. Introjetar o pai en-

quanto lei, determina a estruturação do Superego e a imagem idealizada deste pai corresponde ao Ideal do eu.

Para as meninas, a estruturação do complexo de Édipo ocorre de forma semelhante, mas deve existir uma mudança do objeto de amor inicial - mãe. Essa mudança acontece na direção do objeto atualizado pelo complexo - o pai.

Segundo Lacan (1987), o objeto materno desvia uma parte do desejo edipiano, neutralizando o potencial do complexo. Freud (1931) em seu trabalho *Sexualidade Feminina* destaca a importância que as etapas pré-edípicas de ligação com a mãe exercem na evolução posterior da sexualidade da menina e na sua capacidade de tornar o pai como objeto de desejo e identificar-se com a mãe. Esse posicionamento apresentado por Freud (1931) reformula parcialmente a sua postura em *A Dissolução do Complexo de Édipo* (1924), quando admitia ser este complexo "muito mais simples" nas mulheres. É nesse trabalho que Freud (1924) apresenta a possível equivalência simbólica entre o pênis ausente na menina e o bebê que passa a ser desejado por ela.

Marcada pela ausência do pênis, a menina vivencia de forma particular o complexo de castração. Ao nível fantasmático, a castração não existe como ameaça, mas como concretizada. Segundo Freud (1931), através do reconhecimento de sua "castração", a sexualidade feminina pode evoluir para: abandonar a sexualidade geral, baseada na insatisfação com o clitóris como órgão fático; desenvolver complexo de masculinidade, que também articula-se com o inconformismo ou tomar o pai como objeto, encontrando assim o caminho para a forma feminina satisfatória (em nossa cultura) do complexo de Édipo. A mãe será, para a menina, a rival e alvo de identificação. O pai será seu objeto de amor, desejado, porém afastado da concretização genital pela existência da mãe e da proibição do incesto. A estrutura e a dissolução do complexo de Édipo tornam-se mais complexas quando consideramos a existência da bissexualidade do ser humano, preponderante na infância. Segundo Freud (1923), a escolha de objeto e a identificação não acontecem, visando apenas um dos pais como objeto de amor. O investimento libidinal na mãe por parte da menina e no pai por parte do menino se

rão elementos que compõem o momento edípico. No entanto, é esperado que a intensidade desses investimentos libidinais seja suplantada pelo vínculo com as figuras parentais do sexo oposto, o que caracteriza o que chamamos complexo de Édipo positivo.

Freud (1924, p.221) afirma:

As tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo são em parte dessexualizadas e sublimadas (coisa que provavelmente acontece com toda transformação em uma identificação) e em parte são inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos de afeição... esse processo introduz o período de latência...

Dessa forma, a partir da dissolução do drama edípico, as pulsões sexuais são transformadas, dessexualizadas, sublimadas. A sublimação é um processo que promove "o desvio das forças instintivas sexuais dos objetivos sexuais e sua orientação para objetivos novos" (Freud, 1905, p.182). Esses objetivos novos, geralmente estão em acordo com os valores sociais e morais, pois nessa etapa da vida infantil o Superego mostra-se atuante como representante interno das barreiras impostas pela cultura. Ocorre, dessa maneira, a ampliação do nível de atividade e da investigação intelectual na criança. Esse novo momento da vida infantil é marcado pelo desenvolvimento dos sentimentos sociais que possibilitam um abrandamento da força das relações familiares, fazendo com que outros objetos passíveis de investimento libidinal sejam valorizados. Outro aspecto desse processo é a coincidência desse momento com a entrada da criança na escola. Nesse novo lugar devem acontecer muitas solicitações à criança no sentido de utilizar a libido sublimada.

O abrandamento das pulsões sexuais será, numa etapa posterior, confrontado com a intensidade das forças características da puberdade. As mudanças fisiológicas impõem a necessidade de elaborações constantes e urgentes. Ao nível psíquico, a luta no sentido de edificar-se como possuidor de identidade passa pelos rompimentos necessários com o grupo familiar. Esses acontecimentos provocam a identificação frequente da adolescência como momento de crise.

A busca de autonomia, num processo de se auto-afirmar enquanto sujeito, e a escolha de novos objetos de amor - fora da relação familiar - são conquistas a serem atingidas pelo adolescente. Freud (1909a, p.243) afirma ser a autonomia do sujeito, no sentido de liberdade da autoridade parental, "*um dos mais necessários, ainda que mais doloroso resultado do curso do seu desenvolvimento*".

Quanto ao reinvestimento da sexualidade, deve estar associado à elaboração atualizada do complexo de Édipo. A identidade "*construída*" pelo sujeito não prescinde do processo de identificação, desencadeado pela situação edípica, mas tem nesse processo a sua base. Evidentemente essa reelaboração deve possibilitar ao sujeito demarcar-se enquanto *diferente* pois não existe identidade na igualdade. Essa demarcação remonta a momentos iniciais da vida humana quando, "*perdido*" numa relação especular com a mãe, o *sujeito* não existia. Assim, essa existência deve ser arduamente *conquistada* no movimento dialético que une as intersubjetividades constituidoras do grupo familiar. Digo "*arduamente conquistada*", porque, muitas vezes, essas intersubjetividades suportam mal o desequilíbrio provocado pelo crescimento e mudança que acontece com um filho.

IV. A ESCOLA E OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

1. ESCOLA

A inserção da criança na escola acontece de forma arbitrária: determinada pela sua idade, pelo desejo e/ou possibilidades dos pais. Essa nova fase na vida da criança articula-se com a evolução psíquica infantil delineada até o momento. A maneira como a criança vivencia esse momento depende intensamente de suas condições psíquicas e sociais.

Para certas crianças, a escola coincide com um momento de ruptura inicial das relações exclusivamente familiares. Para outras, a escola amplia o processo socializador iniciado muito antes. O segundo caso parece associar-se mais frequentemente às classes sociais menos favorecidas.

Do ponto de vista psíquico, a criança com seis ou sete anos - época em que a maioria das crianças ingressa na escola - vive um momento em que já deve ter ocorrido a dissolução do complexo de Édipo, o que propicia a retomada e ampliação de um mecanismo psíquico conhecido em momentos anteriores - a sublimação. Diz Woiler (1987, p.90), "*o instinto sexual sublimado, isto é, privado da sua natureza sexual, torna-se um dos motores da atividade intelectual escolar*".

O processo de sublimação aliado às intensas simbolizações, propiciadas pelo aprendizado escolar, significam, para a criança, uma forma de obtenção de prazer. O prazer obtido através desses processos emerge como não culpabilizado, o que não acontecia com o prazer e o desejo, característicos do momento edípico.

Assim, a criança se lança para o aprendizado e ampliação de sua rede de relacionamentos. Como nos mostra Freud

(1914b), existe uma relação de substituição entre as figuras parentais e a figura do professor, que é intensificada pelo investimento cultural em ambos os "lugares", como referentes à autoridade. Dessa forma podemos dimensionar a intensidade da relação professor-aluno, considerando o significado que as figuras parentais têm para a vida da criança.

Quanto ao aspecto social, é uma evidência incontestável, a discrepância existente entre a educação escolar oferecida às diferentes classes sociais numa sociedade estratificada como a brasileira. Vivemos em um país onde o índice de analfabetismo é alarmante e a situação da escola - principalmente a pública - tem se agravado a cada ano.

Zaia Brandão et alii (1982) destaca a passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, como ponto de estrangulamento do sistema de ensino brasileiro, onde as taxas de evasão e repetência atingem 56%. Nas séries seguintes existe um decréscimo dessa taxa. Porém, segundo a referida autora, de 1000 crianças que iniciam a primeira série, apenas 294 chegam à quinta.

A política educacional brasileira tem mostrado resultados ineficazes. Os índices de analfabetismo têm se mantido estáveis há muitos anos, como afirma Ferrari (1985, apud Freitas 1986). Existe um conglomerado de problemas que estão presentes na escola¹, variando desde as deficiências físicas e de pessoal, até os métodos inadequados à realidade da maioria dos alunos.

Concordo com Freitas (1986, p.4) quando afirma:

Um dos nossos pressupostos fundamentais é que, ao contrário do que se pensa, a escola não promove conhecimento, mas produz ignorância. A medida que não tolera que seus alunos falem, perguntem, duvidem, 'errem'... nada sabe sobre eles, propondo então conteúdos alienados e métodos ab surdos.

¹ Refiro-me à escola pública, por estar mais diretamente relacionada com este trabalho.

Cumpra assinalar que existem muitos aspectos diferenciadores quando abordamos a escola. Mesmo dentre as públicas, existem aquelas que se localizam em regiões das cidades marcadas pela predominância de alunos de classe média e que possuem condições menos dramáticas que as escolas de periferia. Este estudo está voltado principalmente para a escola pública que - por estar situada na periferia - atende predominantemente crianças de baixo nível sócio-econômico.

Podemos ainda encontrar diferenças internas ao abordarmos uma realidade escolar específica. Sabemos que a escola atua como mantenedora das diferenças existentes entre os alunos (Rosenthal & Jacobson, s.d.) e que pode também ser entendida como acentuadora das desigualdades, como afirma Sipavicius (1987).

Weiss (1987) enfatiza que a escola exerce um papel patogênico através do estilo passivo imposto ao aluno, programas e exigências rígidos e inadequados, desorganização e conflitos na própria equipe escolar.

Sabemos ainda que a escola, enquanto instituição, tem uma função a cumprir no sistema social no qual está inserida. As falhas já destacadas, caracterizadoras da realidade brasileira parecem-me extremamente funcionais. No atual momento histórico, o interesse pela melhoria das condições educacionais continua apenas integrando os discursos oficiais. O aspecto funcional da escola e seu papel de mantenedora da atual estrutura social expressam-se com intensidade nas relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar. Dessa maneira, a interação professor-aluno surge como momento "privilegiado" dessa relação social, que é atualizada através de um discurso educacional.

Sipavicius (1987) apresenta uma revisão de pesquisas que focalizam a interação professor-aluno e o efeito da expectativa do primeiro no desempenho escolar do segundo. A base dessa linha de pesquisa é o trabalho desenvolvido por Rosenthal & Jacobson (s.d.) "Pigmalião em Sala de Aula", onde os autores demonstram que a baixa expectativa do professor pode associar-

se a desempenho desfavorável do aluno. Evidentemente os critérios que dão suporte a essa expectativa dependem dos valores do professor, porém estes critérios normalmente colocam em desvantagem crianças que são "pobres" ou integrantes de grupos êtnicos discriminados. Embora existam controvérsias quanto ao assunto, Sipavicius (1987) conclui que os diferentes estudos têm confirmado a influência da expectativa do professor no rendimento escolar do aluno.

Diz essa autora,

As expectativas desenvolvidas pelos professores a respeito de seus alunos, sobretudo aquelas que ocorrem de forma natural, podem ter um peso muito grande e afetar o rendimento dos alunos de maneira inadequada, na chamada 'profecia auto-realizadora' (Op.cit., p.28).

Rasche & Kude (1986) afirmam que, na maioria dos casos, a expectativa do professor não enviesa o desempenho do aluno, mas mantém esse desempenho em níveis indesejáveis. Essas autoras dizem ainda que a expectativa negativa do professor tem uma atuação cerceante e inibidora da capacidade e criatividade do aluno, tanto mais intensa quanto mais jovem for o sujeito.

Poppovic (1972) demonstra que, por vezes, ocorre inclusive a separação física dos alunos "marcados" pela expectativa desfavorável, ocupando fileiras específicas numa sala de aula. Nesse estudo, o grupo "marcado" era visivelmente oriundo de famílias de nível sócio-econômico baixo, portanto, diferentes dos demais alunos.

Freitas (1986, p.4) afirma: "as crianças de classes populares, após repetirem uma e outra vez uma mesma série (grande maioria a 1.^a série do 1.^o grau), saem da escola analfabetas (ou quase), com rótulo de incapazes, problemáticas, preguiçosas, ignorantes". Mesmo quando a exclusão da escola não se efetiva, a criança repetente passa a carregar o rótulo de "problemática" e deverá sujeitar-se às vicissitudes de um sistema escolar que atende suas necessidades muito precariamente. Em geral as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem são encaminhadas ao SOE

(Serviço de Orientação Educacional) para serem triadas com vistas a avaliações futuras, seja do psicólogo, seja do neurologista. Essas crianças - muitas vezes identificadas como portadoras de *distúrbios de aprendizagem* - após enfrentarem a morosidade dos processos de encaminhamento e avaliação, são diagnosticadas como *deficientes mentais educáveis* a serem atendidas em *classes especiais*.

Outro caminho possível para essas crianças é engrossar as filas de espera para atendimento psicopedagógico que, em geral, é sinônimo de reeducação. Esse tipo de atendimento, quando a criança consegue, atua ao nível do comportamento identificado como inadequado, sem atribuir à dificuldade da criança o valor de sintoma, sem considerar a situação emocional. Woiler (1987) afirma que, em decorrência desse tipo de atuação (sobre o sintoma), o que podemos presenciar é a eclosão de sintomas substitutos, como uma forma de linguagem não verbal, indicadora de que continuam existindo problemas internos não equacionados. Essa autora destaca ainda, que outra alternativa para o "*sintoma reeducado*" é a sua exacerbação, o que provavelmente fará da criança um dos casos crônicos que não reagem às tentativas de atendimento.

Segundo Weiss (1987, p.79),

A família e a escola colaboram na construção dos sintomas de aprendizagem, são essas mesmas instituições que, por seus valores e normas, vão criando exigências de tal ordem que tornam evidentes os desvios. Elas próprias, no momento seguinte, se constituem nos maiores censores da conduta desviada.

Dessa forma pretendi mostrar que embora as dificuldades de aprendizagem possam ser contextualizadas ao nível das relações familiares - que constituem um universo de trocas extremamente significativas para a criança - existe também a atualização dessas vivências e conseqüentes dificuldades num espaço social (escola), que não é neutro e apresenta uma configuração que, muitas vezes, intensifica essas dificuldades. A criança leva para a escola as expectativas que articulou em sua vida familiar e pode encontrar nesse novo espaço a oferta de um "lu

gar" que confirme ou contrarie essas expectativas.

2. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM ✓

Para Woiler (1987, p.66) "os problemas de aprendizagem, em especial de aprendizagem escolar, devem ser entendidos sob um enfoque múltiplo, envolvendo fatores de ordem orgânica, emocional, pedagógica e sócio-cultural".

De maneira semelhante, Fichtner (1987) defende o enfoque multidimensional e histórico, baseado na proposição de Diatkine. Os diferentes fenômenos que compõem o quadro vivencial em questão adquirem pleno sentido "quando referidos à história de cada criança ou adolescente, considerando-se as múltiplas interações e os conflitos que marcam essa história" (Fichtner, 1987, p.56).

O posicionamento dos autores acima referidos não tem predominado na evolução histórica do estudo sobre os problemas de aprendizagem. Esse posicionamento configura uma abordagem mais atual e dinâmica, pois permite a consideração de uma multiplicidade de fatores integrantes do processo de aprender - como sensoriais, neurológicos, nutricionais, afetivos, sócio-econômicos, familiares.

Paralelamente à atuação, muitas vezes perniciosa, da escola, o estudo das dificuldades de aprendizagem tem demonstrado uma tendência no sentido de indicar bases predominantemente fisiológicas para os chamados "distúrbios" (palavra que já conota organicidade). Atribuir as origens dos problemas de aprendizagem ao organismo da criança possibilita que a instituição escolar não seja questionada e articula-se com um modelo médico e organicista de buscar resposta para as dificuldades psíquicas. A difusão do conceito de "carência cultural" - suposta característica das crianças com baixo nível sócio-econômico - exerce função semelhante no sentido de buscar a res-

ponsabilidade para o não aprendido na própria criança. Esses posicionamentos favorecem a desconsideração das altas taxas de evasão e repetência, como deficiência da escola na sua forma de atendimento.

O exame da literatura especializada sinaliza duas abordagens possíveis do problema, segundo a etiologia: a ênfase nos distúrbios psiconeurológicos, que comporta a síndrome classificada de DCM (Disfunção Cerebral Mínima), ou então o destaque para os problemas de ordem afetivo-emocional como a inadaptação de comportamento, hiperatividade e dificuldades como a dislexia e dislalia. Essa divisão parece-me bastante frágil, pois reforça apenas a dicotomia entre os aspectos orgânico e psíquico, desconsiderando que, na maior parte dos casos, existe um embricamento entre esses aspectos.

3. DISFUNÇÕES E O CONCEITO DE DCM

De acordo com Soares (1983), o estudo da disfunção cerebral mínima associa-se ao que era anteriormente denominado lesão cerebral mínima. A mudança terminológica aconteceu em 1962 num simpósio em Oxford, que visava a discussão de tais distúrbios e o estabelecimento de critérios avaliativos. Essa mudança ocorreu por falta de suporte anátomo-clínico para um termo da ordem de *lesão cerebral*.

A DCM foi definida como um estado descritivo de

... crianças com inteligência geral quase média, média, ou acima da média, com certas incapacidades de aprendizagem e/ou de comportamento, variando de discretas e acentuadas, associadas a desvio de função do sistema nervoso central. Estes desvios podem se manifestar através de combinações variadas de comprometimento da percepção, conceituação, linguagem, memória, e controle da atenção de impulso e de função motora (Clements, 1966 apud Schain, 1978).

Dessa forma, o conceito DCM passou a ser associado a crianças com problemas de aprendizagem que não apresentam comprometimento neurológico grosseiro ou déficit intelectual evidente. Entretanto, esse conceito comporta uma amplitude e uma variação de tal intensidade que Tallis (1982 apud Woiler, 1987) afirma chegar a 37 formas diferentes de denominação. A prática torna extremamente difícil esse controle de atribuições e com frequência encontramos os mais variados casos de problemas de aprendizagem identificados por esse *rótulo*.

Woiler (1987) destaca, de forma muito adequada, o uso abusivo do conceito DCM na população escolar brasileira. Esse fato apoia-se fortemente na já citada abordagem organicista de compreensão dos problemas de aprendizagem, facilitada pela diversidade de indicadores que demarcam a avaliação da DCM. Esses fatores são apresentados por Soares (1983): hiperatividade, dificuldade percepto-motora, distúrbios de fala, dificuldade gnóstica, alterações na atenção, sincinesias, dificuldades na aprendizagem escolar geral, auto-controle insuficiente, intolerância à frustração, baixa auto-estima, ansiedade, instabilidade, dentre outros. Podemos perceber que muitos desses fatores são comuns a problemas com etiologias diversas. Sabemos também que aproximadamente 50% das crianças identificadas como DCM são intactos do ponto de vista neurológico, o que faz da avaliação do comportamento um critério decisivo.

A desatenção, timidez, comportamentos reativos como pirraça e instabilidade como indícios depressivos são os problemas escolares mais frequentes, indicados por Alencar e Araújo (1983). Essas autoras baseiam-se em pesquisa realizada junto à primeira série do primeiro grau e seus resultados podem nos auxiliar no entendimento das facilidades para que tenha ocorrido o uso do conceito DCM com tamanha intensidade. A identificação de comportamentos que se encaixem num quadro descritivo muito amplo (como a DCM) emerge como resolução "fácil" para a complexidade que caracteriza um processo avaliativo.

Dentre as chamadas disfunções neurológicas que interferem no processo de aprendizagem, destacarei a seguir a síndrome da paralisia cerebral e a afasia, por estarem diretamen-

te relacionadas com problemas apresentados pelas crianças que este estudo focaliza.

SÍNDROME DE PARALISIA CEREBRAL - É caracterizada por alguns autores como uma forma de DCM com maior gravidade, como afirma Paine (1962 apud Soares, 1983).

Segundo Muniz (1972) paralisia cerebral é um quadro resultante de mau desenvolvimento ou lesão do cérebro, quando este ainda é imaturo, interferindo no desenvolvimento psiconeurológico normal da criança, principalmente no aspecto motor. Pode resultar em padrões anormais de postura.

Schain (1978) destaca a característica não progressiva desta síndrome, porém afirma que pode apresentar prejuízos múltiplos. Esse autor sugere uma avaliação criteriosa no estabelecimento de relação com dificuldades de inteligência, percepção, hiperatividade, fala, bem como as ortopédicas. "*A simples presença da paralisia cerebral não justifica, por si só, a ocorrência frequente de distúrbios de aprendizagem*" (Op.cit. p.92).

As causas desta síndrome destacadas por Muniz (1972) são:

Durante a gravidez - transtornos circulatórios que levem a déficit de oxigenação do cérebro do feto; infecções maternas como sífilis, rubéola, tuberculose; deficiências no metabolismo materno como as de vitaminas ou protéicas e diabete.²

² Durante este estudo procurei informar-me na maternidade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre sobre a frequência das situações adversas que podem cercar a gestação ou nascimento. Interessou-me esse local de atendimento por estar voltado para o segmento "desprivilegiado" da população, com o qual trabalhei. Sobre doenças infecciosas da mãe não existem dados. Existem informações sobre a prematuridade (que também pode ser causa de alteração neurológica), porém no momento está em funcionamento um trabalho de informatização do arquivo daquela casa que impediu a obtenção das informações.

Durante o parto - posições anômalas do feto ou desproporção entre seu tamanho e bacia da mãe, que resultem em atraso na expulsão e dificuldades de oxigenação.

Durante os primeiros anos - deficiência na oxigenação por transtornos circulatórios, má-formações ou convulsões; infecções com lesões inflamatórias no cérebro e traumatismos cerebrais.

Os principais transtornos da paralisia cerebral, segundo Schain (1978), são: *díplegia* (alterações nos membros inferiores), *hemiparesia* (déficit de força unilateral, comprometimento do crescimento do braço e perna, frequentemente associada com graves problemas de comportamento e convulsões), *dis-cinesias* (distúrbios do movimento, geralmente involuntários), *ataxias* (desajeitamento, prejuízo do equilíbrio). Esse autor enfatiza ainda a freqüente superposição entre os diferentes tipos de transtornos.

AFASIA - Existe uma variação muito grande na literatura quanto à especificação desta disfunção. Taleisnik (1981) afirma ser difícil a determinação dos fatores etiológicos e a detecção anatômica de lesão. De modo semelhante ao quadro da DCM, sob a denominação *afasia* encontraremos diferentes caracterizações.

Para Quirós e Götter (1970), afasia pode estar associada à lesão cerebral que afeta zona do córtex, relacionada com a linguagem. No entanto, a dificuldade de verificação anatômica enfraquece essa proposição.

Schain (1978) afirma ser a afasia um distúrbio central da linguagem, caracterizado por dificuldade na compreensão do uso de sons como símbolos lingüísticos. Esse autor enfatiza, dessa forma, o aspecto da compreensão. Encontram-se outros autores que destacam também a capacidade de expressão alterada, como Spinelli (1981).

Spinelli (Op.cit., p.19) apresenta uma revisão sobre esse assunto e afirma que "existem diferentes conceituações para o termo afasia, com predominância do significado segundo o qual ele se aplica à perda de linguagem decorrente de lesão cerebral". Diz ainda esse autor, "o termo afasia é aplicável em casos nos quais a lesão ocorre após a linguagem ter atingido grau razoável de desenvolvimento e nos quais existam dados indicativos de lesão cerebral alta". Esse posicionamento restringe claramente o uso do termo e, através dele, o referido autor propõe a utilização de "distúrbio específico de linguagem (DEL)"³ quando não se conta com diagnóstico mais exato.

Quanto ao DEL por lesão precoce, pode ser originado durante a gravidez, por ocasião do parto ou nos primeiros meses. Taleisnik (1981) afirma que nesses casos a origem da lesão pode ser anóxia pré ou perinatal, kernicterus (icterícia grave), doenças infecciosas da mãe durante a gravidez ou prematuridade.

Do ponto de vista da severidade dos sintomas, Spinelli (1981) apresenta a proposta de Ingran, que conta com quatro graus: leve, moderado, severo e muito severo. O grau leve implica em atraso articulatório com compreensão normal, vocabulário e gramática normais. O moderado apresenta atraso articulatório (mais acentuado), atraso no desenvolvimento do vocabulário e gramática, compreensão normal. O severo associa-se a atraso ainda mais acentuado na fala e linguagem, perturbação na compreensão, dificuldades perceptuais auditivas, má retenção de imagens acústicas (inclusive nomes). O muito severo apresenta perturbação intensa na compreensão, atraso muito acentuado de fala e linguagem.

Spinelli (1981) especifica a diferença entre afasia e DEL, a partir dos trabalhos de autores como Luchsinger, Ar-

³ DEL foi definido por Spinelli (1969, p.56) como "um rótulo que se utiliza nos casos com alterações no desenvolvimento em que os sintomas predominantes são as falhas na compreensão e expressão verbal e escrita, as quais são atribuíveis à alguma perturbação do funcionamento neurológico, de origem lesional ou genética".

nold, Ingran e Chase, e propõe três quadros sintomatológicos:

Afasia adquirida - redução geral da quantidade de fala, telegrafismo, má compreensão, hemiplegia ou outros distúrbios motores.

DEL hereditário - compreensão pouco afetada ou não afetada, atraso no aparecimento da fala, substituição de palavras, inversão de sílabas, pequenas dificuldades motoras.

DEL por lesão precoce - falhas que podem ser muito acentuadas na compreensão, atenção curta e flutuante, má retenção de padrões sonoros, atraso acentuado no aparecimento e desenvolvimento da fala, articulação muito falha que melhora com imitação de modelos, fala telegráfica, hiperatividade, pode haver problemas motores intensos.

Alterações na exteriorização afetiva e ansiedade variável são indicados por Miranda (1981) como elementos presentes em crianças com disfunções de comunicação, como afasia. A partir desses elementos podemos perceber a estreiteza das relações entre esse tipo de disfunção e os fatores emocionais. Quirós e Götter (1970) enfatizam a necessidade de considerarmos a situação afetiva da criança afásica, através de fatores como: relacionamento entre os membros familiares, ocorrência de tensões ou desajustamentos, existência de preferências parentais por algum filho, desaparecimento de algum membro familiar, exigências intensas e ainda situação sócio-econômica desfavorável.

A psicanálise tem demonstrado a busca da compreensão para os distúrbios da comunicação *"não como um distúrbio da fala em si (como significante), mas como incapacidade de revelar e entender o significado"* (Körner, 1981, p.128). Assim, podemos atentar para a necessidade de situarmos o distúrbio em questão, numa dinâmica peculiar que configura as inter-relações atribuidoras de sentido, para qualquer expressão possível. É importante lembrar que *"o sujeito é antes falado do que fala"* (Lacan, 1978, p.144). Esse fato deve nortear qualquer tentati-

va de entendimento da problemática da comunicação, pois mesmo os casos com comprometimento orgânico elevado estão inseridos num contexto que marcará, através de suas características, a evolução do distúrbio.

Freud (1915) apresenta duas classes de distúrbios de fala:

Afasia de primeira ordem (afasia verbal) - onde encontram-se perturbadas apenas associações entre os diversos elementos da imaginação da palavra, como a imagem escrita, imagem sonora, imagem motora.

Afasia de segunda ordem (afasia assimbólica) - com perturbações na associação da imaginação da palavra e do objeto. Sabemos que a imaginação do objeto é anterior à imaginação da palavra, pois esta pressupõe o processo de simbolização. Portanto, a afasia apontada por Freud como de segunda ordem aparece como expressiva de funcionamento mais arcaico do psiquismo. Freud menciona ainda uma Afasia de terceira ordem, indicadora de comprometimento maior, onde ocorre perturbação no reconhecimento de objetos. Fica claro portanto que o grau de alteração na capacidade de compreensão agrava-se quando nos referimos a cada uma das três situações descritas.

4. O ASPECTO EMOCIONAL NA APRENDIZAGEM E O CONCEITO DE DISLEXIA

Ao abordar a dislexia, é importante salientar que este é outro conceito que permeia a literatura especializada, causando polêmica e controvérsias.

Soares (1983) afirma que existe uma grande variabilidade na definição da dislexia, podendo este conceito estar associado à dificuldade de aprendizagem da leitura, da linguagem

escrita, ou então, emergir como sinônimo de "dificuldades de aprendizagem". Essa autora afirma também que a dislexia está dentre os problemas escolares frequentemente apresentados pelas crianças com DCM.

Kohler (1984) apresenta uma definição estruturada por Borel, que é ampla: "uma dificuldade específica de identificar compreender e reproduzir os símbolos escritos, que tem como consequência perturbar profundamente a aprendizagem da leitura e da ortografia". Sabemos também que a dislexia tem sido frequentemente associada às inversões de letras ou sílabas.

Launay (1984) elucida que existem duas maneiras de apresentar e compreender a dislexia: como uma doença, com causa determinada, e como síndrome (associação de sintomas), cuja origem é necessário procurar em fatores múltiplos combinados de diversas maneiras.

A primeira maneira (doença) é uma concepção mais antiga, defendida por estudiosos como Critchley que propõe a existência de uma dislexia primária, constitucional e biológica. Launay questiona a existência deste quadro e afirma que mesmo os defensores dessa concepção admitem ser muito difícil a diferenciação entre dislexia primária e secundária.

A segunda (síndrome) é a mais amplamente aceita na França e considera que, para se falar em dislexia, é necessário ocorrer: dificuldade para o aprendizado da leitura, frequência e reprodução de confusões de sons e inversões, incapacidade para organizar a linguagem escrita e resistência às tentativas de trabalho pedagógico. Esse posicionamento destaca também a importância das condições afetivas na compreensão do fracasso escolar.

Lobrot (1984) afirma que, quanto à etiologia, a dislexia parece ser uma deficiência essencialmente cultural. Esse autor justifica sua afirmação, citando estudos que demonstram a ocorrência maior da dislexia em meio sócio-cultural baixo. Nesse sentido também podemos situar autores como Kohler, que consideram a inadequação da escola - com suas múltiplas falhas

de métodos, exigências e organização - como outro fator responsável pela origem da dislexia.

Assim, podemos perceber que com relação a esta síndrome também ocorre a dicotomia freqüente nos estudos psicológicos. Apesar de existir um corpo biológico, que é sede de todos os processos aqui estudados, não acredito ser possível obter avanços que não comportem o intercâmbio entre os diferentes fatores atuantes na vida do sujeito. Frazão et alii (1972) salienta que, mesmo nos casos nítidos de lesão orgânica e distúrbio funcional neurológico, a influência do meio familiar e emocional é decisiva.

A compreensão da dinâmica familiar como fator decisivo nas dificuldades de aprendizagem é apontada pelos estudiosos da psicanálise. Essa postura respalda-se no entendimento de que existe uma fonte primária, propulsora das vivências afetivas e do desenvolvimento intelectual (libido). A evolução da capacidade de utilização da libido acontece no meio familiar através das etapas sucessivas, que atualizam maneiras de *interagir* entre os elementos do grupo familiar. Dessa forma, a dificuldade de aprendizagem deve ser entendida como um sintoma. A este sintoma devemos atribuir o valor de linguagem, no sentido apontado por Maud Mannoni em seus diversos trabalhos.

Mannoni (1981) afirma que, muitas vezes, o sintoma se torna a única possibilidade de comunicação do sujeito, devendo ser reconhecido como sua linguagem. Essa autora afirma também que "*... os pais estão sempre implicados de certa maneira no sintoma da criança. Isso não se deve perder de vista porque tocamos nas fontes de resistência: o desejo inconsciente de que nada mude...*" (Mannoni, 1983, p.97). A proximidade entre o desejo dos pais e o sintoma da criança expressa-se pelo discurso coletivo da família, onde poderemos identificar o lugar vivencial oferecido ao filho, somente quanto ultrapassamos o nível manifesto do discurso. Todo profissional que trabalha com as dificuldades de aprendizagem deveria estar atento a esse discurso coletivo. Nas palavras de Mannoni (1982, p.68), "*não há necessidade de suprimir um sintoma. Deve-se, antes, compreender a sua causa inicial, ou até decifrar o que a criança que*

o apresenta procura dizer, de uma maneira ruidosa, numa linguagem sem palavras". Nessa direção, Mery (1985) afirma ser contrária ao tratamento corretivo desenvolvido por muitas propostas psicopedagógicas e que o objetivo do atendimento não deveria restringir-se ao sucesso escolar da criança. Essas afirmações convergem para um posicionamento mais crítico e dinâmico que tem se destacado na literatura especializada nos últimos anos.

Muitos estudiosos têm destacado a relação entre dificuldades emocionais e desajustamento escolar, como afirmam Velloso (1974), Assis e Macedo (1986).

Segundo Lowel e Lovell (1973), somente chegaremos a compreender a "criança problema" através da compreensão da dinâmica das relações familiares. Santos (1986) afirma que, embora exista elevada frequência de queixas de dificuldade escolar da criança, o diagnóstico evidencia na maioria dos casos problemas de ordem eminentemente emocional. Em outro trabalho, esse autor diz: "as dificuldades da criança são vistas como emergentes de uma situação familiar problemática e não como uma disfunção em si mesma" (Santos e Arruda, 1987, p.117). De maneira semelhante, Lima e Silva (1981) e Dolto (1981) destacam o sintoma da criança como representante das dificuldades familiares (principalmente parental). Para Weiss (1987), o sentido que o não aprender tem na dinâmica familiar é o ponto crucial do problema. Pain (1985, p.35) afirma que o significado do sintoma na família comumente evidencia "que o problema da criança é emergente do problema do grupo primário ao qual pertence".

Como podemos perceber, a ênfase, ao menos teórica, na necessidade de consideração da afetividade tem sido intensa. A amplitude de autores leva também a diversos posicionamentos que podem apresentar pontos de convergência.

Partindo de um referencial psicanalítico sobre a questão do aprendizado escolar, emergem os aspectos referentes à dissolução do complexo de Édipo, com a intensificação da sublimação e da capacidade da criança se autodeterminar fora do marco familiar, como afirma Fichtner (1987).

Dessa maneira, é importante que a criança tenha elaborado as vivências edípicas e atingido o que chamamos "*dissolução do complexo de Édipo*", possibilitada pelo processo de identificação e estruturação superegônica. Assim, as atividades escolares podem emergir como despojadas do componente sexual que evocaria a culpabilidade infantil. Cahn (1984) estabelece um paralelo entre as atividades escolares e sexuais, mostrando que o aspecto sexual pode ser evocado, caso continue a existir o conflito não equacionado. Segundo esse autor, o *domínio da escrita* articula-se com o erotismo motor e possíveis conflitos referentes à analidade; o *domínio da leitura* possui uma dimensão simbólica fundamental de acesso à cultura, ao saber, e articula-se com o complexo de Édipo. "*Aprender a ler dissimula um sentido preciso com relação ao desejo e ao medo de ser igual ou superior ao pai, de ser admirado pela mãe, de poder ou não se referir, se identificar com a terceira pessoa além da relação dual com a mãe*" (Cahn, 1984, p.76).

Kohler (1984, p.112) diz "... da boa resolução do complexo de Édipo depende a ausência da inibição intelectual e o interesse pelo mundo da escrita". É a dinâmica estabelecida com as figuras parentais que vai determinar na criança a sua maneira de elaborar o Édipo, através da atualização da ressonância libidinal inconsciente que mescla os pais e o filho desde a pré-história do nascimento desse último.

O que está em jogo na entrada do filho na escola é também a sua demarcação como sujeito que aprende e cresce. O crescimento do filho deve ser elaborado pela família e vai de encontro aos fantasmas inconscientes parentais que, muitas vezes, apresentam o temor que esse crescimento vá impelir seu "produto" para longe dos marcos de seu desejo. O crescimento do filho pode significar para os pais a ruptura com os "*sonhos dourados dos pais*" destacados por Freud (1914a), que alimentam o narcisismo parental e "*aprisionam*" os filhos num lugar marcado pelo desejo do outro.

V. O MITO DA EXCEPCIONALIDADE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A palavra *mito* associada a um conceito tão debatido quanto a excepcionalidade pode parecer ousadia. É preciso ousar. Porém neste caso, considero a associação simplesmente compreensível e coerente. Dentre os diversos significados atribuíveis à palavra *mito*, tomemos dois deles apresentados por Ferreira (1975, p.931),

... idêia falsa, sem correspondente na realidade ... ou ainda, imagem simplificada de pessoa ou acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento.

Iniciemos pela segunda proposição. A excepcionalidade enquanto "*imagem simplificada*" nos remete às diversas concepções populares do termo, que são depreciativas, discriminadoras, segregacionistas. Mas o que dizer das concepções "*científicas*"? O conhecimento acadêmico sobre esse assunto tem demonstrado uma busca de *certezas* através de sistemas classificatórios, que pouco oferecem de clareza ao tema. Tal clareza seria necessária, de uma parte, na compreensão das possíveis bases etiológicas da excepcionalidade e, por outro lado, no estabelecimento de alternativas pedagógicas que não fossem a continuidade da visão simplificada e segregacionista, mas que realmente dessem condições para que o sujeito - com um modo diferenciado de viver - pudesse seguir e ampliar seu desenvolvimento.

O confronto entre as concepções popular e científica nos remete à primeira proposição - excepcionalidade como "*idêia falsa*". A idêia falsa pressupõe um saber que não detemos. É a partir desse suposto saber que se desenvolve a crença popular de possibilidade de contágio, associada à excepcionalidade, ou então as propostas terapêuticas ditadas pela ciência psicológica que resultam nos chamados *treinamentos* ou *reeducação*. Esse tipo de atendimento muitas vezes mostra-se ineficaz, como des-

taca Mannoni (1985), e essa ineficácia está indubitavelmente associada à dificuldade imposta pela multiplicidade de fatores que concorrem para dar apoio à situação vivencial do sujeito. Por isso, Mannoni (ibidem) afirma ter optado "*nunca saber*", o que determina sua posição de *escuta*. Com referência à *escuta* no atendimento a excepcionais, essa autora afirma ter encontrado "*dramas, relações humanas patogênicas, tal como os encontramos nas anamneses de psicóticos*" (Op.cit., p.11).

Após a demarcação inicial desse "*não saber*", parece possível atentar para os elementos identificados como "*conhecimento*" a respeito da excepcionalidade e os critérios que norteiam o trabalho nessa área.

Soares (1983) destaca que o termo *excepcional* ou *deficiente* apoia-se em critério normativo associado a dados estatísticos e descritivos. Os dados estatísticos referem-se às características evolutivas e padrões comportamentais que são variáveis.

Vale destacar que o termo *excepcional* abrange sujeitos que apresentam *infradotação* e também aqueles que apresentam *superdotação*. Nesse sentido, refere-se basicamente a estar fora da norma. Ocorre que frequentemente encontramos a caracterização do excepcional associada apenas ao *infradotado* (*deficiente*).

Segundo Cruickshank (1974, p.3),

... essencialmente uma criança excepcional é a que, do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notadamente desviada do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal, que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar comum e requer uma classe especial ou instituição e serviços complementares.

Esse autor salienta ainda a dificuldade e a abrangência da definição, pois sob a denominação *excepcional* podemos encontrar sujeitos com dificuldades extremamente variáveis.

Outros autores, como Ashcroft (1971), Dunn (1971), Telford e Sawrey (1975) apresentam definições para a excepcionalidade bastante semelhantes à apresentada por Cruickshank.

Note-se a complexidade da questão imposta por Cruickshank ao definir excepcionalidade. Além de usar a normalidade como instrumento para definição, o autor utiliza também - como os demais autores citados - o critério da necessidade da diferenciação no atendimento escolar. Esse último critério parece ser a expressão do "não saber" ao qual já me referi. A incerteza é que faz com que a própria definição do termo "apele" para o trabalho pedagógico. Quando nos voltamos para este trabalho, teremos a definição de classe especial como aquela destinada ao atendimento de excepcionais (Soares, 1983), o que estabelece uma relação circular entre os termos.

Wedell (1983) destaca três etapas na evolução da educação especial e conseqüentemente da excepcionalidade. Essas etapas indicam a passagem de uma postura eminentemente religiosa da compreensão do problema, para uma postura organicista, baseada no modelo médico (que acredito, continua expressiva). Diz ainda esse autor, que a visão mais atual seria respaldada na confluência de fatores ambientais e orgânicos.

Através das categorias propostas por Ashcroft (1971), é possível atingirmos o aspecto da excepcionalidade que interessa diretamente para este estudo. Essas categorias são: alunos com limitações intelectuais, com inteligência superior, com problemas de comportamento, com problemas de linguagem, com deficiência de audição, com deficiência de visão, com problemas neurológicos e físicos. Dentre essas categorias, abordarei a seguir a primeira - alunos com limitações intelectuais, também chamados deficientes mentais. Outras categorias, como as relativas aos problemas de comunicação e neurológico-físicos, são também relevantes para este estudo, porém já foram abordados em momentos anteriores.

Do ponto de vista etiológico, a deficiência mental continua sendo alvo de controvérsias. Segundo Vieira (1972), pouco se sabe sobre as causas associáveis a esse quadro. Soa-

res (1983) afirma que em muitos casos as origens são desconhecidas e que normalmente a etiologia é "mista", o que pressupõe uma combinação de fatores.

Telford e Sawrey (1975) classificam a etiologia da deficiência mental como endógena ou exógena. No primeiro grupo, estariam os casos em que a origem é geneticamente determinada (estes constituem um percentual baixo dentre os casos identificados de deficiência). O segundo grupo pode estar associado a fatores orgânicos e/ou psíquicos. Estes casos são os decorrentes de infecções ou doenças da mãe durante a gravidez; lesão traumática perinatal decorrente de anóxia ou dificuldades do parto; desordens no metabolismo, crescimento ou nutrição; experiências culturais extremamente restritivas e causas psicológicas (Soares, 1983, e Foguel, 1972).

Quanto à definição da deficiência mental, destaco a apresentada pela Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM):¹ "*funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado à deterioração do comportamento adaptativo*" (Herber apud Telford e Sawrey, 1975, p.227). Portanto, segundo essa definição, a avaliação da criança deficiente mental deve respaldar-se no rebaixamento do potencial intelectual e na capacidade alterada de interação com o meio.

Essa avaliação tem sido realizada com base em testes psicométricos que indicam uma idade mental, que possibilita a obtenção de um quociente intelectual (QI). O chamado "*comportamento adaptativo*" é avaliado por escalas de desenvolvimento como a estruturada por Gesell ou a escala de comportamento adaptativo da AADM, dentre outras.

Numa dimensão que extrapola os critérios acima descritos, situo o aspecto qualitativo do processo de avaliação.

¹Atualmente esta associação chama-se: Associação Americana de Desenvolvimento Mental, como afirma Fonseca (1987).

Vale lembrar que, independentemente do "instrumental" utilizado, a avaliação de um determinado sujeito visa *qualificá-lo*. Esse fator é, muitas vezes, decisivo no sentido de "pré-dizer" o "lugar" a ser ocupado pelo sujeito, seja na escola, seja na vida de maneira geral. Entendo essa dimensão qualitativa como uma ampliação dos aspectos apreendidos pela técnica, através da valorização das percepções do profissional que avalia e, principalmente, da relevância atribuída à situação vivencial e emocional do sujeito. Acredito que um processo avaliativo que prescindisse dessa dimensão fica destituído de sentido, particularmente quando se trata de avaliação psicológica. Penso ainda, que a utilização do conhecimento desenvolvido pela psicanálise seria decisiva, no sentido de procurar-se, no processo de avaliação e atendimento, o "não-dito", ou seja, o que existe de implícito na situação vivenciada pelo sujeito.

Vivemos uma realidade onde muitos profissionais defendem a valorização dessa dimensão qualitativa. Infelizmente, as evidências demonstram que o trabalho prático parece ainda dissociado desse discurso valorativo. Com frequência, verificamos o processo de avaliação muito "empobrecido", realizado grosseiramente, tendo como base um único teste de inteligência (Pires, 1974), o que contraria a proposta oficial de que o diagnóstico seja realizado por uma "equipe interprofissional especializada" (Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, artigo 5º, parágrafo 1º).

Mazzotta (1982) destaca que na "melhor das hipóteses" tem prevalecido o modelo médico-psicológico, que resulta num diagnóstico meramente classificatório. Diz esse autor, que a única finalidade desse tipo de diagnóstico tem sido atribuir um rótulo "na maioria das vezes apenas para atender às necessidades administrativas do sistema escolar" (Op.cit., p.19).

O diagnóstico da deficiência mental é, indubitavelmente, um dos pontos críticos da educação especial. Novaes (1980) destaca a necessidade de reformulação da própria concepção do diagnóstico. Embora concorde com essa autora, acredito que as mudanças efetivas devem passar pela busca de concretidade para um posicionamento teórico decorrente dessa reformu-

lação. A formação de profissionais parece-me ser um caminho para essa busca.

Tomemos novamente o critério quantitativo utilizado na avaliação. Existem muitas propostas de classes ou categorias para esses critérios, elaboradas por diferentes autores. A variação entre essas propostas é pequena, os índices são bastante semelhantes. Apresento a seguir a proposta de Kirk (1972 apud Fonseca, 1987, p.45):

- QI (80 a 90)
Crianças de lenta aprendizagem ou bordeline
- QI (50-55 a 75-79)
Crianças deficientes mentais educáveis
- QI (30-35 a 50-55)
Crianças deficientes mentais treináveis
- QI (inferior a 25-30)
Crianças deficientes mentais dependentes ou profundos

Dentre os subgrupos descritos acima, o segundo (educáveis) constitui o grupo de crianças que - de acordo com a legislação educacional brasileira - deve ser atendido em classes especiais, inseridos em escolas regulares. Esse grupo é identificado como aquele que comporta o percentual mais elevado de casos, atingindo 75% segundo Ikuta (1972). Podemos também situar os deficientes mentais (DM) educáveis na categoria de etiologia exógena, proposta por Telford e Sawrey (1975), o que implica numa multiplicidade de possíveis causas. Esse elemento torna a avaliação diagnóstica extremamente delicada. Diz Soares (1983, p.31), "*a identificação e diagnóstico do deficiente mental educável deve se revestir de preocupação...*"

As características dos DM educáveis, de acordo com parecer 1682/71 do C.F.E., são: vocabulário limitado, aprendizagem muito lenta, dificuldade de compreensão e transferência de aprendizagem, memória falha, capacidade de frequentar escola comum (em classe especial), limite da aprendizagem espontânea, limitada atenção dirigida, educabilidade. Pode apresentar ainda: comportamento agressivo, autodesvalorização, tendência

ã frustração, teimosia, automatismo, falta de censura e sugestionabilidade. Parece-me claro que esses critérios são bastante abrangentes e podem estar associados a dificuldades que não configuram, necessariamente, déficit intelectual.

Oliveira (1972) afirma que, muitas vezes, a deficiência mental aparece mesclada com distúrbios de personalidade em diferentes níveis. Foguel (1972, p.36) apresenta posicionamento mais enfático: "*inúmeras crianças classificadas como deficientes mentais, nada mais são do que deficientes emocionais (desajustadas)*". Segundo essa autora, as características das crianças pseudodeficientes são os distúrbios de comportamento: timidez, sujeição a doenças, dificuldade de relacionamento, obstinação, agressividade, imaturidade na conduta, tiques nervosos, dificuldade na relação com a autoridade.

Nesse sentido, Velloso (1974) diz que as classes especiais comportam falsos deficientes mentais, supostamente pouco inteligentes, mas com dificuldades emocionais. Essa dissociação entre a proposta educacional e a clientela atendida pela classe especial também é destacada por Soares (1983). Segundo Bee (1977) as classes especiais agregam crianças com os piores problemas de ajustamento, o que faz com que o trabalho seja mais social e emocional do que de desenvolvimento intelectual. Vale perguntar, seria essa a função da classe especial en quanto espaço pedagógico?

Bee (1977) destaca também que há evidências que crianças deficientes em classes especiais teriam menor avanço intelectual do que em classes regulares.

Esses elementos permitem que avancemos para além da proposição que destaca as classes especiais como aquelas que, "*sempre que possível, deverão ser orientadas por professor especializado e contar com instalações e equipamentos adequados ao desenvolvimento da atividade curricular adequada à categoria de excepcionalidade*" (Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, parágrafo 3º). Sabemos ainda que as classes especiais trabalham com um número reduzido de alunos e que deveria, sempre que possível, ocorrer a integração entre os seus

alunos e aqueles que estão em classes regulares.

Confrontemos a proposta "*oficial*" e a realidade enfatizada pelos autores citados até o momento. As dificuldades e falhas da educação especial brasileira são indicadas por Pires (1974) como de ordem material, de atendimentos complementares (médico e psicológico), além dos problemas de segregação e rotulação. Diz ainda essa autora, que o encaminhamento à classe especial implica no estabelecimento de baixa expectativa quanto ao aprendizado, por parte dos professores, das famílias e dos próprios alunos.

Desse modo, a classe especial - pelos problemas já destacados - emerge como um mecanismo de exclusão do sistema regular de ensino. Mecanismo coerente com a proposta de análise da escola apresentada por Freitas (1986) e descrita anteriormente. Segundo essa autora, a atuação da escola pública acontece predominantemente no sentido de "*produzir*" não escolarizados, "*produzir*" ignorância. Portanto, a forma como a escola atende os "*diferentes*" - isolando-os dos demais alunos numa classe chamada especial ou impondo-lhes atendimento reeducador que visa sua adaptabilidade a um sistema escolar repleto de falhas - parece-me ser um dos mecanismos dessa "*não-escolarização*". Esse é um mecanismo interno de exclusão, que atua sobre as crianças que ainda não "*foram*" evadidas.

Vale lembrar que essa forma de "*atendimento*" atinge predominantemente crianças pertencentes às camadas ditas inferiores da população. Estas, além de estarem na escola pública, são aquelas que apresentam maiores dificuldades de adaptação a um modelo de escola que se baseia num padrão de criança diferente do seu. Para tais crianças, a classe especial cumpre um papel semelhante ao sinalizado por Foucault (1977) quando se refere ao hospital psiquiátrico e às prisões. Segundo esse autor, estas instituições atuam afastando os elementos "*desviantes*", não inseridos no sistema produtivo. A classe especial afasta do sistema regular de ensino aqueles que tem baixa "*produção*" intelectual, possibilitando assim que esse sistema não seja questionado.

VI. SOBRE A METODOLOGIA

O presente estudo visa compreender a realidade familiar e escolar de crianças de classe especial, através de procedimentos que possibilitam a apreensão dessa realidade de maneira "ampla e profunda", como destaca André (1984). Através destes dois termos pode-se identificar uma dimensão dialética, no sentido de que simultaneamente são privilegiadas diferentes instâncias dos fenômenos em questão. O aprofundamento nos remete à particularidade do fenômeno, porém a amplitude garante sua contextualização e a articulação necessária com um corpo teórico.

Concordo com André (1983) quando a autora afirma que a atuação do pesquisador não é prevista apenas na sua dimensão "lógica, intelectual e objetiva", mas também no aproveitamento do seu conhecimento "pessoal, intuitivo, subjetivo e experiencial". Nesse sentido a minha interação com a realidade investigada partiu da concepção do pesquisador como um "instrumento" básico da pesquisa. As observações, as percepções foram - sempre que possível - integradas na análise.

O delineamento da pesquisa nos permite associá-la ao que Tripodi (1981) chama de estudo de cunho exploratório. Diz esse autor:

Estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que têm como finalidade a formulação de um problema ou questões, desenvolvendo hipóteses ou aumentando a familiaridade de um investigador com um fenômeno ou ambiente para a pesquisa futura mais precisa. A intenção de esclarecer ou modificar conceitos também pode ser predominante (Op.cit., p.65).

A partir dos objetivos desta pesquisa foi eleito o método de estudos de caso, por permitir o aprofundamento necessário e a apreensão de diferentes aspectos da realidade investigada.

1. SUJEITOS

Os sujeitos são os alunos de uma classe especial de de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre. Foram consideradas integrantes do estudo, as oito crianças que estavam sendo atendidas na classe especial no momento inicial da pesquisa. Nos dois anos de duração da pesquisa houve remanejamento de algumas crianças para classes regulares. Esse elemento somou-se aos demais a serem considerados na análise.

O procedimento de escolha dos sujeitos foi intencional. Inicialmente, minha aproximação da escola foi impulsionada pelo interesse, já descrito, pelos problemas "escolares" apresentados por algumas crianças e pelo meu acesso facilitado a essa escola. Essa facilidade decorria do conhecimento de um professor da escola. Após os contatos com a diretoria e orientadora educacional, optei pela delimitação do trabalho à classe especial, por agregar crianças com diferentes dificuldades, mas que têm em comum o aprendizado escolar prejudicado e, em geral, problemas de ajustamento afetivo.

A escola localiza-se numa região da cidade marcada pela proximidade entre habitações de luxo e favelas paupérrimas. Estas últimas constituem o local de origem da maioria das crianças estudadas.

As crianças são oito, sendo três do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A idade das crianças no segundo ano da pesquisa (1987) variava de 9 a 13 anos.

Dentre as famílias, apenas duas têm condições sócio-econômicas que poderiam ser classificadas de média-inferior. As demais famílias possuem condições sócio-econômicas bastante precárias e moram em barracos, sem espaço suficiente e sem condições adequadas de higiene. As ocupações dos familiares, bem como a idade e escolaridade encontram-se descritas nos anexos. Essas informações referem-se ao ano de 1987 e foram obtidas no contato inicial que antecedeu a entrevista com os pais e/ou na

entrevista fornecida pela mãe à professora que compunha a pasta escolar das crianças.

2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados os seguintes procedimentos:

ENTREVISTA COM OS PAIS: este procedimento foi privilegiado como principal fonte de dados, em coerência com a proposta teórica, que salienta a importância da vida psíquica familiar - principalmente parental - no aparecimento e manutenção dos sintomas da criança.

As entrevistas foram realizadas na casa das famílias. Considero que a importância dessa "visita" residiu em dois aspectos: minimizar a provável percepção familiar do pesquisador como elemento da escola e possibilitar a apreensão mais ampla da realidade concreta das famílias. O grau extremo de pobreza que se encontra descrito nos anexos não seria conhecido, apenas poderia ser suposto, a partir de uma entrevista efetuada na escola.

Foram "entrevistas centradas"¹ no entrevistado, gravadas e com duração aproximada de 30 minutos. Após a apresentação inicial, era explicado aos pais que se tratava de um estudo sobre a realidade de crianças atendidas em classe especial e que o sentido da visita era a apreensão "completa" dessa realidade. Dessa forma, o tema era introduzido, garantindo-se, também, o sigilo das informações. Em seguida era sugerido aos pais que sua colaboração seria no sentido de falar sobre o filho. Como é o filho? Como foi seu desenvolvimento? Como ocorrem suas

¹ Termo usado por Thiollent (1980), como adaptação de "focused interview" de Merton

relações com as pessoas da família ou com outras pessoas? Como a família percebe a situação escolar do filho? Estas são algumas questões que eram apresentadas como temática. Os pais discorriam, então, livremente e a minha atuação ocorria apenas no sentido de "acompanhar" o discurso, buscando garantir a abordagem do tema. Essa técnica permite apreender o discurso "... que se vai transformando à medida que vai se formando. O discurso de desenvolve conforme a lógica do sujeito entrevistado e não do entrevistador..." (Folberg, 1986, p.80).

ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS: Durante as inúmeras visitas à classe especial, observei a situação de sala de aula, merenda, recreio, chegada e saída das crianças. A entrevista com essas crianças aconteceu na escola, num espaço separado dos demais, a partir do interesse em "conversar" comigo. Depois de um período inicial de interação com o grupo, emergia geralmente, um "interessado". A técnica de entrevista utilizada, foi aquela descrita no item anterior, com a diferença que, no caso das crianças, a temática proposta era mais ampla, anunciada através de uma frase semelhante a: "gostaria de conversar sobre você...". Não houve gravação dessas entrevistas para garantir a descontração da criança (que nem sempre era mantida) e por existirem muitos dados complementares decorrentes das observações e diálogos que ocorreram fora dessa situação específica. As anotações eram feitas imediatamente após a entrevista com a criança. Dos relatos foram extraídos os aspectos considerados relevantes que se encontram descritos nos anexos.

ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS: Ocorreram principalmente com a professora da classe especial, durante todo decorrer da pesquisa. Neste caso, a técnica, já descrita, foi mantida e a temática era apenas o nome da criança, a partir do qual a professora discorria. Houve entrevistas nas quais a professora pedia para "conversar" sobre um determinado aluno. A repetição dessas entrevistas possibilitou uma visão longitudinal dos sujeitos. O procedimento era semelhante ao descrito sobre a entrevista com a criança - registro imediatamente posterior.

As professoras de classe regular entrevistadas tinham

alunos egressos da classe especial e integrantes do grupo de sujeitos. Esse tipo de entrevista ocorreu com duas professoras, em horários livres no período de atividade da escola. Neste caso, houve apenas uma entrevista com cada professora, o que determinou a maior explicitação da temática. Foi sugerido que a professora falasse sobre o aluno considerando: sua adaptação à classe regular, seu atual nível de aprendizado, a interação afetiva e a perspectiva de futuro para o aluno.

Dos registros das entrevistas com as professoras foram extraídos os trechos que integraram os estudos de caso, onde são devidamente sinalizados.

ANÁLISE DOCUMENTAL: O exame das pastas escolares referentes a cada sujeito permitiu o acesso a dois tipos de fontes de dados. Um deles é o laudo de avaliação diagnóstica (psicológica, neurológica, multiprofissional e pedagógica) das crianças, o outro refere-se às anotações de entrevista fornecida pela mãe à professora da classe especial.

Os laudos das avaliações foram mantidas em anexo, por serem elementos integrantes do processo de encaminhamento e exemplificarem o tipo de material - a respeito da criança - existente na escola, acessível ao professor e ao serviço de orientação educacional.

As anotações da entrevista da mãe para a professora referem-se basicamente à história da criança, seu desenvolvimento, segundo o relato materno. Essas anotações foram transcritas e utilizadas na discussão de cada caso, na medida em que continham elementos novos e considerados significativos. Dois sujeitos não possuíam esses dados (Pedro e Atílio).

3. ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, é necessário destacar a multiplicidade de fatores que atuam concomitantemente. Thiollent (1985, p.21) afirma: "... na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas interferem no que está sendo observado".

Portanto, neste estudo a análise não é um momento se parado ou posterior. Concordo com André (1983) no entendimento da análise como contínua, perpassando os diferentes momentos da pesquisa.

A análise dos dados visou, num sentido mais amplo, o cruzamento de informações, possibilitando o avanço na compreensão dos fenômenos em questão. Esse avanço ocorreu através do confronto entre a análise dos discursos, do material de arquivo e das observações.

A análise dos discursos dos pais, filhos e professores foi realizada com base na técnica apontada por Folberg (1986) como "*análise de conteúdo*". Técnica que visa à compreensão do dinamismo existente entre o discurso produzido pelo sujeito e todo o contexto no qual esse discurso está inserido. Numa relação dialética, o contexto também é estruturado por esse discurso.

Nesse sentido, diz Folberg (ibidem) que o discurso deve ser compreendido como um processo, o que torna esta análise de conteúdo completamente diferente da forma clássica de entendimento dessa técnica. Assim, essa autora retoma as afirmações de Bardin (1977 apud Folberg 1986), destacando uma proposta de análise de conteúdo que se assemelha à descrição feita por André (1983) para "*análise de prosa*". A semelhança entre as propostas decorre de uma compreensão dinâmica dos diferentes níveis do discurso.

Considero que o discurso integra diferentes níveis de comunicação: um nível explícito, que pode ser associado à for-

ma e um nível implícito mais estreitamente relacionado ao conteúdo. Ludke e André (1986) afirmam ser necessária - na análise - a integração dessas duas dimensões do texto. Portanto, na análise dos discursos buscou-se esse confronto como um passo para se obter a coerência interna nas discussões de cada estudo de caso.

Neste estudo, a análise de conteúdo dos discursos baseia-se numa leitura hermenêutica. Segundo Coreth (1973), a hermenêutica busca primordialmente a compreensão e a interpretação, através do dado individual, sua peculiaridade, sua significação. Assim, buscou-se a significação do discurso através do processo de investigar constantemente a sua dimensão implícita, a partir das evidências manifestas, expressas pelo discurso do entrevistado.

O procedimento de análise dos discursos foi desenvolvido a partir de leitura exhaustiva do texto completo de cada entrevista. Posteriormente relacionava-se os elementos significativos - "*nós de sentido*".

A descrição da leitura hermenêutica, no caso dos pais, é apresentada nos anexos. Sua manutenção evidencia o procedimento de análise através da suspensão de trechos do discurso, seguidos da respectiva discussão articuladora. Essa maneira diferenciada de apresentação dos dados referentes às entrevistas com os pais justifica-se pelo privilégio atribuído a esses dados.

Nos anexos encontram-se também as informações relativas ao discurso das crianças, as avaliações diagnósticas e uma breve descrição de cada família, suas condições econômicas e de habitação.

Dessa maneira, cada um dos anexos comporta as informações complementares a cada estudo de caso. A ordem de apresentação dos anexos corresponde à ordem dos casos apresentados no capítulo VII.

No capítulo VIII - Considerações, é apresentado o Quadro Sinótico, que aglutina as informações consideradas rele-

vantes em cada caso. Esse quadro é composto de itens, sendo que alguns deles evidenciam claramente a fonte de dados a que se refere, como é o caso dos itens *presença parental, discurso familiar, avaliação formal, desejo e/ou percepção da criança e permanência na classe especial*. No entanto, quanto aos itens: *relacionamento extrafamiliar, histórico e sintomas atuais*, são necessários alguns esclarecimentos.

No item *relacionamento extrafamiliar*, considerou-se a confluência de fontes de dados: entrevista com a professora, com a criança, com os pais, além das observações.

Quanto ao item *histórico e sintomas atuais*, a primeira parte (*histórico*) refere-se basicamente à entrevista com os pais e aos registros da entrevista fornecida pela mãe à professora da classe especial. A segunda parte (*sintomas atuais*) está mais diretamente associada às entrevistas com as professoras.

VII. CASUÍSTICA

1. ATÍLIO¹

O discurso materno evidenciou um lugar ocupado por Atílio no psiquismo familiar, que o identifica como filho problemático, produto negativo. Nas palavras da mãe, Atílio "sempre foi mais difícil pra tudo", "atacado dos nervos", "tem problema na cabeça mesmo", "não é normal", "não entra nada na cabeça".

Na busca de situar a origem dos problemas do filho, a mãe afirmou: "Ele era muito bonzinho. Ele ficou mais alvoroçado depois que cresceu". Esta afirmação indica que a mãe associou crescimento do filho ao início dos problemas. Vale perguntar: estaria esta mãe conseguindo reestruturar-se diante das mudanças exigidas pelo crescimento de Atílio? Que significado tem para ela o distanciamento, a autonomia e principalmente a estruturação de Atílio, enquanto ser masculino adulto?

Note-se que Atílio está no início da puberdade, fase em que ocorrem mudanças corporais e forte reinvestimento sexual da libido sublimada no período de latência. Dessa forma, a conquista de autonomia e da sexualidade adulta passam a ser objetivos da nova etapa.

A mãe critica os momentos em que Atílio mostra-se "rebelde", pois estes são indicadores de separação, afastamento. Ela também deprecia as conquistas do filho e sua busca de identificação com outros meninos, apontando-lhe o lugar da passividade e obediência, que se articulam com o provável desejo in-

¹Encontram-se em anexo as informações relativas aos estudos de caso, respectivamente numeradas.

consciente materno de indiferenciação.

Os pais, como o adolescente, são confrontados com a reformulação necessária do vínculo de assimetria, com a renúncia à imagem do filho conformista, o luto pela dependência infantil e o reconhecimento da necessidade recíproca de autonomia (Eiguer, 1985, p.77).

A capacidade de reformulação familiar pressupõe a existência de flexibilidade, coerente com uma certa estabilidade emocional das figuras parentais, que se articula com suas elaborações anteriores. No caso de Atílio, parece não existir essa flexibilidade e o crescimento do filho deve ser vivenciado como fonte de angústia.

Assim, o relacionamento entre Atílio e a mãe parece oscilar entre a depreciação e o autoritarismo. Depreciação evidenciada em: "*é fraco da cabeça*", "*alvorocado*" e autoritarismo que identificamos na escolha de Atílio para bater, no momento de uma briga entre irmãos, ou em afirmações como: "*tem que gritar*", com ele "*não pode ser com carinho... tem que lidar mais no... (cabresto)*". O discurso materno atribuiu a Atílio uma posição de fraqueza "*qualquer dorzinha pra ele é muito*", "*ele apanha*". Essa percepção demonstrada pela mãe é incoerente com a descrição da professora, que aponta Atílio oscilando entre a agressão e a defesa dos colegas e, inclusive, atribuindo a ele o lugar de líder. Consideremos, então, a percepção que a mãe tem de Atílio e o relacionamento entre ambos. Não será essa percepção fruto do desejo materno que Atílio continue fraco, passivo, indiferenciado?

As dificuldades de Atílio no relacionamento interpessoal tem sua matriz na relação entre ele e a mãe. Ele tem problemas no relacionamento afetivo com as outras pessoas com quem convive, como mostra a entrevista com a professora. Nessa entrevista a professora destacou a ambivalência afetiva de Atílio, evidenciada na alternância entre a posição de agressor e defensor dos colegas. Emergem ainda como problemas, sua maneira de falar - gritando - e sua dificuldade de aceitar qualquer proximidade física-afetiva.

Existe uma relação estreita entre o sintoma apresentado pelo filho e as dificuldades parentais, principalmente maternas, quanto à elaboração da sexualidade. Mannoni (1983) discute intensamente essa relação entre sintoma da criança e seu significado no mundo fantasmático da mãe. No caso da família de Atílio, as dificuldades maternas parecem referir-se a sua relação com a masculinidade, ou melhor, com as figuras masculinas que a representam.

Retomemos a relação da mãe com Atílio. Os filhos mais velhos do sexo masculino (Atílio e irmão de 14 anos, do primeiro casamento), aparecem no discurso materno como produtos desfavoráveis, enquanto que o filho menor é identificado como bom produto. Não estaria o discurso materno associando "o bom" ao lugar do filho ainda não diferenciado dela, não completamente marcado pela sua masculinidade? Note-se que a filha emerge como objeto idealizado, não é masculina e aceitou o conselho materno não se casando com o masculino (companheiro), de quem agora, já está separada. A mãe disse achar que "*havia muita malandragem*", justificando o conselho.

Assim, as manifestações de amor dessa mãe apresentam diferentes "*fachadas*" com Atílio e com o irmão, mas o objetivo inconsciente parece ser o mesmo, manter a indiferenciação, impedir a emersão da masculinidade. O discurso materno também evidenciou a destituição do marido do lugar de pai, através da daquele movimento, triangular onde a mãe estava substituída e conseqüentemente excluída. Talvez a relação com o filho caçula, através das "*doações*" de carinho, dinheiro, seja uma tentativa de reingressar no triângulo.

Dessa maneira, emergem sentimentos maternos de exclusão que ao nível fantasmático são compensados pela manutenção do substituto (marido).

mesma à qual me refiro mais detalhadamente no caso Pedro - bastante rígida. As últimas informações que tenho são que Atílio abandonou a escola.

2. ZENAIDE

O discurso manifesto da mãe apresentou uma característica que se destacou pela sua repetição: o esforço de aparentar equilíbrio, harmonia e adequação. A intensidade desse esforço indica a provável percepção materna, mesmo que inconsciente, de que existem dificuldades a serem ocultadas. É importante acrescentar que a mãe de Zenaide, a partir da estruturação do seu discurso, demonstra que existe de sua parte a tentativa de corresponder às expectativas, ou seja, preocupa-lhe intensamente o outro a quem ela se dirige quando fala.

Nesse sentido, o discurso materno ao nível manifesto evidencia inicialmente: sou uma boa mãe, porque possibilito que Zenaide seja uma criança normal, cheia de qualidades. Entretanto, emergem contradições no discurso com posterior relativização da normalidade de Zenaide: "*para mim ela é bem dizê normal*", "*pelo que ela teve ela tá muito bem*". Esta maneira mais amena de apresentar a "normalidade" da filha pareceu-me ser mais coerente com o funcionamento psíquico familiar, pois existem evidências que destacam a percepção parental de Zenaide como "não normal" e, inclusive, indicam a existência de atuação por parte dos pais, no sentido de que Zenaide continue a ocupar esse lugar vivencial, ou seja, não se distancie, submeta-se aos cuidados familiares, desenvolva-se lentamente. Discutirei essas evidências posteriormente.

Zenaide pode ser identificada como uma criança portadora de Síndrome de Paralisia Cerebral que, segundo a categorização de Schain (1978, p.86), associa-se a "*grupo de distúrbios da função motora causados por lesões cerebrais não progressivas adquiridas no início da vida*". Esse autor apresenta alguns tipos de manifestação dessa síndrome. O quadro sintomático de Zenaide aproxima-se do que Schain chamou "*hemiparesia*", caracterizada por: déficit de força unilateral, comprometimento do crescimento do braço e perna, associação provável com problemas de comportamento e distúrbios convulsivos. Os problemas de comportamento de Zenaide foram identificados pela professora

da classe especial como instabilidade emocional e dificuldade de atenção. Não existe evidência de distúrbios convulsivos na história de Zenaide.

A recomposição dos acontecimentos, baseada no discurso materno e nas informações fornecidas pela professora, permite a compreensão parcial da evolução das dificuldades apresentadas. A lesão cerebral causadora das deficiências motoras de Zenaide deve estar associada ao parto difícil, que resultou em cesariana por ausência de dilatação do colo uterino. A demora na opção entre procedimentos pode ter causado oxigenação deficitária do cérebro, responsável pela lesão. A mãe falou em mancha roxa. Sabemos que a demora no procedimento de parto pode fazer com que a criança tenha cor arroxeadada ao nascer.

Os acontecimentos que determinaram o aparecimento da síndrome em Zenaide inserem-se numa história familiar que os antecede e que os elaborou de forma particular. Assim, é preciso que se estabeleça o vínculo entre esses acontecimentos e a expectativa que existia na família, principalmente por parte do pai, de que nascesse uma menina para receber o nome de sua mãe (avó paterna de Zenaide, já falecida). "*Uma criatura maravilhosa*", segundo a mãe de Zenaide. Dessa forma, parece que já existia um lugar para Zenaide na dinâmica intersubjetiva dos pais, que antecedeu seu nascimento e era determinado por essa expectativa.

Permito-me, portanto, supor que o vínculo afetivo que une Zenaide e o pai é bastante intenso, uma vez que ela ocupa simbolicamente o lugar de mãe dele. Deve existir, por parte do pai de Zenaide, uma exacerbação do vínculo - atualizado ao nível fantasmático - com o primeiro objeto de amor - a mãe. Note-se que a relação pai-filha é, em princípio, fortemente libidinizada. A minha suposição é reforçada pelas afirmações da mãe de Zenaide, que descreveu a resistência paterna em permitir que Zenaide fosse para a escola e seus intensos cuidados para com a filha. Vale perguntar: aposentadoria do pai, por problemas de saúde, não teria alguma relação com a possibilidade de estar mais próximo da filha (mãe)? Note-se que a aposentadoria paterna aconteceu um ano após o nascimento de Zenaide e houve

agravamento dos problemas de saúde após a ida de Zenaide para a escola. Esses problemas, segundo a professora, perturbaram a vida escolar de Zenaide e foram responsáveis por muitas de suas faltas. A precariedade atual da saúde do pai de Zenaide parece ser intensa e não tenho condições de discutir causas desses problemas. O estabelecimento de paralelo com a vida de Zenaide aconteceu no sentido de sinalizar uma possível utilização, provavelmente inconsciente, da doença paterna para a manutenção de um tipo de vínculo, o restritivo.

O relacionamento entre Zenaide e a mãe parece ocorrer também marcado por uma atuação materna superprotetora, camuflada por um discurso manifesto de enaltecimento da independência e autonomia da filha. Portanto, a inter-relação entre Zenaide e as figuras parentais parece favorecer com que ela não desenvolva confiança em si mesma e mantenha um funcionamento permeado por sentimentos de incapacidade.

Retomemos a situação do nascimento de Zenaide. A origem das dificuldades do parto parece ter sido a falta de dilatação "da mãe". Cumpre assinalar que o equivalente simbólico dessa falta foi estabelecido pela mãe em seu discurso: não dar oxigênio equivaleria a não dar passagem, não dilatar-se.

A mãe afirmou também que *"atê nem podia ficar esperando outro assim em seguida"*, pois a diferença do primeiro filho para Zenaide é de apenas 10 meses e meio. Assim o nascimento de Zenaide foi marcado por uma forte expectativa e, ao mesmo tempo, certa inadequação quanto à proximidade com o nascimento do irmão.

Houve complicações no parto que já foram descritas e conseqüentes dificuldades apresentadas por Zenaide nos primeiros meses. O lugar de Zenaide, demarcado com antecedência, foi fortalecido pelas dificuldades que justificariam ao nível consciente a intensidade dos cuidados com a filha. Estes cuidados devem atuar como reparadores da possível culpa, vivenciada pela mãe por não dar passagem (oxigênio).

Assim Zenaide desenvolveu-se de forma diferenciada do irmão - a partir do seu lugar na vida fantasmática da família - como aquela que poderia ser "derrubada" novamente, ou ser "judiada" pelos outros, caso não houvesse o cuidado contínuo. Apesar do lugar de Zenaide na família, existem indícios de que a lesão cerebral implicou em comprometimento menor do que supunha o médico, pois ela surpreendeu aos pais andando aos 21 meses, quando a previsão médica era de que ela andaria depois dos 36 meses.

O discurso materno sinaliza que a evolução da socialidade de Zenaide aconteceu baseada na preferência por crianças menores. Embora a mãe utilize o relacionamento entre Zenaide e Jane¹ como indicador de maturidade da filha porque Jane já tem 15 anos, pude observar que o relacionamento entre ambas repete a interação com os pais. Isso acontece a partir do papel desempenhado por Zenaide de tutelada, enquanto Jane emerge como aquele que conhece, que sabe.

Freud (1909a) destaca a necessidade primordial do indivíduo libertar-se da autoridade dos pais para estruturar seu pleno desenvolvimento psíquico. Zenaide está entrando na puberdade e não tem conseguido libertar-se da autoridade, nem do desejo dos pais. Vale destacar que a não dilatação no momento do parto parece ter se repetido no funcionamento familiar, ao longo da vida de Zenaide, através de correspondentes simbólicos como: não deixar Zenaide ir à escola aos sete anos; impedir que ela continuasse a prática da natação que, além de propiciar progressos motores e de autonomia, seria uma ótima terapêutica para sua bronquite asmática; impedir que ela saia da classe especial, mesmo com a avaliação favorável da professora. Esse acontecimento ocorreu no final do primeiro ano que Zenaide frequentou a classe especial (1985) e repetiu-se no final do terceiro ano (1987).

O funcionamento familiar superprotetor, evidenciado a partir das entrevistas e observações, foi confirmado pela en

¹Jane é filha da empregada e mora com a família de Zenaide.

trevista com a professora. Permito-me supor ainda que a avaliação psicológica de Zenaide através da afirmação "manejo inadequado por parte dos pais", se refere exatamente a esse funcionamento.

A avaliação psicológica que resultou no encaminhamento de Zenaide à classe especial parece ter sido embasada em critérios unicamente quantitativos, resultantes de número reduzido de provas psicológicas.

Schain (1978, p.92) afirma que "a simples presença da paralisia cerebral não justifica, por si só, a ocorrência frequente de distúrbios de aprendizagem nestas crianças". Este autor diz ainda que deve ocorrer uma criteriosa avaliação, procurando identificar outras possíveis dificuldades como as de: percepção, hiperatividade, inteligência, fala, além das ortopédicas e de interação familiar.

A capacidade da criança de criar motivação para a aprendizagem ocorre no contexto das relações familiares, que promovem seu desenvolvimento pessoal. Dificuldades na estrutura familiar terão um impacto muito maior numa criança deficiente do que numa com capacidades normais" (Schain, 1978, p.92).

Nesse sentido, a deficiência física de Zenaide parece ser um elemento que dificulta a estruturação de auto-imagem favorável. No entanto, a força das relações vivenciadas no ambiente familiar foi muito mais determinante da sua continuidade por três anos na classe especial e num lugar vivencial de criança que necessita de intensa proteção. Essa mesma força determina que Zenaide inicie o seu quarto ano de "aluna especial".

3. ANDRÉ

As queixas que justificaram o encaminhamento de André à classe especial foram: dificuldade de aprendizagem e problemas de relacionamento. Segundo a descrição da mãe e dos professores (da classe especial e regular), os problemas de relacionamento expressam-se por forte instabilidade, agitação, revolta, dispersão, agressividade, dificuldade de enfrentar situações onde exista "divisão" entre as crianças, bem como as brincadeiras coletivas, onde André tenta continuamente imprimir a sua vontade.

No meio familiar, as queixas são semelhantes às aquelas apresentadas na escola. A instabilidade apontada em André parece facilmente justificada quando percebemos que sua integração na atual família aconteceu de forma não definitiva, com retorno à família de origem e posterior "devolução". Segundo a mãe, o motivo que trouxe André para a atual família foi a ausência de lugar, uma vez que o pai "*não tinha com quem deixar o menino*". Essa ausência de lugar repetiu-se depois na escola com o envio de André ao jardim, após o seu ingresso na primeira série, e posteriormente com seu envio à classe especial, quando houve o reingresso.

A instabilidade de André, que provavelmente também está associada a essas mudanças, aparece na insegurança demonstrada pelo garoto quando pergunta à sua mãe de criação: "*mãe, tu nunca mais vai me dar pro pai né?*".

André passou a integrar o novo grupo familiar como aquele que foi recebido por um favor entre primos (pai e mãe de criação). O discurso da mãe identifica muitas situações em que André aparece como aquele que incomoda e para quem é sempre solicitado que não cause esse incômodo. Os irmãos lhe dizem: "*Olha André, tu não pode incomodar a mãe*". A mãe, por sua vez: "*tu não pretende sair da classe especial?... tem que sair meu filho, porque senão tu vai ficar mocinho sempre na classe especial. Já pensou que tristeza pra mãe!*". Ou ainda: "*tinha*

seis anos... não cinco anos... *Até bico (chupeta) chupava, passei o maior sacrifício pra tirar do guri*", "... às vezes, eu andava três, quatro horas da madrugada atrás dele... eu sofri muito". A mãe é incomodada por André e sofre. André não deve incomodá-la e nem deixá-la triste. Deve, portanto, atender suas solicitações, seu desejo. O menino, que já havia sido "incômodo" para o pai, parece continuar ocupando esse "lugar" na família atual e na escola. A interação de André com os membros dessa família parece acontecer sempre no sentido de acentuar esse espaço vivencial.

Quando são identificados progressos de André no discurso da mãe, são atribuídos a elementos externos a ele: "era meio rebelde. Agora, ele tá melhorando cem por cento, a gente conversa com ele, explica pra ele", ou seja, está melhorando por nossa causa, se dependesse dele continuaria incomodando. Vale perguntar se esse tipo de relação descrita com a valorização de elementos externos e enaltecimento dos indícios de incômodo não cumpre a função de manter André nesse "lugar", que lhe é constantemente apontado.

Devemos considerar que André integrou-se à atual família num momento em que os outros filhos já estavam na adolescência e essa integração parece ter acontecido, sem que existisse intenção anterior de assumir novos elementos na rede familiar. Devem ter ocorrido articulações entre as intersubjetividades integrantes desse grupo para receber André. Sabemos que essas mudanças visam sempre a manutenção da "homeostase familiar" e, nesse caso, o "lugar" de André passou a ser depositário da causalidade para maioria das preocupações, que garantem à mãe a posição de sofredora.

Outro aspecto que podemos evidenciar é o da restrição de André aos limites do pátio e o impedimento de interação com os guris que são "maus". Note-se que existe relação de aparente superproteção, intensificada pela avô doente, que é a pessoa que fica com André a maior parte do dia. A avô segundo relato da professora da classe especial, repete sempre para André que "ele não tem jeito, não vai ser boa coisa, saiu ao

pai" - que é seu sobrinho. Temos aqui, ao lado da depreciação do pai, uma carga de expectativa (negativa) sobre André. A relação restritiva, de que André é alvo, parece intensificar a dificuldade de relacionamento com outras crianças. Essa relação faz com que ele não aprenda a se defender dos guris que o "*judiam*" e continue sendo o filho de criação que incomoda. Esse funcionamento familiar demonstra contradição entre o nível explícito do discurso (tem que parar de incomodar) e o nível implícito, determinado pela atuação (tem que continuar próximo, sem enfrentar o mundo e, conseqüentemente, incomodando).

Os sentimentos que parecem predominar no funcionamento psíquico de André estão em confluência com a dinâmica familiar até aqui delineada. Na interação comigo, o menino perguntou inúmeras vezes se eu estava bravo (era equivalente a perguntar se ele estava me incomodando). A repetição dessa pergunta indica a força de seus sentimentos de incômodo e provável culpa.

Quando se referiu ao pai, André falou da bicicleta que ele "*estragou*", porque seu pé ficou trancado quando estava sendo levado na "*garupa*". Teria a relação com o pai terminado pelos seus erros? Parece ser esta dúvida uma provável inquietação de André.

O pai apareceu no discurso de André como *possuidor* do objeto de desejo, simbolicamente representado pela bicicleta. É importante considerarmos que o acidente da bicicleta e a morte da mãe ocorreram quando André tinha aproximadamente cinco anos, fase que é indicada como o apogeu da elaboração do complexo de Édipo (Dolto, 1984, Folberg, 1986). A vivência dessa elaboração pressupõe elevado investimento libidinal na figura materna (pois André é um menino). Assim, podemos associar a bicicleta como representante do "*falo*", que indica a busca de identificação (ser igual ao pai), mas também como representante da mãe - objeto de desejo (possuí-la como o pai a possui). A indicação feita por André do seu desejo de ter uma bicicleta, acompanhada do relato do acidente, emerge como uma articulação entre significantes, evidenciadora do significado subjacente que buscamos compreender. Existe uma relação metafórica entre os

significantes mãe e bicicleta. A metáfora, segundo Folberg (*Metáfora e Metonímia - texto mimeografado*) "é uma forma de dar lugar ao retorno do reprimido". No discurso de André temos indicadores do desejo inconsciente dirigido à mãe, que teria sido reprimido e representado através da substituição pelo significante - bicicleta.

A disputa pela mãe, que caracteriza a situação edípica, é acompanhada frequentemente de fantasias de castração e sentimentos de ameaça em relação ao adversário - pai. No discurso de André, o pai que "ia andando rápido" teria, a nível fantasmático, concretizado a ameaça da castração, sendo responsável (segundo sentimento de André e indicado em *andar rápido*) pela prisão do pê (falo) na roda da bicicleta. A culpa vivenciada por André emerge quando este se refere à bicicleta "estragada" por ele. Novamente vale estabelecer a relação bicicleta estragada - mãe morta, ambas desejados.

André presenciou, ao lado da irmã, a morte da mãe. Como teria ele vivenciado a culpa de não ser capaz de salvar a mãe, apesar do intenso investimento afetivo? Ou seria esse investimento percebido como causador da destruição? O desencadeamento dos fatos parecem ter intensificado essa culpa. A substituta da mãe, escolhida pelo pai, colocou André para pedir esmola, o que o menino pode ter recebido como "castigo". A mãe que lhe coube na família de criação indica constantemente que ele é responsável pelos seus sofrimentos (culpado).

Diante desse quadro, parece estar claro que, para André, a elaboração do complexo de Édipo foi marcada por dificuldades, intensificadas pela morte da mãe sua "exclusão" da família. Essas dificuldades parecem ter ocorrido associadas a interrupção da evolução do processo identificatório com o pai e à "renúncia" do objeto de amor (mãe).

Nas palavras de Dolto (1984, p.87), "os rapazes que não liquidam o complexo de Édipo não conseguem julgar seus pais tal como são, com seus defeitos e qualidades, ainda que os amem, sem despertar a angústia do Superego castrador". Ainda de acordo com essa autora, as dificuldades na elaboração edípica in-

terferem nas atividades sociais e escolares, podendo evocar no menino a angústia de castração. Dessa forma, fica comprometida a capacidade de sublimação da libido e os êxitos são vivenciados como culposos, pois há equivalência entre a curiosidade intelectual e a ambição de igualar-se ao pai (evocadora da angústia). Dolto (1984) afirma ainda que, nesses casos, o trabalho escolar permanece marcado pela dificuldade de atenção e instabilidade, elementos que já foram fortemente assinalados no caso de André.

Assim, parecem existir inúmeras dificuldades que dominam a capacidade de André estabelecer novos relacionamentos e enfrentar situações que envolvam "partilha". Existe portanto, mescla das dificuldades afetivas e cognitivas de André, sendo que muitas evidências discutidas até o momento sugerem que as primeiras são de fundamental importância para a compreensão dos sintomas apresentados.

As dificuldades afetivas de André parecem estar associadas ao tipo de vínculo estabelecido com ambos os grupos familiares (de origem e atual). Esse vínculo privilegia o sentimento de culpa, que interfere na capacidade de interrelacionamento, mas também na possibilidade de aprender.

Diante desse "quadro vivencial", não estariam articulados a vida familiar de André e seu aprendizado escolar? Os problemas que a escola identifica parecem ser elementos que confirmam o seu "lugar" pouco promissor *pré visto* pela avô (que cuida de André). Segundo a professora da classe especial, a avô repete frequentemente que André "não vai ser boa coisa, saiu ao pai"....".

André permaneceu durante dois anos na classe especial, sem ter sido avaliado psicológica¹ ou neurologicamente.

¹A professora da classe especial relatou-me que houve uma estagiária de psicologia que avaliou André. Essa avaliação foi feita um ano após a sua entrada na classe especial. O fato mais "curioso" é que a estagiária levou consigo o laudo da avaliação e a escola não tem essa informação sobre o aluno.

No momento atual, a instabilidade, agressividade e dispersão descritos pela professora da classe especial continuam interferindo no aprendizado de André, segundo a professora da classe regular. Vale perguntar, qual teria sido a real finalidade de manutenção de André na classe especial? Acredito que a resposta a essa pergunta deve decorrer da compreensão da classe especial como depositário de alunos "problema". Dessa forma, justifica-se o procedimento escolar, uma vez que os elementos privilegiados não são o aluno e sua capacidade de integração e aprendizagem. Pretendo discutir esse aspecto mais profundamente no capítulo final deste trabalho, quando forem considerados os diversos casos.

Nesse momento, merece destaque o discurso de André, quando comenta a mudança de dois colegas para classe regular, "porque eles sabem fazê os temas direito. Sô eu que não sei na da...".

PS.: No início de 1988 fui informado pela professora da classe especial que André havia passado da 2a. para a 3a. série. No momento da saída de André da classe especial (março/1987), a professora diz ter optado por mantê-lo sozinho numa classe de 2a. série regular, por considerá-lo o aluno mais "difícil" do grupo. Os outros três alunos - que passaram para a 2a. série regular - foram integrados a uma outra turma. Ocorre que a professora dessa outra turma foi aquela a quem me refiro nos casos: Pedro, Atílio e Adriana. Essa professora, segundo a professora da classe especial e a vice-diretora, teria sido extremamente rígida e reprovado "em massa" seus alunos.

4. PEDRO

A entrevista com os pais de Pedro demonstra dinâmica familiar regida por uma mãe forte e exigente, ao lado de um pai frágil que ocupa posição fracamente libidinizada. Existem fortes indícios de identificação entre pai e Pedro que são evidenciados através da característica principal atribuída ao filho-desinteresse.

Nas palavras de Eiguer (1985, p.34),

quando da vinda de um filho, os objetos do mundo interno inconsciente da família são projetados nele. Os aspectos não resolvidos através da relação marital, dos complexos infantis do pai e da mãe, intervêm parcialmente na constituição do ser infantil e de seu mundo objetal e fantas mático.

Assim, após o nascimento do filho e mesmo antes dele a relação intersubjetiva que estabelece o vínculo com os pais é baseada no compromisso com a vida inconsciente do grupo familiar.

Pedro é o primeiro filho. Ocupa o lugar do herdeiro reforçado pelo nome que recebeu - PRS, mesmas iniciais que o pai, sendo que o prenome é idêntico. O "espaço vivencial" ocupado por Pedro é o de filho-problema, em quem a família deposita expectativas pouco promissoras, no nível explícito. No nível inconsciente parece que o esperado é que Pedro continue "desinteressado" como o pai, herdeiro de um lugar fracamente libidinizado. Eiguer (1985) descreve a projeção dos objetos inconscientes no filho. Neste caso, podemos identificar um pai frágil que encontra um aliado continuador e uma mãe forte que tem Pedro como outro objeto enaltecido de sua força, além do marido.

Quando a mãe diz "pensei que ele ia ser superinteligente", comunica sua elevada expectativa. Esses elementos devem ter cumprido a função de minimizar os possíveis avanços no de-

envolvimento de Pedro. Note-se que atualmente a mãe prevê um novo fracasso escolar, enquanto a professora da classe regular não tem dúvida ao garantir a aprovação de Pedro e dizer: "*se é que houve algum problema com Pedro, já está superado*". Essa contradição demonstra que a exigência materna determina sua percepção do filho. Possivelmente, o que a mãe expressa, nessa percepção, é fruto de seu desejo inconsciente - a manutenção da "*homeostase familiar*"¹, através da continuidade do problema do filho.

Pedro é apontado pela mãe como "*desinteressado*", que "*não quer nada com nada*", com quem "*não adianta nada*", sempre foi assim e "*não melhorou nunca*", "*não sabe nada, nada, nada ...*". Temos aqui elementos da percepção da mãe que indicam sua visão passada, atual e de futuro para Pedro. Fica claro o lugar ocupado por Pedro no discurso materno, que merece ser confrontado com o relato da professora atual (classe regular) que o descreve como inteligente e muito observador.

O funcionamento exigente da mãe para com esse filho determina sua visão da realidade e conseqüentemente o relacionamento entre eles. Pedro refere-se à mãe quando fala em passar de ano. Caso Pedro "*passar de ano*", a mãe ficará feliz, a mãe permitirá sua viagem com a avó. O discurso do filho evidencia a mãe como possuidora do desejo.

A relação entre o pai e Pedro acontece permeada de sentimentos de identificação: Pedro-pai, Pedro-filho. O filho é "*desinteressado*". O pai várias vezes mostrou-se crítico com relação a seu descuido (desinteresse) com o filho. Esse pai desconfiado, que iniciou a entrevista buscando esclarecimentos, afirmou: "*larguemo demais*" (deveria continuar preso ao desejo dos pais?), "*acho que ele me puxou... um pouco meio desinteressado*". Não seria justamente essa a missão do primeiro filho, com o mesmo nome que o pai - ser igual a ele?

¹ Termo usado por Andolfi et alii (1984).

Nesta última frase o pai sintetiza: proximidade, semelhança e responsabilidade. P-pai semelhante a P-filho, ambos desinteressados. Pai negligente com o filho. Filho negligente com estudo. Filho e estudo são produtos pouco valorizados, resultante de uma postura paterna pouco fállica (considerando-se a amplitude simbólica que a psicanálise atribuiu a esse termo). Nesta família, a mãe é o elemento fállico-ativo, e ocupante do lugar fortemente libidinizado. O pai demonstra perceber-se como alguém que é mais fraco que os filhos, *"qualquer um dos dois ... mais forte que o pai deles em certos graus..."*.

Dessa maneira, a relação Pedro-pai parece ocorrer segundo a identificação pelo fracasso, não favorecendo a estruturação do filho como *"senhor do seu desejo"*. Como nos diz Folberg (1986, p.124), *"o sujeito se estabelece pela diferença e corte"*, elementos necessários ao crescimento psíquico. Vale lembrar que a avaliação psicológica de Pedro sinaliza uma *"fraca auto-imagem"*, além de *"baixa auto-estima"*. Neste caso a diferença parece fracamente estabelecida.

O discurso de Pedro indica sua percepção da mãe como aquela que deseja e ocupa o lugar valorizado na família. Diz ele *"seria melhor se eu tivesse uma irmã"*, valorizando assim um desejo que também era da mãe. A irmã *"não incomodaria"*, poderia ser sucesso, pois existiria a justificativa da diferença entre eles. Essa irmã, identificada com a mãe forte seria mais tolerável que o irmão que *"sabe tudo"*.

Dolto (1984, p.89) fornece uma descrição interessante e elucidativa da situação vivencial de Pedro:

... se a mãe condena ou deprecia atividades masculinas características... se ela lhe dá constantemente como exemplo um rapaz mais novo ou mais passivo... se ela suspira ao ver o filho crescer... ou lamenta que ele não seja a filha que tanto tinha desejado antes de nascer, tudo isso vindo da mãe, a personagem mais importante de todo o seu ambiente, equivale para o rapaz a torná-lo culpado de todas as atividades, por mais insignificantes que sejam, desviadas da sua sexualidade fállica... (eu te amaria se não tivesse a virilidade visível).

No caso de Pedro, o brincar e o sair de casa são criticados e proibidos. O modelo valorizado é o irmão menor. O desejo de ter uma filha também apareceu, através do discurso de Pedro. Dessa forma, a figura materna, inconscientemente, parece imprimir seu desejo de que Pedro continue não-fálico, como o pai. A mãe atua como castradora, não favorecendo o crescimento, as atividades construtivas e conseqüentemente o aprendizado.

O vínculo de Pedro com seus pais, até o momento delimitado, é uma importante linha do emaranhado familiar. Existe uma situação concreta de pouco contato entre pais e filhos, causada pelos horários de trabalho. Os filhos são mantidos numa situação restritiva, em que seus limites físicos são os limites do pátio e parece existir um mínimo de contato com outras pessoas fora da grande família identificada por Pedro em seu discurso. Essa restrição deve ter colaborado de forma significativa para que a ida à escola tenha tido, na vida de Pedro, um "colorido especial", expresso no relato da mãe sobre a reclamação de uma professora: "dizia que Pedro não estudava, só olhava para trás, ria, brincava".

Consideremos o relato materno, acrescido de elementos da avaliação psicológica como "adequada compreensão de linguagem" e "nível de pensamento-concreto" (estava na época com oito anos). Como avaliar o encaminhamento de Pedro à classe especial? Teria ele deficiência intelectual que justificasse esse encaminhamento?

O relato da mãe fornece também indícios de como Pedro vê a separação entre a escola e o mundo externo, "ele diz que dentro é uma coisa fora é outra bem diferente". Estudar, portanto, é parte dessa "coisa dentro", onde não se pode rir, nem brincar. Essas observações confirmam a avaliação da professora da classe regular, enfatizando o quanto Pedro é observador, eu acrescentaria - crítico. Sua avaliação crítica também aparece quando fala da mudança de sala. Ele tem claro o significado da mudança de "lugar" efetuado pela escola, que implica numa carga de expectativa e, conseqüentemente, de investimen

to, "no começo eu não queria, não sabia como era. Agora acho bom, é mais forte, tem leitura. Lã na Tia B (classe especial) era mais brincadeira".

Temos assim, elementos da dinâmica familiar e da situação cotidiana enfrentada pela família de Pedro. Parece-me importante destacar que existem dificuldades, como a dominação materna e a fragilidade e sentimento de fracasso paterno, alia dos a dificuldades econômicas da família. Apesar dessas dificuldades, a situação escolar de Pedro tem se mostrado promissora. Segundo a professora atual, não sã no aprendizado acadêmico, mas também no que se refere ao relacionamento, Pedro está bem.

PS: Esta discussão foi escrita durante 1987. No início de 1988 procurei a escola e a professora da classe especial. Informaram-me que Pedro havia trocado de professora durante o ano, pois aquela que eu havia entrevistado era uma estagiária do curso de magistério. Segundo informações da vice-diretora e da professora da classe especial, a professora que assumiu o trabalho nesta 2a. série era bastante rígida e reprovou a maioria dos alunos. Pedro estava dentre esses alunos, com outros dois egressos de classe especial (Atílio e Adriana). Depois de um bom desempenho dos dois primeiros bimestres de 1987, Pedro teve apenas notas zero no quarto bimestre e não compareceu para fazer a recuperação.

5. JUSSARA

Através do discurso dos pais de Jussara podemos identificar um elemento que se destaca: o lugar vivencial de onde eles estruturam esse discurso. Refiro-me à posição que demonstram ocupar no relacionamento com a filha, posição de provedores e dedicados.

Um dos indicadores desse posicionamento é a intensa referência às aulas particulares. "*Estou pagando quarenta a hora*", equivale dizer: estou fazendo muito por ela. Os pais afirmam ainda que dão todo conforto para Jussara e ela, em seu discurso, também destaca os presentes que recebeu ou vai receber. Note-se também que a doença da mãe é atribuída à excessiva preocupação com a filha. Parece-me possível estabelecer uma relação simbólica (dou-lhe tudo, até minha saúde).

O discurso parental enfatiza ainda a necessidade de mudança (sair da classe especial). No entanto, essa busca de mudança não é decorrente da percepção do "*não-desenvolvimento*" da filha. Deve ser entendida como uma reação à ferida narcísica, resultante da evidência *externa* do fracasso de Jussara.

Esse fracasso escolar parece ativar nos pais mecanismos ambivalentes. Através dele a dedicação parental é enaltecida, porém contraditoriamente emerge a percepção da falha extensiva à família. Seriam eles, pais, incapazes de promover o sucesso da filha? Ao mesmo tempo ativam-se os "*fantasmas*" de uma relação interrompida com a filha "*legítima*" (palavra usada pelo pai) falecida. Assim, despontam os temores de repetição de falhas - que ao nível fantasmático - teriam permitido a morte da filha.

Segundo o discurso paterno, existe uma relação de substituição entre Jussara e a filha já falecida "*... dou, o que não dei pra essa coitadinha que morreu*". Jussara passou a ocupar o lugar destinado a essa coitadinha, passou a ser a coitadinha para esses pais. A partir desse lugar vivencial, que a

família lhe destina, Jussara deve receber tudo aquilo que não foi possível dar à outra. Existe, portanto, uma relação reparatória.

Retomemos os acontecimentos. Através da entrevista mãe-professora, sabemos que Jussara nasceu prematuramente (aos seis meses), com peso bastante abaixo da média (1,2 Kg). A mãe era uma pessoa com problemas de saúde - principalmente asma - que foram causa do seu falecimento, quando Jussara tinha seis meses de vida.

Esses fatores constituem uma situação pouco favorável, pois a prematuridade e dificuldades maternas durante a gravidez podem provocar alterações neurológicas, que interfeririam na evolução psíquica de Jussara. Entretanto, a avaliação neurológica, em dois momentos diferentes, demonstra que não houve alterações intensas. Pode-se chegar a essa conclusão através da expressão "*discreta*", associado à deficiência mental, e pelo pedido de avaliação psicológica (não realizada), que sugere suspeita de problema emocional.

De fato, no caso de Jussara existem muitos elementos sugestivos de dificuldades no que se refere ao aspecto emocional. O primeiro ano de vida foi marcado por dificuldades: hospitalização até o quarto mês, morte da mãe aos seis meses, mudança da situação hospitalar para um lar provisório (casa de uma tia) e posterior substituição dessa família pela atual, quando Jussara tinha um ano.

Como teriam sido as relações iniciais de Jussara com a mãe doente e com as duas mães substitutas, que teve durante o primeiro ano? Essas mudanças e os rompimentos consecutivos de vínculo ocorreram num momento em que deve estruturar-se o estágio do espelho proposto por Lacan (matriz simbólica da personalidade). Portanto, as vivências características dessa etapa deveriam acontecer a partir de uma relação diádica estável. É essa relação especular que propicia ao bebê a possibilidade de identificar-se como *um* em interação com o *outro*.

O início da vida de Jussara parece ter sido marcado

pela instabilidade, que deve ter concorrido para a emergência de sentimento, de abandono e de relações objetais frágeis, geradoras de insegurança. Woiler (1987, p.101) afirma que *"uma das primeiras fontes geradoras de conflito na criança adotada é a qualidade do vínculo afetivo mãe-criança, que pressupõe uma capacidade inicial da mãe de se identificar como mãe daquele bebê e investi-lo afetivamente, tornando-o seu filho"*. Essa autora diz ainda que as crianças adotadas com dificuldades de aprendizagem apresentam frequentemente perturbações nas relações objetais, articuladas com identificações parciais e imperfeitas.

Jussara passou a integrar uma nova família, como depositária de expectativas, articuladas com o lugar deixado pela *"legítima"*. Essas expectativas baseiam-se na função do filho no psiquismo familiar descrita por Freud (1914a), como realizador dos sonhos não conquistados pelos pais, como reparadores das faltas que continuam marcando o inconsciente parental. A relação dos pais com a filha *"legítima"* deve ter acontecido nessa direção, mas foi interrompido pela morte. Portanto, a relação com Jussara deve ser carregada de sentimentos de reparação, atualizados na continuidade do vínculo interrompido e fazendo com que sejam minimizadas as possíveis vivências culposas.

Nesse sentido, a interação pais-Jussara é intensamente permeada de temores de perda, evidenciados pela extrema dedicação parental, que se mescla ao vínculo restritivo. Um dos pais sempre acompanha Jussara ao colégio ou à pracinha (mesmo esses lugares sendo próximos e a filha dispondo de companhia de colegas). A mãe havia afirmado que no colégio anterior Jussara não tinha aprendido nada, depois contraditoriamente ela disse *"... Jussara tava bem aqui neste colégio... daqui eu tava lavando roupa e olhando ela atravessar a rua"*. *Estar bem* seria equivalente a *estar perto*? Em outro momento do seu discurso, a mãe afirmou *"é, tudo bem. Agora, a gente traz seguro... menina tem que trazer seguro, né?"*. A filha *"legítima"* também era uma menina. Portanto, *"trazer seguro"* permite uma relação metafórica com a restrição, o cuidado para que a filha não morra ou não abandone os pais.

O temor do abandono pode estar associado à elaboração parental do crescimento do filho. Crescer implica sempre em diferenciação, afastamento, segundo Eiguer (1985). Dessa forma, a persistência desses temores pode levar a família a "exigir" que o filho continue sendo aquela criança carente de seus cuidados, permanecendo muitas vezes numa postura regressiva. Note-se que, no caso de Jussara, a continuidade do uso da mamadeira e da chupeta aos nove anos de idade é um indício de funcionamento familiar cerceador do crescimento e mantenedor de posturas regressivas.

A ausência de progressos (crescimento) para Jussara incomoda aos pais apenas no nível explícito (estar na classe especial). Vale destacar que quando os interroguei sobre seu desejo de que a filha *esteja bem*, a mãe respondeu "*não, eu quero que ela saia da classe especial*". Estar bem pode significar crescimento, afastamento, desequilíbrio para a dinâmica familiar, onde cada integrante possui um papel, um lugar, determinado pela relação intersubjetiva.

Através das informações fornecidas pela professora e da minha observação em sala de aula, sabemos que Jussara demonstra imaturidade no relacionamento interpessoal, pois exige que a atenção seja constantemente voltada para ela. A professora destacou também a inquietude, que prejudica a produção intelectual de Jussara. Esses dados parecem articular-se com o quadro descrito por Lebovici e Soulé (1980 apud Woiler 1987) como "*inibição intelectual*", onde existe inteligência normal (ou próxima), mas a sua expressão está obliterada total ou parcialmente. As dificuldades emocionais - que poderiam causar essa obliteração - são enfatizados também pela avaliação pedagógica do colégio anterior.

Jussara manifestou interesse na mudança para classe regular "*... eu também queria ir para a primeira série*". Essa mudança aconteceu após um ano e meio de atendimento em classe especial. No entanto, a professora da classe especial informou-me que Jussara havia se recusado a fazer as provas do final de ano, embora tivesse apresentado bom desempenho durante o semestre. A professora relatou-me ainda que Jussara "*regrediu*" quan

do houve uma troca de professora, motivada por uma licença-ges_tante nos últimos meses do ano.

6. ROBERTO

O discurso materno sinaliza um lugar vivencial que Roberto ocupa na família, marcado por uma baixa expectativa quanto às possibilidades de desenvolvimento do filho, mesclada ao sentimento materno de que as dificuldades de Roberto constituem um "ataque" contra ela - mãe: "eu não merecia isso...". Dessa maneira a mãe indica perceber-se atingida e injustiçada. Esse ataque, vivenciado por ela, pode articular-se com a percepção do filho como causador (produto imperfeito), ou então, como uma punição proveniente de alguma divindade "uma hora Deus há de me ajudar...". Vale destacar que a mãe mostrou-se ambivalente quanto à solução buscada para o problema do filho. Demonstrou interesse por uma solução real (dar um "piquezinho" na parte presa da língua), mas também apresentou a crença na solução mágica (esperar por Deus).

A mãe relatou que Roberto gosta muito do colégio e que reage quando ela ameaça tirá-lo. Mas o que motivaria a ameaça materna? Existe, por parte da mãe, a percepção de que Roberto não vai aprender, não vai se desenvolver, como indicam as afirmações: "pelo menos ali ele tá se intertindo", ou ainda, "ah!... ele... melhorou mais um pouco... se desenvolveu mais um pouco...". Pode-se perceber no discurso materno a minimização da possibilidade do filho aprender. O aprendizado parece ocupar plano secundário, "pouco", através do destaque do enttenimento.

Roberto foi encaminhado à escola tardiamente (aos 11 anos). Segundo a mãe: "meu velho dizia que não adiantava arrumar, botar ele no colégio, porque ele não fala direito, né? Então, ele disse: vai botar, os outros não entendem ele, nem a professora entende, ele quer ir no banheiro, não vão entender ele, os outros vão judiar dele. Foi passando, foi passando...". Como situar o desejo dos pais na relação com esse filho, que se desenvolvia de forma diferente dos demais? Roberto, além de não falar, andou bem aos três anos e apresentou controle de esfínters tardio: diurno aos sete anos e o noturno ainda não era apresentado aos 12 anos (entrevista

da mãe para a professora). Apesar disso, não houve busca de atendimento de Roberto por parte dos pais, até que ele tivesse sete anos. Note-se que a percepção inicial de alguma dificuldade com o filho ocorreu quando este tinha dois anos de idade. A demora de cinco anos para procurar atendimento e de outros quatro para colocar o filho na escola não seria indício de que os pais o mantinham "protegido" e dessa forma, protegiam a si mesmos da exposição do seu produto imperfeito? Essa exposição, ao nível fantasmático os destituiria do "lugar" de pais perfeitos. Evidentemente essa é apenas uma premissa, mas que pode ter sido reforçada por mecanismos compensatórios, no sentido de serem os pais os provedores de entendimento do qual Roberto necessitava. Note-se que o discurso paterno - destacado pela mãe - indica que os colegas e a professora não entenderiam Roberto, ele seria entendido apenas pela família e os pais seriam seus hábeis decodificadores. Roberto poderia ser judiado pelos colegas, ou seja, segundo a percepção parental, ele é frágil e precisa de proteção.

Muitas vezes, a proteção parental estrutura-se como uma couraça difícil de ser rompida. No caso de Roberto, o fato dos pais protegerem o filho mescla-se com a proteção a si mesmos.

Os canais intersubjetivos de comunicação são inúmeros, e o desejo dos pais pode manifestar-se através da criança. Note-se que Roberto recusou a escola inicialmente e teve que ser auxiliado pela irmã. Quando a mãe afirmou "até hoje mesmo puxo por ele...", parecia referir-se ao incentivo para que Roberto falasse. No entanto, a palavra *puxo* presta-se intensamente ao deslizamento de significado que sugere também "trazer para si".

A mãe parece contar com a gratificação narcísica de ver-se num lugar especial na vida de Roberto, como podemos perceber quando ela indica *mãe* como única palavra falada pelo filho.

Retomemos a questão da ambivalência materna, quanto à solução para os problemas de Roberto, já citada anteriormen-

te. A solução mágica remete a mãe ao "lugar" de boa-mãe, pois o final das dificuldades do filho não dependeria dela. A solução real de atendimento provocaria na mãe a percepção de si mesmo como mãe-madrasta, pois ela não tomou antes as devidas providências. Nesse jogo dialético e ambivalente, é provável que exista predomínio da primeira solução na vida mental materna, pois esta crença é coerente com seu "lugar especial", descrito acima, e com a atuação restritiva no sentido de não expor, não mostrar o filho ao mundo.

Quanto ao relacionamento de Roberto com as pessoas em geral, emergiram contradições no discurso materno: "*com outras crianças ele é bem calmo, ele brinca...*" e depois "*tem uns que não dá pra brincar porque são cheinho e o Roberto já não sabe muito brincar. Às vezes, vai de tapa...*". Note-se que aqueles com quem Roberto não pode brincar são os cheinhos (cheios de si). Será que a dificuldade não aconteceria por existir o confronto entre os *cheios* e Roberto que a mãe considera *vazio de si*, (vazio de palavras, vazio de possibilidades de crescer) vazio que é suprido através da atuação parental.

O relacionamento entre Roberto e irmãos é apontado pela mãe como ruim: "*com os irmãos tem dia que ele tá bem nervoso*" ou "*em casa, quando ele não tá nervoso ele brinca, não briga, mas quando ele 'se ataca'...*".

O falecimento do pai provocou forte reação emocional em Roberto, com indícios depressivos e indisposição para alimentar-se. Segundo a mãe na entrevista a professora, depois de perder o pai Roberto ficou medroso, nervoso e inquieto. A inquietude é também uma queixa da professora da classe especial, confirmada pela minha observação durante as inúmeras visitas à escola. Partindo da compreensão do sintoma - discutido por Manoni (1983) - como uma linguagem possível para a criança na ausência da palavra, podemos decodificar a inquietude de Roberto como a vivência de sentimentos de não ter lugar, não conseguir encontrar o seu posto.

Outra dificuldade de Roberto, que interfere no seu desempenho escolar, é o fato de não conseguir manter atenção e

envolver-se de forma mais constante em alguma tarefa específica. Ocorre predominância de instabilidade característica de comportamentos regressivos, também descritos na avaliação multidisciplinar.

Durante a entrevista com a mãe, não foi possível obter dados referentes às possíveis causas das alterações neurológicas de Roberto. A mãe afirmou que "*correu tudo bem*" com o parto, mas evitou falar da gravidez. Sabemos através da entrevista concedida à professora, que houve problemas durante a gravidez de Roberto, relacionados com a sogra, que era alcoólatra. Portanto, temos apenas indícios de situação emocional problemática, fortalecidos pela recusa materna de abordar o assunto gravidez.

A situação atual de Roberto parece-me poder ser identificada através dos elementos relatados: apresenta dificuldades acentuadas de fala, atraso no desenvolvimento psicomotor (atualmente relacionado apenas a atividades chamadas motor-fino), dificuldades de ajustamento baseadas em comportamentos regressivos, inquietude, incapacidade de atenção. O quadro foi diagnosticado como afasia.¹

Vale destacar que o termo *afasia* possui conotações diversas, dependendo do autor a quem nos referimos. Spinelli (1981, p.19) afirma que o termo *afasia* aplica-se aos casos em que a lesão cerebral "*ocorre após a linguagem ter atingido grau*

¹ Segundo Quirós e Götter (1970), afasia associa-se a lesão cerebral que afetou a zona do córtex, muito relacionada com a linguagem, e configura um distúrbio de origem predominantemente neurológica. No entanto, esses autores destacam a importância de situarmos a deficiência da criança afásica no meio em que ela vive, através de elementos como: características de personalidade e conduta dos membros da família; como ocorrem as relações entre esses membros; se existem tensões ou desajustamentos; se o meio sócio-econômico é aceitável; se existe preferência parental por um dos filhos; desaparecimento de algum membro familiar; exigências desmedidas.

razoável de desenvolvimento". Este autor utiliza o termo DEL² (Distúrbio Específico de Linguagem) para os casos de origem genética ou nos quais a lesão cerebral ocorreu precocemente (durante a gravidez, por ocasião do parto ou nos primeiros meses). Utilizarei, portanto, o termo DEL ao referir-me ao distúrbio de Roberto, pois não houve desenvolvimento significativo da linguagem.

Taleisnik (1981) afirma que o DEL pode ter origem genética ou associada à lesão cerebral decorrente: de anóxia pré ou perinatal, Kernicterus (icterícia grave), doenças infecciosas da mãe durante a gravidez e prematuridade. No caso de Roberto não existem elementos elucidadores das possíveis causas do distúrbio. Sabemos apenas que o parto aconteceu em casa, o que poderia dificultar um atendimento emergencial caso tenha havido necessidade. Entretanto, a mãe afirma que tudo correu bem.

O propósito deste estudo não é estabelecer uma classificação precisa do distúrbio apresentado por Roberto. No entanto, a avaliação aqui esboçada respalda-se nos critérios destacados por Spinelli (1981) e desenvolvidos com base em autores como: Ingran, Chase, Luchsinger e Arnold. Segundo Spinelli (Ibidem), a severidade dos sintomas apresentados por Roberto pode ser classificada como em grau *moderado*, numa escala composta de quatro níveis: leve, moderado, severo e muito severo. O grau moderado implica em atraso articulatorio acentuado, atraso no desenvolvimento do vocabulário e da gramática, manutenção normal da compreensão.

Quanto à etiologia, o DEL apresentado por Roberto está muito provavelmente associado à hereditariedade ou lesão precoce. Spinelli (1981) apresentou perfis diferenciados para esses dois quadros etiológicos. O distúrbio apresentado por Roberto mostra-nos elementos que podem ser associados principalmente ao DEL por lesão precoce. São esses elementos: atenção curta, flutuante; atraso acentuado no aparecimento e no desenvolvimento da fala; articulação muito falha; hiperatividade. Os

²Definição apresentada na página 32.

elementos indicados por Spinelli e não apresentados por Roberto parecem ser justamente aqueles que indicariam maior gravidade do comprometimento neurológico - são: falhas que podem ser muito acentuadas na compreensão; desinteresse por sons, má retenção de padrões sonoros: inabilidade motora intensa, de membros superiores e inferiores. Acredito portanto, que o DEL de Roberto tem como origem uma lesão precoce e apresenta grau moderado de comprometimento neurológico, suposição que é reforçada pela afirmação de Schringer (1975), que associa a intensidade da perturbação motora à extensão do comprometimento neurológico, apresentado pela criança. Além da pequena intensidade da perturbação motora de Roberto (mais associado ao que comumente denominamos motor-fino), existem outros elementos que me pareceram indícios favoráveis no caso: a compreensão pouco afetada e o interesse de Roberto por sons, principalmente por música. Pude presenciar situações de sala de aula em que Roberto entusiasmava-se com uma música cantada por um colega e o acompanhava imitando com sons pouco estruturados, mas muito semelhantes aos emitidos pelo outro aluno. É interessante destacar que a música a que me refiro começava com a frase: "tô P da vida...".

Assim, o DEL apresentado por Roberto parece-me relacionar-se ao que Freud (1915) chamou de *afasia verbal* ou de primeira ordem, na qual encontram-se perturbadas as associações entre os elementos separados da apresentação da palavra, como a imagem escrita, imagem sonora, imagem motora.

A avaliação multiprofissional de Roberto indicou que, ao lado do comprometimento neurológico, deve existir também problemática emocional. Mesclam-se deficiências orgânicas e emocionais, configurando a situação vivencial de Roberto.

A dinâmica familiar, apreendida através da entrevista com a mãe e da minha observação, confirma a indicação de dificuldades emocionais, sugeridas pela avaliação multiprofissional. Essa confirmação é obtida através de atitudes explícitas, como ausência de busca de atendimento ou atitudes implícitas como a descrença na possibilidade de progresso de Roberto.

Além das dificuldades de ordem psicológico-emocional, existe precária situação sócio-econômica que permeia toda a história da família.

O quadro geral afetivo e escolar de Roberto emerge, após todos os elementos já abordados, como pouco promissor no que se refere à solução dos problemas. Parece existir possibilidade de Roberto beneficiar-se de atendimento fonaudiológico, no entanto ele se encontra entregue aos serviços gratuitos de atendimento, que primam pela demanda excessiva e pela morosidade. O atendimento fonaudiológico, mesmo bem desenvolvido, parece ser insuficiente para a conquista das reestruturações necessárias, quanto à situação emocional de Roberto. Permito-me fazer essa afirmação, respaldado nos elementos discutidos sobre a dinâmica familiar e nas conclusões da avaliação multiprofissional.

A perspectiva é de que Roberto continue pelo quarto ano consecutivo na classe especial.

7. CARLOS

O discurso materno evidencia a percepção de Carlos como causador de dificuldades e incômodo, "*justificando*" a ação da mãe, no sentido de buscar alternativas que possam livrá-la do problema (Carlos). Existe forte depreciação das características do filho e a ausência manifesta de qualquer perspectiva favorável sobre o futuro do menino.

Segundo a mãe, ele "*tã muito difícil*", "*incomoda muito*", "*é revoltado*", "*agride*", "*tem que ser do jeito que ele quer*", "*não desenvolve*", "*não aprende nunca*". Todas essas características ressaltadas nos auxiliam no entendimento dos possíveis sentimentos despertados na mãe por esse filho, uma mescla de incômodo com desesperança, "*eu não sei mais o que eu vou fazer com esse guri*".

Vale resgatar alguns elementos que podem nos auxiliar na compreensão da atual situação mãe-filho acima descrita: Carlos nasceu de um relacionamento pouco duradouro, cujo final ocorreu logo após o nascimento do garoto (um mês depois). Portanto, a mãe foi abandonada com Carlos, que parece no mundo fantasmático dela ser identificado como representante da relação fracassada, ou ainda, um dos *causadores* do fracasso. Note-se que, segundo a entrevista da mãe para a professora, Carlos nasceu de gravidez indesejada, prematuramente e teve icterícia grave (o que pode estar associado à lesão sinalizada pela avaliação neurológica). Apesar das dificuldades iniciais, a mãe descreve Carlos como um bebê calmo, tranquilo.

O nascimento da segunda filha parece ter marcado intensamente a vida de Carlos. A partir desse momento a mãe afirmou ter havido mudança no comportamento dele. Normalmente, elaborar a chegada do irmão envolve alguma dificuldade. Essa etapa é chamada por Lacan (1987) de "*complexo de Intrusão*". No caso de Carlos, existia um agravante - ser filho (indesejado) de um outro homem. Embora a mãe afirme que Carlos ficou sabendo desse fato apenas aos seis anos, as reações do menino

ao nascimento da irmã parecem contrariar essa afirmação. Carlos apresenta atualmente dificuldades emocionais, que podem ser associadas ao momento acima descrito. Segundo a professora, Carlos não suporta situações de "partilha" e reage de maneira desproporcionalmente emotiva. O discurso de Carlos evidencia também seus prováveis sentimentos de ser preterido, "...a mãe gasta sô com a maninha...", "eles já sabem driblar, nós não".

Mesmo quando atentamos para as explícitas relações familiares, podemos identificar como o grupo impele Carlos ao seu papel. Parece existir uma relação servil, na qual Carlos é o único filho que "ajuda" (cuida da casa e das irmãs). Segundo a professora, até pouco tempo, ele apanhava muito da mãe. A mãe admitiu ter "relaxado" com Carlos, atrasando um ano sua entrada na escola, deixando de levá-lo para a segunda cirurgia que amenizaria o problema do estrabismo intenso, que dificulta o bom desempenho escolar do filho.

Em seu discurso, a mãe fala como vítima (incomodada e sofredora). Ela se esquivava de qualquer possibilidade de identificar-se como co-responsável pela situação do filho. Esse funcionamento não se alterou nem mesmo quando ela descreveu uma situação externa à sua casa, onde Carlos estava com o tio e não apresentou nenhum problema. Inúmeras vezes emergiu o desejo materno de livrar-se do filho, evocando a possibilidade de entregá-lo aos avós, à madrinha, ao tio. As falhas de Carlos são destacadas pela mãe. Ocorre também a comparação com a segunda filha "é uma aluna como deve ser, sô estrelinha e nota 100". Carlos é apontado como aquele que não aprende nunca, com quem não adianta, aquele que não tem amigos. As atitudes de Carlos consideradas positivas foram minimizadas pela mãe, "ele ajuda, mas não é sempre".

O funcionamento familiar, ao nível manifesto, comporta contradições. O filho (Carlos) é apontado como problemático, agressivo, dependente, porém é ele que cuida da casa e das irmãs durante toda a tarde. Ao mesmo tempo, Carlos não pode ir à escola sozinho, deve ser acompanhado pela irmã. Existe, portanto, uma clara dissociação, semelhante ao que Duarte Jr (1986) chama de "mensagem de duplo vínculo", já discutida por Bateson

como componente caracterizador da comunicação esquizofrenizante. Esse funcionamento é muito desestruturador, porque ora delega responsabilidade, ora destaca a irresponsabilidade. Não seria esse tipo de interação o principal elemento articulador do lugar vivencial para o qual Carlos é constantemente impelido? Suas reações - que podemos identificar como sintomas - adquirem no contexto familiar o valor de reafirmadores das falhas, da incompletude. Nas palavras da mãe, "*ninguém quase gosta dele*", "*ninguém vai querer ele, desse tamanho e desse jeito*". Dessa forma o discurso materno demarca o lugar de Carlos como aquele que não é merecedor de amor.

O exame dos elementos que compõe a situação vivencial de Carlos facilita a compreensão dos comportamentos "*inadequados*" (sintomas), apresentados por ele na escola. A partir do seu lugar de servo, de incômodo, de excluído, Carlos atualiza no contexto escolar a instabilidade das relações familiares. A professora o descreveu como instável, irrequieto, imaturo (solicita muita atenção). Dessa maneira, existe uma clara articulação entre o lugar ocupado por Carlos na família e na escola. Freud (1914b) destaca que as relações com as figuras parentais exercem papel determinante na interação com o professor. Carlos pode ser tomado como exemplo da estreiteza entre essas duas dimensões de relacionamento.

A entrevista com a professora evidenciou que houve mudança na sua expectativa com relação a Carlos. Inicialmente ela exigia de Carlos "*como das outras crianças*". A mudança ocorreu em função da avaliação neurológica, que indica a existência de lesão e de deficiência do ponto de vista intelectual. No entanto, essa avaliação não dimensiona o comprometimento orgânico, nem fornece um parecer mais descritivo que pudesse auxiliar a professora. Diante disso, a professora "*interpretou*" a avaliação e deixou claro o quanto sua postura e expectativa mudaram em relação a Carlos, no sentido de esperar menos do aluno. É inquietante que num caso como este não tenha havido avaliação psicológica, mesmo existindo por parte da escola a explicação da queixa de inadaptação por problemas emocionais (entrevista da mãe para professora). Esses elementos evidenciam o caráter estático e precário do processo diagnóstico de Carlos.

Estou certo de que este não é um exemplo isolado. Concordo com Mazzotta (1982) quando critica o diagnóstico meramente classificatório, afirmando que, frequentemente, esse tipo de procedimento tem a finalidade única de atender necessidades administrativas do sistema escolar. Neste caso, são negligenciados os aspectos emocionais que - pela descrição apresentada - parecem exercer influência decisiva na capacidade de Carlos interagir com as pessoas em geral, conseguir manter estabilidade necessária ao aprendizado e acreditar que sua evolução é possível.

Assim, são muitos os problemas que marcam a situação de Carlos. Esses problemas expressam-se pelo seu histórico de criança indesejada, nascida prematuramente e que teve icterícia grave. Ocorrência de lesão destacada pelo exame neurológico. Dificuldades relativas ao controle esfinteriano que foi atingido por volta do sexto ano. Estrabismo intenso que dificulta sua coordenação viso-motora e o aprendizado escolar. Somada a esses elementos, existe a dinâmica familiar que mantém Carlos numa posição valorizada negativamente, expressa pelo discurso materno. Discurso que indica-lhe constantemente a incompletude e inadequação. Implicitamente ocorre a manutenção de Carlos no lugar de provável depositário das dificuldades maternas. Explicitamente a dinâmica familiar expressa-se pelo descaído, que perpetua limitações físicas como o estrabismo.

Carlos foi mantido na classe especial por dois anos e meio. A relevância da problemática emocional confirmou-se na intensificação dos problemas de interação em sala de aula, com emergência de comportamentos agressivos. Durante o terceiro ano de Carlos na classe especial, esse agravamento fez com que a professora condicionasse seu retorno à escola ao início de atendimento psicológico. Segundo a professora, esse atendimento não foi procurado pela mãe. Houve intensificação da busca materna de um internato para o filho, o que reafirma sua disposição em livrar-se do "filho problema".

8. ADRIANA

O discurso parental evidencia a inter-relação entre os pais e Adriana, marcada pela identificação da filha como uma criança diferente, doente, necessitada de cuidados especiais. Embora os discursos manifestos das figuras parentais nem sempre sejam partilhados, existe, ao nível implícito, uma unicidade que se articula com o tipo de percepção vivenciada pelos pais. Essa unicidade pode ser identificada na atuação *protetora*, passível de reconhecimento através de diferentes evidências.

Adriana ocupa, no discurso paterno, o lugar da filha *"completamente diferente dos outros"*, *"que teve dificuldade para falar, se comunicar"*, *"que tem, assim, um retardamento mental... um pensar de uma criança de cinco anos"*.

No que se refere à Adriana, o discurso manifesto da mãe é ambivalente. Em certos momentos emerge a negação de qualquer dificuldade da filha. Em outros, aparece o destaque de problemas que ela apresenta. Ao nível do sub-texto do discurso materno, pode-se articular a negação das dificuldades de Adriana ao desejo da mãe de manter os atuais papéis familiares e seu lugar de *"mãe-provedora"*.

O início das dificuldades de Adriana aconteceu aos cinco anos, idade em que ele entrou para o jardim de infância. Nas palavras da mãe, *"eu achava que o jardim que tinha dado pro problema prá ela"*. Segundo o pai, *"quando começou a se soltar mais da mãe e a brincar com os outros é que começou aparecer os problemas"*. Dessa maneira, o discurso parental associa *"soltar se da mãe"* e *"problema"* - não haveria problema se Adriana não se soltasse? A identificação do jardim de infância como causa das dificuldades articula-se com sua função de causador da separação. A entrada da criança na escola pode evocar dificuldades de elaboração familiar, como afirma Eiguer (1985). No caso de Adriana, esse momento coincidiu com a etapa da elaboração edípica, na qual ocorre grande efervecência da sexualidade in-

fantil, expressa pela relação com os pais, permeada de sentimentos de desejo e culpabilidade.

Retomemos o discurso parental. "*Prã nascer ela teve problema*", diz o pai. "*Ela não tava bem no tempo de nascer ainda*", diz a mãe. Emerge portanto o equivalente simbólico para o desejo materno de que a filha permanecesse mais tempo dentro dela (não ocorreu prematuridade). Esse desejo é coerente com a dificuldade de afastamento, de vivenciar a escola como fonte de prazer, sem despertar a culpa. Nesse sentido, Adriana continua tendo problema para nascer, porque o nascimento biológico é apenas uma parte de todo um processo. O verdadeiro nascimento implica na estruturação do sujeito enquanto ser desejante. Essa estruturação é possibilitada pela relação especular com a figura materna, num processo chamado por Lacan (1987) de Estágio do Espelho, que se desenvolve entre os seis e dezoito meses de idade. Durante essa relação dialética de identificação é necessário que se instaure a *falta*, possibilitadora da emergência do desejo da criança. Vale perguntar, se a descrição paterna da ausência do choro de Adriana - destacada pela vizinha - poderia ser justificada pela atuação materna. A mãe teria impossibilitado a vivência da falta, através da busca de uma relação plena. Note-se que, durante a entrevista, essa busca materna se destaca no lamento reiterado por não poder intensificar sua dedicação.

Essa relação plena - que a mãe aponta como um objetivo - estaria associada ao posicionamento de Adriana no mundo fantasmático da mãe como a *escolhida*. Segundo o pai, "*atê o primeiro ano ela era uma criança tão linda, era a mais bonita de todas*". O processo de "*escolha*" relaciona-se a fatores como: funcionamento psíquico dos pais, através de seus conflitos não elaborados, em busca de depositários; momento familiar em que se insere o nascimento da criança; características da criança ao nascer e nos primeiros meses. No caso de Adriana, os elementos dos quais disponho inviabilizam maior elucidação quanto à força diferenciada desses fatores.

A relação entre Adriana e sua mãe permanece mantenedora das "*amarras*". Segundo a mãe, "*tem que estar cuidando de-*

la, sabendo onde é que ela tá, o que é que ela tá fazendo, nunca posso me distrair dela... tem que estar cuidando dela que nem um nenê", continua a mãe, "ela não tem condições de escrever, correr, acompanhar os outros". O discurso materno demarca o lugar de Adriana, definido pela dependência, a partir do estabelecimento da mãe como aquela de quem Adriana necessita. Evidencia-se ainda o paralelo materno entre o aprendizado escolar (escrever) e o crescimento da filha (acompanhar os outros). Paralelamente à percepção demonstrada pela mãe, existe a negação completa de reconhecimento de dificuldades e ausência de disposição para discutir na escola a situação da filha. Como decorrência, também é negligenciada qualquer perspectiva de busca de atendimento para Adriana. Estaria então a vida de Adriana de acordo com o desejo da mãe? Percebe-se no subtexto do discurso da mãe a sua expectativa - provavelmente inconsciente - de que a filha continue sendo o seu bebê.

A mãe de Adriana se autodenomina "pessoa com problema de nervos" (entrevista da mãe para a professora de classe especial). Ela expressa dificuldades que se atualizam nos relacionamentos familiares e evidenciam um papel vivencial. Evidentemente esse papel desempenhado pela mãe está articulado com suas "marcas", suas dificuldades não elaboradas. Dolto (1984) estabelece uma relação entre a atitude extremamente dedicada de certas mães, com dificuldades no que se refere à sexualidade. O excessivo investimento libidinal nos filhos pressupõe menor investimento na sexualidade adulta. As falhas na elaboração da feminilidade - decorrente do luto pela ausência do pênis - favorecem a emergência de sentimentos de inferioridade e culpa. Diz ainda Dolto (Op.cit.) que, quando esses sentimentos ocorrem baseados num Superego rígido, podem aparecer a timidez extrema, fobia, ausência de confiança em si mesma - que impede qualquer triunfo -, inibição em público e incapacidade de rivalizar com outras mulheres.

Relacionemos os elementos acima destacados às dificuldades enfrentadas por Adriana. As professoras descreveram-na como "retraída", "aparenta não acreditar em si mesma", "tem medo de ler, principalmente diante dos outros", "tem muita dificuldade de se expor". É evidente a proximidade entre a des-

crição feita pelas professoras e os elementos destacados por Dolto (Op.cit.). Através desse elo, evidenciado pela relação mãe-filha simbioticamente estruturada, pode-se identificar Adriana como representante do sintoma da mãe. Estariam expressas na filha (escolhida) as dificuldades não elaboradas pela mãe.

Adriana, em seu discurso, destaca sentimentos de desvantagem no relacionamento com irmãos e colegas, "eu é que devia estar lá na 4.^a série (onde está o irmão), e ele na 1.^a série", "eu não sei nada...", "meu irmão bate em mim... minha irmã pequena briga muito comigo, puxa meu cabelo". Esses sentimentos evidenciam sua percepção, marcada pela inferioridade. Os sentimentos de inferioridade devem ser grandes obstáculos para o aprendizado escolar de Adriana. Note-se que a professora da classe regular destaca que ela sabe ler, mas que o faz apenas quando a situação é muito informal. O "medo de se expor" é o medo de defrontar-se com as insuficiências que atormentam o mundo fantasmático de Adriana. O discurso parental enfatiza essas insuficiências, o que é confirmado pela professora da classe especial quando se refere à relação familiar.

O pai afirmou que acredita ser necessário para Adriana uma escola especial e não uma classe especial. Além disso, ele destacou a passagem da filha para a 2.^a série regular motivada pela idade. Contraditoriamente, a professora disse que Adriana estava preparada para o ensino regular após seis meses¹ do seu ingresso na classe especial, e que havia sido opção da aluna (sic) não enfrentar a mudança. A opção de continuidade na classe especial evidencia que Adriana considerava esse espaço seguro, mas o crescimento só acontece baseado em sucessivos desequilíbrios. O que aconteceu nos dois anos de atendimento especial foi uma continuidade da relação familiar que espera "pouco" de Adriana.

¹ Adriana esteve durante dois anos na classe especial.

PS.: Adriana passou para a classe regular (2.^a série) em março de 1987. Segundo a professora entrevistada, ela tinha condições de passar para a 3a. série. No segundo semestre de 1987 essa professora (estagiária) foi substituída pela professora efetiva. Adriana esteve na turma da professora "rígida", citada nos casos de Atílio e Pedro. Segundo informações da professora da classe especial, Adriana foi novamente reprovada.

VII. CONSIDERAÇÕES: DISCUSSÃO E DELINEAMENTO DE ALTERNATIVAS

Ao examinarmos a multiplicidade de fatores atuantes no contexto deste estudo, podemos identificar dois grandes agrupamentos de ASPECTOS MERECEDORES DE DESTAQUE, que emergem a partir dos estudos de caso ou das reflexões que serão apresentadas a seguir. São eles:

1. QUANTO AO "LUGAR" DA CRIANÇA NA FAMÍLIA

- Atuação da mulher
- Cerceamento das crianças
- Discurso manifesto dos pais: a negação das dificuldades do filho ou o destaque dessas dificuldades
- Discurso latente dos pais: a ênfase na manutenção do filho como dependente e desvalorização das manifestações que visem autonomia.

2. O PAPEL DA ESCOLA

- Sobre o diagnóstico e encaminhamento das crianças: distância entre a realidade escolar e o discurso técnico.
- Ausência de integração entre as crianças da classe especial e de classes regulares.
- Aluno de classe especial estigmatizado, visto como "louco" por professores e alunos.
- O desejo das crianças e a percepção de si mesmas.
- Papel da classe especial como continuadora do "lugar" que a criança ocupa na família.
- Questionamento à classe especial: para além de um espaço pedagógico.

1. QUANTO AO "LUGAR" DA CRIANÇA NA FAMÍLIA

Dentre os numerosos aspectos evidenciados neste estudo, a atual presença parental demonstra a preponderância da atuação feminina, a partir do lugar de mãe. O destaque da atuação materna está associado a uma atribuição de papéis que, em nossa sociedade, estabelece a educação dos filhos como tarefa da mulher. Portanto, acredito existir certa generalidade para esse tipo de funcionamento familiar.

Identifica-se a ausência paterna nas famílias estudadas, seja através do falecimento (Roberto), do abandono a família (Carlos), entrega da criança a uma família substituta (André), doença degenerativa (Zenaide). Essa ausência determinou que a investigação - prevista para a família, através do discurso de ambos os pais - fosse possível apenas nos casos: Pedro, Jussara e Adriana. Nos demais casos a entrevista com a família restringiu-se à figura materna.

Discuti no capítulo III a importância da elaboração das vivências afetivas da criança - na relação com as figuras parentais - para o possível investimento na aprendizagem como fonte de gratificação. Assim, a constância dos elementos parentais pode ser entendida como um suporte para a ocorrência das elaborações necessárias, propiciadoras do acesso ao "conhecimento". Evidentemente, a qualidade da interação é um importante complemento a essa constância. Observe-se o Quadro Sinótico e confronte-se os itens *presença parental* e *permanência na classe especial*. Temos três crianças (Atílio, Pedro e Jussara) com o menor tempo de permanência (18 meses). Essas crianças integram um grupo de quatro que tem o pai presente na atualidade e, ao observarmos a história dessas crianças, identificaremos a constância da figura paterna.

Acredito que o número de fatores determinantes da permanência de um aluno na classe especial é bastante elevado. Muitos destes fatores são discutidos no decorrer de todo este trabalho. No entanto, a relação acima estabelecida emergiu co-

mo um indicador, a ser aprofundado em pesquisas posteriores.

No caso da criança com dificuldade de aprendizagem e/ou com deficiência intelectual, a relação com a figura materna é amplamente discutida por Mannoni (1985). Essa autora, valendo-se de casos clínicos, evidencia a existência de uma estreiteza entre o mundo fantasmático materno e os sintomas apresentados pela criança. Dessa forma, a relação intersubjetiva mãe-filho está além do próprio comprometimento orgânico, não no sentido de ser preponderante a este, mas como elemento que caracteriza uma dialética vivencial. É essa dialética vivencial que imprime um significado ao "quadro", ou seja, este movimento intersubjetivo interfere e configura a percepção que os elementos significantes (mãe e filho) têm de si mesmos.

Penso que a preponderância materna, encontrada neste estudo, é mais que um elemento reafirmador de um tipo de interação socialmente prevista. Essa preponderância emerge como elemento que salienta a importância do discurso entre a mãe e a criança. Discurso este que buscamos compreender.

O discurso dos pais (da mãe em particular) - para as crianças integrantes deste estudo - oferece à criança respostas para um questionamento básico - *quem sou eu?* As respostas familiares, como destaquei no capítulo II, articulam-se explicitamente, ao nível do discurso manifesto. Porém, é ao nível do discurso latente dos pais que encontraremos as marcas mais significativas de uma forma de responder a busca de identidade que embasa o questionamento da criança. Vale ressaltar que, a cadeia do discurso mescla esses dois níveis, configurando um movimento dialético. Portanto, a tentativa aqui esboçada de delimitá-los presta-se apenas à tarefa de busca de compreensão e não indica, absolutamente, o entendimento desses níveis como estanques. Não podemos chegar ao discurso latente sem a existência de um discurso manifesto.

Para Atílio e Pedro - ambos primogênitos e com mesmo nome que o pai - as marcas do discurso familiar indicam continuidade, repetição. No caso de Pedro, essa continuidade articula-se com o desinteresse e com o lugar "do fraco". Para Atí-

lio, a continuidade implica na ocupação de status semelhante ao pai, nas suas palavras: "*sô dâ prã trabalhã com carroça mesmo*". Segundo a teoria psicanalítica, a introdução da figura paterna na vida infantil depende da posição ocupada pelo pai no discurso materno. No caso Atílio, a posição paterna como elemento significante é negada através da rotação de papéis. O pai é destituído do seu lugar, atuando - segundo o discurso da mãe - no lugar de mãe, durante a ausência desta. Assim, esta se exclui da relação (explicitamente), mas continua participando (implicitamente) através de seu representante. Em ambos os casos, o discurso materno prega o abandono à virilidade. Ser igual ao pai equivale a identificar-se com o fracasso (desinteresse e ausência de conquista). Esse tipo de interação familiar interfere desfavoravelmente no processo de identificação do menino com a figura paterna e consequentemente na elaboração das vivências edípicas. Como ser marcado pela *palavra do pai*, destacada por Lacan, se a figura paterna ocupa a posição de fracasso? A dialética da identificação pressupõe a submissão do filho à lei, a frustração das pulsões sexuais. Sabemos que essa evolução comporta a capacidade de futuras interações afetivas e da possibilidade de sublimação, que permeia o processo de busca de conhecimento.

Esses dois elementos - afetividade e capacidade de aprender - apresentam-se em dificuldades para a maioria das crianças deste estudo, mas os aspectos acima discutidos possibilitam a busca de entendimento nos casos Pedro e Atílio. Note-se que nos dois casos houve discordância entre a percepção da criança apresentada pela família e pela professora da classe regular. Essa discordância também foi evidenciada no caso Adriana. Enquanto a professora apresentava perspectiva favorável para o caso, a família indicava acreditar no fracasso das crianças.

Roberto e Zenaide apresentam em comum a deficiência física. O discurso materno, nestes casos, evidencia o lugar do filho como ataque ao narcisismo materno, discutido por Mannoni (1985). Essa autora descreve esse tipo de relação mãe-filho como permeada de vestígios de morte, que podem ser disfarçados sob a aparência de "*amor sublime*". A deficiência evidenciada no filho atua no psiquismo materno como uma castração simbóli-

ca, evocando sentimentos de imperfeição característicos das vivências femininas dos momentos prê-edípicos. Esses sentimentos suscitam reações descritas como vestígios de morte, mas que ganham dimensão psíquica de restringir ou negligenciar. No caso de Roberto, existem evidências de negligência quanto ã busca de atendimento. Quanto ã Zenaide, a restrição acontece de forma a mantê-la dependente, indiferenciada do lugar de substituta da avô paterna, de quem herdou o nome. No caso de Zenaide evidencia-se mais claramente a "*distância*" entre os discursos manifesto e latente, pois a mãe descreve a filha como autônoma e exige que ela continue na classe especial, após sucessivas avaliações favoráveis da professora.

Na ordem do discurso manifesto, identifica-se dois possíveis agrupamentos para o lugar das crianças na dinâmica familiar.

DISCURSO MANIFESTO¹

NEGAÇÃO DA EXISTÊNCIA DAS DIFICULDADES DO FILHO

Casos: Jussara
Zenaide
Adriana (mãe)

DESTAQUE DAS DIFICULDADES DO FILHO

Casos: Carlos
André
Pedro
Atílio
Adriana (pai)

Dessa maneira, a *negação* da existência de problemas ou o *destaque* destes - com consecutiva reafirmação da incompletude - podem parecer, em princípio, contraditórios. Ao tomarmos a situação de cada criança, veremos que a negação pode ser articulada com a mensagem implícita "*não há nada a modificar*" e o destaque pode ser equivalente a "*não há nada a fazer, é irremediável*". O primeiro caso é claramente exemplificado por Jus

¹ Roberto não foi incluído em um desses dois grupos. Entendo que neste caso não houve evidência de posicionamento preponderante.

sara. Quanto ao segundo, Carlos emerge como expressão da ausência de viabilidade destacada pela percepção materna. Nesse sentido também acontece o discurso paterno no caso - Adriana. Nas palavras de Mannoni (Op.cit., p.149): *"como pode uma criança lutar, se seus pais admitiram resignadamente a impossibilidade dela fazer progressos?"*

Ainda na dimensão explícita do discurso, encontra-se a ausência de mobilização familiar para a busca de soluções e atendimento da criança. Os casos - Carlos e Roberto (estrabismo e atraso acentuado de fala, respectivamente) demonstram que mesmo após a identificação da deficiência, não houve busca de atendimento ou ocorreu somente após vários anos.

Considere-se também os relacionamentos extrafamiliares (Quadro Sinóptico) das crianças, identificadas na entrevista com os pais, confirmados pela professora e pela minha observação. Existe, na maioria dos casos, cerceamento dessa possibilidade de interação. Em certos casos (André, Pedro, Carlos, Adriana) a família assume explicitamente a responsabilidade por esse cerceamento. Apenas nos casos Roberto e Atílio não houve evidência dessa ausência de interação. Roberto tem a casa muito próxima aos vizinhos, o que propicia grande contato com outras crianças. Atílio trabalha com o pai na carroça, o que também possibilita interações diferentes, embora inconstantes.

A restrição do filho aos domínios da interação familiar amplia a força conferida ao discurso parental e evidencia um tipo de funcionamento familiar, descrito por Eiger (1985), no qual as relações exteriores estão em acordo com um modelo narcisista de relação objetal inconsciente. A família mantém ou prolonga uma relação especular com o filho, o que pode ser indicador de dificuldade do grupo aceitar os possíveis progressos decorrentes do crescimento do filho, de sua ampliação de relacionamentos, sua autonomia. Mannoni (1985, p.19) nos diz: *"além do deficit de capacidade, deve haver outro elemento que exerce o papel de freio em todas as relações interpessoais que o sujeito vai estabelecer. É da natureza desse 'outro elemento' que depende, muitas vezes, o grau possível de recuperação".*

DISCURSO LATENTE

- Enfatiza a dependência
- Garante aos pais o lugar de provedores
- Desvaloriza manifestações que visam autonomia

O discurso dos pais garantindo-lhes o lugar de provedores é evidenciado nos casos: Jussara, Adriana, Roberto e Zenaide. Esse lugar pode estar associado a necessidades inconscientes de reparação, decorrente de vivências anteriores evocadoras de culpa. No caso Jussara essas vivências associam-se ao falecimento da filha legítima. Quanto a Zenaide, pode-se salientar a dificuldade materna no estabelecimento de causas à lesão cerebral da filha.

A ênfase na dependência evidenciada pelo discurso parental pode ser identificada no caso Adriana, no qual as interações ocorrem a partir da percepção da filha como "doente" (pai) ou como "nenê" (mãe). Jussara não sai sozinha, deve ser sempre acompanhada de um dos pais, simbolicamente ela não pode deixar de ser "a doença da mãe", aquela que recebe *tudo*, inclusive, a saúde materna. Zenaide também não sai sozinha e o funcionamento psíquico familiar é mais claramente evidenciado na decisão materna, já referida, de manter a filha na classe especial, mesmo diante da avaliação da professora no sentido favorável. Como compreender essa atuação do discurso materno sem nos defrontarmos ao apelo: "não cresça", "continue como está"? No caso Carlos, a dependência acontece através da sua manutenção na posição de servo, somada aos inúmeros elementos depreciativos.

Quanto à desvalorização das manifestações indicadoras de autonomia, esta aparece articulada aos dois itens já salientados - filhos dependentes e pais provedores. No caso Atílio, a desvalorização emerge na reação materna à sua conquista de isenção da taxa escolar. Com Zenaide pode-se perceber a interferência parental na prática da natação. Outro aspecto merecedor de destaque, que permeia a maioria dos casos estudados, - já discutido no início deste capítulo - é o cerceamento imposto pela família à criança. Esse cerceamento comporta diferen-

tes dimensões implícitas, no sentido de apontar ao filho o lugar de fraco e incapaz de defender-se.

A psicanálise tem destacado a *repetição* como um elemento significativo do funcionamento psíquico. Este tema é abordado por Freud (1914c, 1920) e a evolução do saber psicanalítico tem confirmado o caráter cíclico das inter-relações afetivas. Mannoni (1983) destaca o aspecto cíclico das relações familiares, através da atualização de vivências que se associam aos fenômenos transgeracionais.

Neste estudo podemos identificar, no discurso da família, aspectos da repetição expressos pelo significado subjacente à atribuição do nome (da avó) à criança, no caso Zenaide. Também nos casos Pedro e Atílio, existem evidências - discutidas anteriormente - de que a *identidade de nomes* (com os pais) configura um dos aspectos da ausência de ruptura com a imagem paterna, articulada com o lugar vivencial ocupado pelo filho. No caso Jussara, a repetição acontece pelo investimento parental no lugar de Jussara, como substituta da filha legítima falecida. Para Adriana, a relação parasitária com a mãe é mantida num processo de identificação no qual a filha (a escolhida) tem seu lugar valorizado pela semelhança com a mãe. Ambas são apontadas como doentes, a mãe admite não ter paciência (o que se assemelha à sua descrição da filha). Além disso, existe a relação entre os sintomas apresentados por Adriana e a descrição da vida afetiva feita por Dolto (1984), para mulheres com o tipo de atuação maternal evidenciada na mãe.

Os elementos que apresentei até o momento comportam parcialmente - porque a abrangência de um estudo como este é sempre limitada - os fenômenos da vida psíquica das oito famílias .

Antes de abordar a questão da escola, desejo acrescentar um questionamento. Considerando os aspectos dinâmicos de cada caso, é possível acreditar no sucesso de alternativas pedagógicas e/ou de atendimento às dificuldades das crianças que prescindam dessa dimensão dinâmica?

2. O PAPEL DA ESCOLA

A legislação brasileira determina que o diagnóstico da excepcionalidade deve ser realizado "por equipe interprofissional especializada... utilizando instrumentos das áreas biomédica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantia de rigor científico e adequabilidade" (Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, capítulo III, § 1º).

Fonseca (1987) discute a avaliação diagnóstica na educação especial, destacando a importância de um procedimento tridimensional: médico, psicológico e pedagógico.

O material que a escola, alvo deste estudo, possui sobre as crianças atendidas em classe especial contraria tanto a legislação em vigor, quanto o posicionamento do autor acima referido. Como se pode observar no Quadro Sinóptico, Atílio, Ze naide, Pedro e Adriana têm apenas a avaliação psicológica. Carlos e Jussara foram avaliados apenas do ponto de vista neurológico. Roberto é o único sujeito com a avaliação feita por equipe multiprofissional. André não tem avaliação diagnóstica arquivada na escola, pois a estagiária de psicologia que realizou a avaliação encerrou o estágio sem deixar o laudo (sic).

Observe-se ainda a época de realização das avaliações (Quadro Sinóptico). Jussara, Roberto, Adriana e Carlos foram avaliados após o ingresso na classe especial, com intervalo de tempo que oscilou entre três e dezoito meses. Carlos e Adriana foram os sujeitos que esperaram mais tempo para serem avaliados (18 meses), sendo que no caso Adriana a avaliação ocorreu seis meses antes da sua saída da classe especial. Qual seria então a função desse processo diagnóstico?

Os laudos das avaliações psicológicas (quando realizadas) constam como descrições sucintas, baseadas em critérios preestabelecidos: adequado, necessita de reforço e muito prejudicado (ver anexos). Assim, existe um claro "empobrecimento" da possibilidade descritiva, que em geral não era completado pelo contato com a professora. Os laudos dessas avaliações não rela

cionavam os materiais utilizados, com exceção de um caso (Zenaide). Neste, pode-se perceber que os critérios para o diagnóstico foram basicamente quantitativos, sem desenvolver a dimensão qualitativa do processo diagnóstico.

Visando maior esclarecimento sobre a questão diagnóstica, durante a pesquisa procurei uma psicóloga que atende num CAE², ao qual a escola aqui focalizada está vinculada. Desta entrevista ficaram duas evidências importantes: de uma parte, a complexidade do momento-diagnóstico que, segundo essa psicóloga, faz com que ela tenha muitas vezes que optar entre remeter o aluno à classe especial ou mantê-lo numa turma em que a professora não aceita sua presença e prevê o seu fracasso. A outra evidência refere-se a um contraste entre o discurso técnico da responsável pela diagnóstico e a realidade descrita pela professora. Segundo a psicóloga são observados critérios como a variabilidade de materiais de avaliação e ênfase nas entrevistas e observações, porém os laudos, que são enviados à escola não evidenciam a "riqueza" descritiva que seria possível através desse procedimento. Além disso, a psicóloga destacou a frequência de entrevistas com os familiares antes e depois da avaliação, além da discussão do caso com a professora. As diversas entrevistas com a professora da classe especial contrariam a postura descrita pela psicóloga como usual, salientando o processo de avaliação como uma troca entre o envio da criança e o recebimento do laudo. Em nenhum dos casos deste estudo houve integração com a família na avaliação da criança.

Pode-se perceber, pelos elementos acima descritos, que as avaliações das crianças não foram baseadas em critérios unificados e metade delas ocorreram em momentos inadequados (espera-se que a avaliação preceda o encaminhamento). A realidade escolar dessas crianças confirma a utilização do diagnóstico classificatório, destacada por Mazzotta (1982, p.19) como procedimento que, geralmente, visa atender "*as necessidades administrativas do sistema escolar*".

²Centro de Atendimento ao Educando

Dessa maneira o diagnóstico distancia-se da proposição de Novaes (1980, p.36), no sentido de ser "*um processo contínuo e sistemático*". A observação da situação escolar dessas crianças esclarece a afirmação de Novaes (ibidem) de que é necessária a reformulação da concepção do diagnóstico.

Portanto, o problema do diagnóstico, em educação especial, assume uma dimensão *educacional*. Além das dificuldades relativas aos materiais utilizados e da inadequação da escola a um grande segmento da população escolar, temos a formação do profissional que "*avalia*" como um ponto nodal desse processo. Acredito que essa formação é um dos principais caminhos para a reformulação das concepções arcaicas de diagnóstico e a efetiva valorização da multiplicidade de fatores intervenientes numa realidade educativa e vivencial.

A literatura especializada tem evidenciado propostas que indicam maior *amplitude* do processo diagnóstico, através de uma abordagem histórica e multidimensional, destacada por Fichtner (1987). Outros autores tem salientado a relevância de situarmos a dificuldade da criança na dinâmica vivenciada pela família, como: Frazão et alii (1972), Santos e Arruda (1986), Weiss (1987). Assim, a entrevista familiar deve ser destacada como importante instrumento diagnóstico, o que é salientado por Custódio et alii (1987).

Redimensionar o diagnóstico deve passar pela busca do que está implícito na dificuldade apresentada pela criança. Acredito que essa busca não pode prescindir do conhecimento psicanalítico, na compreensão, no processo de avaliação e no atendimento das chamadas *dificuldades escolares*.

A relevância atribuída às inter-relações familiares deve sair do plano teórico para transformar a prática. São necessárias reformulações no atendimento escolar às dificuldades de aprendizagem. Somente através da hábil decodificação do significado que o "*não aprender*" tem para uma criança e sua família é que se pode propor alternativas de atendimento. Não devemos nos restringir aos critérios de adequabilidade e resultado acadêmico, pois, quando ocorre essa restrição, perde-se a di-

menção humana do atendimento para cumprir as demandas da instituição.

Retornemos ao Quadro Sinóptico. Ao observarmos o item *sintomas atuais*, evidencia-se que as queixas atribuídas aos alunos são predominantemente relativas ao seu comportamento. Foguel (1972) questiona o diagnóstico de crianças pseudo-deficientes mentais e destaca os distúrbios de comportamento apresentados por tais crianças. Esses distúrbios são muito semelhantes aos apresentados pelas crianças aqui estudadas, são eles: dificuldade de relacionamento, imaturidade, agressividade e timidez. Note-se ainda que o relato das professoras - além de enfatizar os problemas de comportamento - indica a percepção de que em certos casos (Adriana, Jussara, Atílio) as possibilidades de aprendizagem das crianças são *cerceadas* pelo "desajustamento" afetivo.

As dificuldades relativas ao diagnóstico e os sintomas apresentados pela criança são elos que se completam para permitir o questionamento sobre a atuação escolar. Esses dois aspectos resultam no encaminhamento da criança à classe especial.

Pires (1974), ao abordar a classe especial, destaca o problema da rotulação e segregação que está associado a esse espaço escolar. Durante o desenvolvimento da pesquisa, fui informado pela professora da classe especial das suas dificuldades de conseguir o entrosamento entre os seus alunos e os demais. Além disso, a professora diz enfrentar situações onde colegas perguntam-lhe "como é que vão os teus louquinhos?". A visão do aluno de classe especial como "louco" aparece também no contexto familiar (Jussara).

Através da percepção dos alunos (Quadro Sinóptico), pode-se identificar a classe especial como espaço de segregação (Carlos) e como lugar onde não se aprende (Atílio e Pedro). Nesse sentido, a permanência na classe especial soma-se às reprovagens anteriores e às expectativas dos professores - explícita ou implicitamente comunicadas - para configurar uma resposta ao questionamento infantil sobre sua identidade.

A influência que o não-aprender exerce na percepção da criança sobre si mesma é salientada por Bettelheim e Zelan (1984). O discurso de Adriana e André "eu não sei nada", exemplifica o posicionamento destacado por esses autores, reforçado pela descrição das professoras, no sentido de que as crianças não acreditam em si mesmas.

Assim, a atuação da escola "imprime" um significado à vivência que a criança tem de sua condição de aluno. A edificação deste significado tem na relação professor-aluno uma fonte de intensas "trocas" e percepções comunicadas explícita ou implicitamente.

Etges (1983) discute a atuação do professor impregnada pelo seu habitus que - segundo esse autor - são "condensações específicas e singulares de múltiplas relações sociais". Assim, identifica-se o professor como representante de expectativas sociais na destinação de classes e manutenção de um status. No caso dos sujeitos deste estudo somam-se a situação sócio-econômica desfavorável e a situação de alunos discriminados por pertencerem à classe especial.

Pode-se perceber, nos casos aqui apresentados, a existência de correspondência entre os lugares familiar e escolar de cada criança. O *aluno problema* é, na família, o *filho problema*. Embora possa parecer óbvia essa constatação, acredito que as especificidades integradoras dessa evidência permitem o aprofundamento de questões relevantes.

O lugar de aluno especial, na maioria dos casos, articula-se à posição de filho dependente, indiferenciado e conseqüentemente sujeito a um desejo que não é o *seu*. O apelo parental para que a indiferenciação continue-evidente nos casos: Zenaide e Adriana - encontra segurança na classe especial como reafirmadora da ausência de crescimento do filho. Essa afirmação é fortalecida quando nos remetemos aos casos Pedro e Adriana, nos quais houve, no início, resistência materna quanto à classe especial, seguida de posterior aceitação. Também o caso Zenaide pode ser tomado como exemplo, através da manutenção da filha na classe especial pela vontade explícita da mãe. A con-

textualização do ato de aceitar ou rejeitar a classe especial é que elucida o significado subjacente na atitude parental. Não seria essa atitude coerente com a percepção da classe especial como continuadora de um lugar de "não crescimento", que a criança ocupa na família? Nas palavras de Mannoni, 1977, p.8: "*Toda tentativa para se diferenciar do outro esbarra no desejo do 'clã' de neutralizar a diferença. Ora, a instituição (escolar, hospitalar) reproduz frequentemente em suas estruturas os malefícios das famílias psicogênicas...*".

As dificuldades da criança não dizem respeito apenas a ela, integram a vida inconsciente da família. Não existe alteração possível num dos elementos do grupo familiar, que não coloque em risco essa integração. As resistências a essa ruptura serão mais maciças quanto maior for a ausência de flexibilidade da família em questão. Refiro-me à flexibilidade, como capacidade de reorganizar-se diante de desestruturações necessárias, decorrentes dos avanços dos membros da família.

No âmbito da escola, a classe especial tem cumprido a função de depositária de "*crianças problema*", como afirmam Bee (1977) e Morse (1975). Quando esse espaço pedagógico se destina aos chamados "*deficientes mentais educáveis*", torna-se ainda mais complexa a questão, pois existe a confluência de posicionamentos na literatura especializada sobre as dificuldades na identificação desse aluno.

Podemos considerar que os dados emergentes neste estudo confirmam a função acima descrita para a classe especial. Note-se que os problemas apresentados quanto ao diagnóstico foram muitos. Como resultante da avaliação deficitária ocorre o isolamento da criança (e seu sintoma) da situação "*normal*", representada pelo ensino regular.

Dessa forma, as inadequações do ensino regular não são questionadas. Sabemos que os problemas são numerosos e comportam a precariedade dos recursos financeiros destinados à educação, deficiências curriculares relativas à discrepância entre a proposta teórica e população atendida, desvalorização do papel do professor, entre outros. O elevado índice de repetência nas séries iniciais é uma evidência dessa inadequação.

Freitas (1986) discute esse aspecto, destacando a função da escola pública brasileira como produtora de ignorância, pois o seu produto principal é o aluno não escolarizado. Entendo que existe uma dimensão "de violência" nos mecanismos que excluem o aluno, a partir da distância entre sua realidade e o "ideal" imposto pela escola. Também considero violenta a existência de laudos de avaliação que não são discutidos com a professora, mas contêm indicadores que alteram fortemente sua postura, como no caso Carlos. Tem-se ainda o caso Zenaide, no qual o laudo (também não discutido) comporta índices de QI, sujeito às diversas interpretações. A violência expressa-se também nos comentários, como o descrito por uma professora de 2.^a série regular. Essa professora disse ter ouvido de uma colega, durante o lanche das crianças: "*esse guri não tem cara de homossexual? Ou então de bandido?*" O aluno referido era André que ouvia a conversa das professoras.

Nesse contexto se situa a educação especial, que funciona como um dos mecanismos de exclusão do sistema regular de ensino. O confronto entre a realidade que descrevo e as propostas oficiais evidencia uma disparidade brutal. Os cuidados na avaliação diagnóstica e a integração permanente com os alunos de classes regulares, destacados pelo discurso oficial, tombam diante de evidências contrárias.

Acredito que dos casos aqui apresentados, apenas Roberto necessita de ensino diferenciado por ter uma deficiência (de fala) que dificulta o trabalho numa classe regular. Quanto às demais crianças, considero que o seu afastamento do ensino regular é uma "violência" a mais exercida pela escola (e pela família). A instituição escolar deve responsabilizar-se pelo atendimento à criança com problema de aprendizagem e/ou ajustamento. Evito deliberadamente o rótulo "*deficiente mental educável*" por já ter exposto as dificuldades relativas à classificação e aos problemas específicos dos diagnósticos dos sujeitos deste estudo.

Penso que os alunos que não conseguem progressos numa classe regular deveriam ser atendidos *paralelamente* em atividades complementares, que podem ser chamadas "*reforço*" ou

"apoio". Dessa forma, seria desnecessária a situação "asilar" em que se encontra a grande maioria dos alunos de classes especiais para deficientes mentais educáveis.

Existirão ainda os casos com necessidade de atendimento médico-psicológico. Nesse nível encontra-se a multiplicidade de problemas relativos ao atendimento à população de baixo nível sócio-econômico. A realidade brasileira nos mostra a elitização desse tipo de atendimento e a omissão da rede pública de saúde quanto a esse serviço, particularmente aos serviços de psicologia e saúde mental com propostas que não sejam a hospitalização ou atendimento medicamentoso. Entendo que a educação e a saúde mesclam-se e as intervenções efetuadas num desses níveis de atendimento têm efeitos que ampliam seus limites imediatos. Portanto, a educação e a saúde mental preventiva deveriam dar conta dos "problemas" identificados pela escola, como uma maneira de garantir não só o aprendizado acadêmico das crianças, mas também a vida familiar propiciadora de crescimento.

Hã, então, uma dimensão qualitativa que extrapola o tipo (público ou privado) de atendimento. Ressalto a qualidade para esclarecer que o simples envolvimento da família no atendimento das dificuldades da criança não deve ser encarado com otimismo. Através do envolvimento da família, corremos o risco de substituir a medicação pelas medidas corretivas e os conselhos. Portanto, é importante a direção a ser dada a esse trabalho. Nesse sentido, acredito ser imprescindível para as "crianças-problema" e suas famílias um espaço representado pelo atendimento, onde o funcionamento do grupo (a dinâmica da qual os membros familiares participam) seja por eles percebido e as possibilidades de reorganização apareçam.

Evidentemente esse tipo de trabalho não é fácil nem rápido, e fere alguns princípios norteadores das propostas públicas de atendimento, uma vez que estas propostas têm-se primado pela escassez de vagas, morosidade e limitam-se às avaliações. Porém, na medida em que tais propostas não tem demonstrado eficácia, elas não são merecem ser *feridas* como necessitam de alterações. Vivemos momento histórico onde, a despeito das tendências conservadoras, estão surgindo propostas que compor-

tam alternativas para métodos superados de abordagem dos problemas relativos à saúde mental e à educação. A experiência de Franco Basaglia na Itália e de Maud Mannoni na França com o externato Bonneuil - que a autora destaca em várias de suas obras - tem nos mostrado que a necessidade premente é de espaços onde o sujeito (no pleno sentido do termo) seja ouvido, para que seu sintoma deixe de ser o seu único canal de linguagem. A criança que apresenta o sintoma "escolar" é em geral suporte para o desejo do outro. O espaço ao qual me refiro deve favorecer (e possibilitar) a "reorganização" familiar, no sentido de que haja viabilidade para o desejo da criança e que o seu "nascimento" como sujeito, possuidor de uma identidade, não seja reconhecido pelo grupo como sinal de desagregação.

PARA CONCLUIR...

Durante todo este trabalho, procurei destacar a atuação das instituições - família e escola - no contexto da criança com dificuldades de aprendizagem. O contato, por dois anos, com a história das crianças que abordo neste estudo soma-se a um desfecho parcial, indicador da necessidade de que nossa reflexão continue.

Zenaide está pelo quarto ano consecutivo na classe especial. Como vimos, a decisão por essa permanência coube a mãe, negligenciando a avaliação positiva da escola.

André, que era considerado uma das crianças com as maiores dificuldades, (por esse motivo) foi indicado pela professora para integrar uma classe regular na qual não houvesse outras crianças egressas da classe especial. No final de 1987 André havia sido aprovado, passando para a 3ª série.

Dentre as outras crianças, Pedro e Adriana foram reprovados na 2ª série (confirmando a expectativa evidenciada pela família), Jussara foi reprovada na 1ª série, Roberto continua na classe especial, Atílio e Carlos abandonaram a escola.

IX - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKERMAN, Nathan W. Psicoterapia de la familia neurótica. Buenos Aires, Hormé, 1969.
- AJURIAGUERRA, J. et alii. A dislexia em questão. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- ALENCAR, Eunice S. e ARAÚJO, Maria L. Incidência de problemas de comportamento entre alunos do 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 44: 102-104, Fev. 1983.
- ANDOLFI, Maurizio et alii. Por trás da máscara familiar: um novo enfoque em terapia da família. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 45: 66-71, Maio. 1984.
- _____. Estudo de caso: seu potencial na Educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 49: 51-54, Maio. 1984.
- ASHCROFT, Samuel. Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.
- ASSIS, Maria B.A.C. e MACEDO, Lino. Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios. Resumo nº 52, Reunião Anual de Psicologia da SPRP, 1986.
- BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. São Paulo, Harper e Row do Brasil, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno e ZELAN, Karen. Psicanálise da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- BOWLBY, John. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- _____. Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

- BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Relatório de Pesquisa do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1982.
- CAHN, R. Um enfoque psicanalítico dos distúrbios da língua escrita na criança. In: AJURIAGUERRA, J. et alii. A dislexia em questão. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- CORETH, Emerich. Questões fundamentais de hermenêutica. São Paulo, EPU - EDUSP, 1973.
- CRUICKSHANK, Willian. A educação da criança e do jovem excepcional. Porto Alegre, Globo, 1974, v.1.
- CUSTÓDIO, Eda M. et alii. A entrevista familiar como instrumento diagnóstico. Resumo 126. Reunião Anual de Psicologia da SPRP, 1987.
- DOLTO, Françoise. O caso Dominique. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
Psicanálise e pediatria. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.
- DUARTE, JR. João Francisco. A política da loucura. Campinas, Papyrus, 1986.
- DUNN, Lloyde. Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.
- EIGUER, Alberto. Um divã para a família. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- ETGES, Norberto (org.). Avanço progressivo nas escolas de 1º grau do Estado de Santa Catarina. Relatório de Pesquisa. INEP e CPGE-UFRGS, Porto Alegre, 1983.
- FERREIRA, Aurélio B.H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- FICHTNER, Nilo. Distúrbios de aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz et alii. Psicopedagogia. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FOGUEL, Rosita. Caracterização do excepcional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58(127): 27-43, Jul-Set. 1972.
- FOLBERG, Maria N. Dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes. Porto Alegre, EST - Vozes, 1986.
Metáfora e metonímia. Texto mimeografado.
- FONSECA, Vitor. Educação Especial. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis, Vozes, 1977.

FRAZÃO, Marialva et alii. Aspectos etiológicos de problemas da infância. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58(127): 44-50, Jul-Set. 1972.

FREITAS, Lia. A produção de ignorância na escola pública: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1986.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a sexualidade. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol VII, 1ª edição original 1905.

_____. Romances familiares. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol.IX, 1a. edição original 1909a.

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. X, 1a. edição original 1909b.

_____. Cinco lições de psicanálise. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XI, 1a. edição original 1910.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XIV, 1a. edição original 1914a.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XIII, 1a. edição original 1914b.

_____. Recordar, repetir e elaborar. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XII, 1a. edição original 1914c.

_____. O inconsciente. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XIV, 1a. edição original 1915.

_____. Além do princípio do prazer. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XVIII, 1a. edição original 1920.

_____. O ego e o id. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XIX, 1a. edição original 1923.

_____. A dissolução do complexo de Edipo. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XIX, 1a. edição original 1924.

_____. Inibições, sintomas e ansiedade. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XX, 1a. edição original 1926.

_____. O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XXI, 1a. edição original 1930.

_____. Sexualidade feminina. Rio de Janeiro, Imago, 1976, vol. XXI, 1a. edição original 1931.

- GAYOTTO, Maria L.C. et alii. Papéis familiares em famílias de periferia. Cadernos - PUC São Paulo 15: 90-101, 1982.
- GOUCH, Kathleen. A origem da família. In: LEVI-STRAUSS, C. et alii. A família: origem e evolução. Porto Alegre, Villa Martha, 1980.
- IKUTA, Glória. Aspectos do tratamento, desenvolvimento e integração do deficiente mental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58(127): 56-67, Jul-Set. 1972.
- KOHLER, C. Dislêxicos, disortográficos ou "maus leitores" e "maus escritores"? In: AJURIAGUERRA, J. et alii. A dislexia em questão. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- KÖRNER, Konrad. Algumas considerações psicanalíticas sobre distúrbios da comunicação. In: PAIVA, Antônio et alii. Distúrbios de comunicação: estudos interdisciplinares. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1981.
- LACAN, Jacques. Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- _____. Escritos. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- _____. A família. Lisboa, Assírio & Alvim, 1981.
- _____. Os complexos familiares. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- LAUNAY, C. Existe uma patologia da aprendizagem da língua escrita? In: AJURIAGUERRA, J. et alii. A dislexia em questão. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- LEVI-STRAUSS, Claude et alii. A família: origem e evolução. Porto Alegre, Villa Martha, 1980.
- LIMA E SILVA, Maria A.C.R. A prática da Psicanálise de crianças. Cadernos - PUC São Paulo 11: 59-66, 1981.
- LOBROT, M. Existe uma patologia da aprendizagem da língua escrita? In: AJURIAGUERRA, J. A dislexia em questão. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- LOWEL, R. e LOVELL, L. Os conselhos de família e os problemas sócio-emocionais. In: ROUCEK, J. A criança problema. São Paulo, Ibrasa, 1973.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MANNONI, Maud. Educação impossível. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

- MANNONI, Maud. A primeira entrevista em psicanálise. Rio de Janeiro, Campus, 1981.
- _____. Teoria como ficção. Rio de Janeiro, Campus, 1982.
- _____. A criança sua doença e os outros. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- _____. A criança retardada e a mãe. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- _____. De um impossível a outro. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. Fundamentos da educação especial. São Paulo, Pioneira, 1982.
- MERY, Janine. Pedagogia curativa escolar e psicanálise. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- MIRANDA, Fernanda. Autismo infantil: considerações sobre aspectos de linguagem. In: PAIVA, Antonio et alii. Distúrbios de comunicação: estudos interdisciplinares. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1981.
- MORSE, William C. A educação de crianças socialmente desajustadas e emocionalmente perturbadas. In: CRUICKSHANK, William. A educação da criança e do jovem excepcional. Porto Alegre, Globo, 1975.
- MUNIZ, Paulo C. Aspectos neuropsiquiátricos do atendimento escolar na paralisia cerebral. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58(127): 87-91, Jul-Set. 1972.
- NOVAES, Maria Helena. Diagnóstico da excepcionalidade: abordagem pluridimensional. In: PEREIRA, Olívia et alii. Educação especial - atuais desafios, Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- OLIVEIRA, João B. A dinâmica sociofamiliar e o deficiente mental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58(127): 68-78, Jul-Set. 1972.
- OSTERRIETH, Paul. Introdução à psicologia da criança. São Paulo, Nacional, 1969.
- PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- PIRES, Nise. Educação especial em foco. Rio de Janeiro, Centro de Pesquisas Educacionais, 1974.

POPPOVIC, Ana Maria. Disfunção psiconeurológica de aprendizagem da leitura e escrita. Tese de Doutorado, PUC - São Paulo, 1967.

. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 57(126): 244-254, Abr-Jun. 1972.

QUIRÓS, Julio e GÖTTER, Rodolfo. El lenguaje en el niño. Buenos Aires, Casa Ares, 1970.

RASCHE, V. e KUDE, M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 57: 61-70, maio 1986.

REICH, Wilhelm. Materialismo dialético e psicanálise. Lisboa Presença, 1977.

RIBEIRO, Anita C. A criança emocionalmente carente e sua família. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 57(126): 280-288, Abr-Jun. 1972.

ROSENTHAL, Robert e JACOBSON, Lenore. Pymalion in the classroom. New York, Rinehart and Winston, s.d.

SANTOS, Manuel A. Características da clientela de uma clínica psicológica da prefeitura de São Paulo. Resumo 163 da Reunião Anual de Psicologia da SPRP, 1986.

SANTOS, Manuel A. e ARRUDA, Maria Ligia. O desenho das mães no psicodiagnóstico de crianças com distúrbios de aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz et alii. Psicopedagogia. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

SCHAIN, Richard. Distúrbios de aprendizagem na criança. São Paulo, Manole, 1978.

SCHRANGER, O. El concepto actual de afasia infantil. In: QUIRÓS, Júlío. Las llamadas afasias infantiles. Buenos Aires, Panamericana, 1975.

SIPAVICIUS, Nympha. O professor e o rendimento escolar de seus alunos. São Paulo, EPU, 1987.

SOARES, Marlene. Problemas percebidos por professores de 1.^a série e supervisores de educação especial durante o processo de alfabetização de alunos deficientes mentais educáveis, egressos de classes especiais. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1983.

SPINELLI, Mauro. Foniatría: introdução aos distúrbios da comunicação, linguagem, audição. São Paulo, Cortez e Moraes, 1969.

- SPINELLI, Mauro. Distúrbios severos de linguagem na criança - terminologia e aspectos clínicos. In: PAIVA, Antonio et alii. Distúrbios de comunicação: estudos interdisciplinares. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981.
- TALEISNIK, Deborah. Distúrbio específico de linguagem - fatores etiológicos. In: PAIVA, Antonio. Distúrbios de comunicação - estudos interdisciplinares. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981.
- TELFORD, Charles e SAWREY, James. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1980.
- _____. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, 1985.
- TRIPODI, Tony; FELLIN, Phillip; MEYER, Henry. Análise da Pesquisa Social. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.
- VALLEJO, Américo e MAGALHÃES, Ligia. Lacan: operadores da leitura. São Paulo, Perspectiva, 1981.
- VELLOSO, Elisa. A criança com distúrbio emocional e a escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 60(133): 53-63, Jan-Mar. 1974.
- VIEIRA, Generice. Problemas da educação do excepcional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58(127): 9-18, Jul-Set. 1972.
- WEDELL, Klaus. Novas tendências da Educação Especial. In: Encontro de Educação Especial - ANAIS. Faculdade de Educação - USP, São Paulo, 1983.
- WEISS, Maria Luiza. Considerações sobre a instrumentação do psicopedagogo no diagnóstico. In: SCOZ, Beatriz et alii. Psicopedagogia. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- WOILER, Ester. A condição afetivo-emocional da criança adotada: repercussões na aprendizagem, em especial na aprendizagem escolar. Dissertação de Mestrado. PUC - São Paulo, 1987.

ANEXOS

ATÍLIO

ANEXO 1

NASCIMENTO: Local - Porto Alegre

Data - 15/08/74

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/1985

SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL - Setembro/1986

FAMÍLIA

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Pai	54	Analfabeto	Carroceiro
Mãe	40	1. ^a série	Cozinheira de lanchonete
Atílio	13	2. ^a série	Estudante ¹
Irmão	8	1. ^a série	Estudante
Avô (doente) ²	66	Analfabeta	-

CONTEXTUALIZAÇÃO: Esta foi a família que teve mais dificuldade para realizar a entrevista. Os horários de trabalho dos pais inviabilizavam as tentativas de encontro marcado. Houve aproximadamente dez visitas até que fosse possível encontrá-los.

No dia da entrevista ocorreu um problema com uma carroça da família, que tinha atolado e quebrado. Havia muito barro, misturando-se aos sacos de papel picado que era a carga espalhada após o acidente. Não foi possível entrevistar o pai, pois estava ocupado com a carroça.

O lugar onde fica a casa é extremamente pobre. A casa é precária, de madeira, cheia de buracos, com divisões internas de tecido escuro. A mãe fez questão de dizer que estão construindo uma outra casa melhor.

¹Atílio ajuda o pai no trabalho com a carroça.

²Está muito doente, permanece quase todo o tempo deitada.

A mãe informou que teve um primeiro casamento antes da atual união e tem dois filhos com o primeiro marido. A filha mais velha parece ser percebida pela mãe como - o sucesso da família. Essa irmã de Atilio tem uma filha, mas não se casou com o pai da menina, atendendo aos conselhos da mãe. A mãe afirma que "*tinha muita malandragem*". Atualmente estão separados.

O segundo filho, do primeiro casamento é problemático e preguiçoso, segundo a mãe. Ele estuda, mas não quer saber de trabalho. Diz a mãe que ele já esteve internado num hospital psiquiátrico.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

O discurso materno indica, desde o início da entrevista, o lugar de "filho problema" ocupado por Atílio.

E³ - Então a senhora estava dizendo...

M - Ele é um menino que sempre foi mais difícil pra tudo, né? Ele tem problema de nervos. Às vezes, ele tá brincando no campo com os outros, dá um aceleração nele, ele vem e se atira...

Segundo a avaliação materna, Atílio é considerado fraco e deveria ser mais resistente.

M - ... qualquer coisinha, qualquer dorzinha pra ele é muito. Ele chega a ficar, às vezes... deu uma dor na perna dele, o guri deitava nessa cama, era só chorando, chegava de noite, aquela dor, gritando. A gente levava nos médicos e eles não achavam nada.

O esquecimento e desinteresse de Atílio também são apontados pela mãe como defeitos que ratificam a sua certeza quanto ao funcionamento problemático do filho, no qual ela destaca traços ambivalentes.

M - A gente fala as coisas pra ele. Daqui há pouco ele se esquece, quer dizer que ele tem problema é na cabeça mesmo... Já notei que ele é assim difícil pra tudo mesmo, até pra se tratar com ele. Tem dia que ele tá bom, tem dia que ele tá rebelde, simplesmente não se interessa por nada... muito neurastênico, assim... Eu já não sei, quando ele era menor eu fiz tudo quando é exame e o médico não achou nada, diz que era dos nervos.

No trecho acima apareceu também a busca, sem resultados, de justificativa orgânica para os problemas de Atílio. Parece que, na percepção da mãe, problema de nervos (psíquico) equivale a nada, "não achou nada".

³No item leitura hermenêutica de cada estudo de caso, E refere-se a entrevistador, M à mãe, P ao pai.

E - A senhora acha que ele é uma criança diferente dos seus ou tros filhos?

M - Ele é diferente, bem diferente... porque a pessoa que tem uma tendência assim... É pra tudo, ele é bem diferente, ele tem muito esquecimento... Até no primeiro ano ele cus ta prã pegar... Vai fazer três anos que tã no colégio e não entra nada na cabeça.

Atílio é apontado pela mãe como filho "diferente", em quem "não entra nada na cabeça". Esta última frase pode referir-se ao conteúdo escolar, mas certamente pode também ser associada às "coisas que a gente fala pra ele", como afirmou a mãe anteriormente.

Aparecem em seguida mais indícios da relação mãe-Atílio.

M - Eu não sei ler, sei muito pouco, mas o que eu sei se vou ensinar ele. Ele grita comigo: "tu não sabe, tu é uma burra, como é que tu vai me ensinar". Ele não admite... mas agora este ano ele tã bem mais calmo, bem mais instruído e tudo.

No trecho acima emergem manifestações hostis entre mãe e Atílio. O direcionamento dessas manifestações desvela uma mãe que "não sabe", da mesma maneira que o filho. Mãe e filho semelhantes é o que nos mostra o discurso materno.

E - Como é que foi o começo dele no colégio, com que idade ele foi?

M - Ele foi com oito anos, mesma idade deste aqui (irmão).

E - E como é que foi o primeiro ano?

M - Foi pêssimo, ruim. Ele embirrava com a primeira professora, não queria estudar com ela e tudo. Sô se endireitou quando começou estudar com a Tia B... Até, tem um negócio lá de ganhar livro, caderno. Ele botou na cabeça por causa de um amiguinho, que ele era pobre e não precisava tã pagando mensalidade, nem nada. Então, enquanto o Atílio não foi lá falar com a professora, explicar também a situação dele... gravou assim que ele tinha que ir... se o outro colega ta va... Eu digo: "Atílio, mas eu não ganho muito, mas o que a gente ganha dá pra pagar a mensalidade prã ti". Ele botou na cabeça que se eu pagasse ele parava de estudar, que não sei o quê... Então, é porque ele é uma criança que não é normal...

Aparece aqui o possível jogo de forças que determinam um enfrentamento. Atílio querendo ser igual ao outro menino, através de uma conquista coerente com a pobreza da família - isenção da taxa APM. Essa conquista e a ausência de conformismo foram identificados pela mãe como sinal de anormalidade.

M - *Eu digo: "a hora que as professoras vê que precisa, elas dão"...*

A mãe indica assim que o normal, segundo seu ponto de vista (ou desejo?), seria o filho manter-se passivo, esperando.

Nesse momento, Atílio se aproxima do local da entrevista e a conversa com a mãe:

M - *Escuta como é o nome da professora que tu gosta, que é mesmo que tua mãe?*

A - *Ah! um monte...*

M - *Um monte não, é a tia B e a outra... e o professor.*

A - *É a tia B...*

M - *E essa outra?*

A - *Me esqueci.*

M - *Viu como é fraco mesmo da cabeça?*

A resposta de Atílio indica mais agressividade do que displicência: "Ah! um monte..." (de professoras que são o mesmo que tua mãe). Assim, Atílio desvaloriza o papel da mãe. É como se dissesse: mãe como você encontro em qualquer mulher. A mãe investe novamente na relação agressiva, indicada pela última frase.

E - *E aqui em casa, como é o Atílio?*

M - *O Atílio tem dia que tá bom, tem dia que tá rebelde, briga com o irmão... É o papaizinho do maninho... né, filho?*

E - Ele fica com o irmão aqui?

M - A avô fica também (doente). Ele fica, ajuda o pai dele. De manhã vão os dois pro colégio...

O trecho acima nos mostra um pouco do dia-a-dia da família. A frase "é o papaizinho do maninho" estabelece uma relação entre o lugar - que aparece como pouco libidinizado - ocupado por Atílio e o "papel de pai". Dessa forma, o discurso da mãe destaca para Atílio uma posição na dinâmica familiar, posição que implicará em certos deslocamentos de papéis. Atílio passa a ser o papaizinho (papai pequeno).

E - E o Atílio pequeno, como era? Como ele era quando nasceu, quando era menor.

M - Ele era muito bonzinho. Ele ficou mais alvoroçado depois que cresceu... Nê, filho, você era alvoroçado mesmo?

O trecho, acima destacado, indica que, para a mãe, o problema de Atílio apareceu com o crescimento.

E - Ele nasceu bem?

M - Ele nasceu. Ele teve problema de parto... O médico que fez o exame nele, tudo, disse que talvez mais adiante ela possa ter alguma ritmia dos nervos, e aí tem tratamento, por causa do parto. Ele foi tirado a ferro, custou muito pra nascer...

Atílio parece enfrentar o peso de uma expectativa ruim, demarcada pela autoridade médica. O aviso do médico pode ser considerado mais um elo na cadeia de elementos que dão significado ao nascimento de Atílio. Sabemos que existe uma expectativa para o filho, determinada pelo confronto das intersubjetividades parentais. O alerta do médico deve ter acentuado o direcionamento dessa expectativa.

M - Eu mandei fazer exame nele. Os médicos não dão nada, não dão remédio... Não sei se tem que levar ele a troco de conversa... Mandaram deixar ele à vontade, brincar e tudo... mas ele não é com muito... pra gente lidar com ele não pode ser com carinho... tem que lidar mais no... (gesticula como se puxasse redea)... Tem que gritar, se levou com ca-

rinho, *ã* piorou... Agora o pequeno também, sabe gentileza, tudo... *Prã* nascer quase morreu, eu e ele, tudo... mas ele *ê* com mais carinho, tem que levar ele com carinho, com conversa, mas esse não, esse *ê* violento. Cada um deles *ê* diferente.

No discurso materno emerge novamente a relação mãe-Atílio, baseada na comparação entre os filhos. Atílio *ê* apontado como "violento", "*prã* gente lidar com ele não pode ser com carinho", "tem que lidar mais no... (cabresto?) O gesto da mãe, ao dizer essa frase, *ê* de puxar rēdea, que equivale a controlar, trazer para si. A mãe age de maneira incisiva com Atílio, de modo a manter o controle. O filho menor emerge como diferente do irmão: "com ele *ê* mais carinho", "com conversa". Na relação com o pequeno, aparece um indicador de aliança: o parto foi difícil "*pra* nascer quase morreu, eu e ele, tudo..." O final desta frase pareceu-me muito significativo "... eu e ele, tudo...". Dessa forma, a relação entre mãe e este filho aparece como altamente libidinizada, prōxima, gratificante.

Novamente, elementos da percepção materna a respeito de Atílio:

M - *Ê* muito genioso, muito alterado. Se ele quer uma coisa, *pega* e vai fazer, tem que estar aquilo pronto. Se não *tã*... *ê* muito genioso... O problema dele *ê* sō esse... Ele *ê* meio esquecido, não entre nada na cabeça.

O discurso materno estabelece o vīnculo: o problema dele *ê* o esquecimento, mas *ê* também o ser genioso, alterado, o querer (desejar?). Novamente a valorização da passividade.

A mãe relata ainda que Atílio e o irmão são seus filhos com o atual marido e que ela tem outros dois filhos de um relacionamento anterior: uma filha casada e um rapaz que mora com a avō paterna. A partir da integração dos outros filhos ao seu discurso.

M - ... por dizer que *ê* de família, não sei de que lado *ê*, por que o outro mais velho *ê* uma caixa de nervos e até *lã* no Hospital São Pedro ele *jã* esteve... *Prã* dizer que *ê* de família, não sei se *ê* do meu lado. Agora, que eu não sei da onde que nasce esse problema...

O filho com o primeiro marido também tem problemas. A mãe deixa transparecer a dúvida sobre sua culpa "não sei se é do meu lado...".

M - ... o outro é horrível dos nervos, coisa mais séria. O outro foi criado cheio de mimo, mimo demais deixa louco. Eu que sou mãe digo: mimo demais deixa... Agora esses aí eu dou mimo, tudo, mas mimo demais não adianta... o outro até Deus que me perdoe, mas até preguiçoso é. De tanto mimo, mimo estraga.

O sentimento de culpa parece ser atenuado através da atribuição da justificativa do "estrago" do filho aos mimos da avó.

No trecho seguinte, ainda falando do filho do primeiro casamento:

M - É interessado para o estudo, mas prá trabalhar... negócio de serviço, ele tá com quatorze anos e não se interessa... A única vantagem que ele tem é só estudo, mas era prá se interessar mais, tá mais adiantado...

Para a mãe, o interesse pelo estudo não parece ser valorizado.

A valorização acontece quando a mãe fala da filha mais velha: "é trabalhadeira e tudo, bem diferente dos outros", "ela não estudou mais porque não quis". Essa filha trabalha como comerciária e é apontada no discurso materno como o bom produto.

E - E o Atílio com o irmão, como é que se dão os dois irmãos?

M - Brigam muito. Um tem ciúme do outro. Brigam. Preciso agarrar e surrar o mais velho prá pararem de... eles se encerram aí dentro, reviram tudo, brigam. Eles trepam até por cima desse guarda-roupa, são horrível.

O relacionamento entre os irmãos apresenta dificuldades. Embora o mais novo seja apontado pela mãe como "danado", diante de uma briga é Atílio quem apanha.

M - Mas eu acho é que eles tem é ciúme um do outro... Agora, o pequeno é danado mesmo. Ele não traz desaforo pra casa. O pequeno é o ... é muito bonzinho, trabalhador, mas ele é assim. Ele é muito positivo. Ele é assim e eu também agarro e digo: "tu não mexe com os outros, tu não surra ninguém, não puxa briga, mas se irem em ti, tu vai também". Porque eu não sei se sou errada ou certa. A gente não vai incentivar um filho pra brigar, mas a gente tem que ensinar a se defender...

O filho menor é positivo, indica o discurso materno. Positivo porque é forte ou porque atende às solicitações feitas pela mãe, é obediente e faz aquilo que ela valoriza?

M - Agora esse á não (Atílio). Ele apanha. É diferente em tudo.

E - Apanha das outras crianças?

M - Apanha... eu digo pra ele: "não mexe, não intica, não procura, mas te defenda". Agora não, o pequeno é diferente...

A descrição materna é incoerente com o relato da professora. Atílio é visto como "negativo" porque apanha ou porque não obedece a mãe, se distancia, se diferencia?

A seguir, sobre o ciúme dos filhos:

E - A senhora disse que eles brigam porque tem ciúme. Ciúme de que?

M - Eu acho que eles tem ciúme um do outro, não sei. De certo, acho que o grande acha que a gente dá mais carinho pro pequeno, mas não é... o pequeno, ele é mais calmo. Eu chego, ele me mostra os cadernos, vem pro meu colo... Eu acho que o outro fica assim... mas não é que a gente dê mais mimo pra um que pro outro. Às vezes, o outro que um troco e eu dou pra ele, não dou pro outro e, á, o outro já se emburra e também não vai na aula. Mas, às vezes, não tem pra dar pros dois. Então eu digo: "você vão tomar uma guaraná, vocês dividam, são os dois irmãos, estuda no mesmo colégio... e ele acha que não, ele tem isso com ele.

Embora explicitamente a mãe negue a diferenciação entre os filhos, esta fica evidente ao longo da entrevista. Vale ressaltar que essa diferenciação deve enaltecer a disputa entre os filhos que tem a própria mãe como centro. Ela parece

perceber que a disputa ocorre por causa "daquilo" que ela dá para um dos filhos e não dá para o outro: carinho, dinheiro, atenção.

Sobre o relacionamento dos filhos com o pai:

M - Eles são muito apegado ao pai, mas tem dias que eles são rebeldes e não querem ajudar o velho. Aí começa uma gritaria (risos), mas eles são muito, bah... são muito... O pai também é meio nervoso... O pequeno até chamava ele de mãe, por causa que eu saía de madrugada e ele que chegava da guarda, chegava a fazer mamadeira, cuidava de tudo, levou um tempo. Ele era grande e chamava o pai de mãe. Custou entender que a mãe era eu e o pai era o outro. Aí, ele não tinha pai, ele tinha mãe.

Esse relacionamento é descrito pela mãe, através da característica paterna "meio nervoso" (da mesma maneira que Atílio). A troca de papéis, descrita no trecho acima, sugere a existência de dificuldades maternas quanto à definição de papéis sexuais. Parece existir ainda o sentimento da mãe de ter sido excluída. Na relação triangular:



o lugar do filho é ocupado pelo "mais novo", o lugar da mãe aparece relacionado ao marido e o lugar do pai a Atílio. Essa configuração, não permite que ela (mãe) seja incluída.

ENTREVISTA COM ATILIO

Durante a entrevista, mostrou-se solícito e sorridente:

- Sobre a mudança para a classe regular:

Atílio - Ah! Aprendi estudar melhor.

E - Então você sabia estudar antes, mas agora sabe estudar melhor?

Atílio - É, essa professora passa mais coisa no quadro. A outra passava pouca coisa e tinha que ficar dando atenção pras crianças que sabiam menos que eu. Então, agora eu tô aprendendo mais.

Atílio relatou que sempre estudou nessa escola, tendo ficado dois anos na 1ª série e dois anos na classe especial.

- Sobre o trabalho, Atílio disse que ajuda o pai, que é carroceiro:

Atílio - Antes o pai trabalhava em construção. Ai, ficou doente da coluna. Ele foi guarda também, mas aí quiseram que ele soubesse leitura. Ele não sabe. Aí, só dá pra trabalhã com carroça mesmo.

E - O que é que ele faz?

Atílio - Carreto, tudo que aparece.

E - Faz tempo que você ajuda?

Atílio - Desde que ele comprou a carroça.

E - Que tamanho você tinha?

Atílio - Tinha uns nove anos... agora ele comprou uma égua e tem duas carroças. Vamos ter que trabalhar bastante pra pagã a égua. Ontem eu faltei no colégio. Teve cinco carreto pra fazê. Eu e meu pai fomo tomã café na hora do almoço.

- A respeito do estudo em casa:

Atílio - "Ninguém ajuda, porque o pai não sabe ler e a mãe sabe um pouco, mas eu não quero que ela ajude".

E - Por que?

Atílio - Porque ela briga, diz que a gente tá fazendo errado. Então, eu sento num canto e faço.

Sobre o irmão:

Atílio - "Às vezes, a gente se dá bem".

E - Então na maioria das vezes não se dão bem?

Atílio - É... ontem mesmo ele me deu com o relho nas costas, aí eu tirei (o relho) e ele chorou.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Outubro/1987

ÁREA INTELECTUAL E PERCEPTO-MOTORA

	Adequada	Necessita Reforço	Muito Prejudicado
- Atenção concentrada			X
- Memória e atenção			X
- Análise - síntese			X
- Orientação espaço-tempo		X	
- Coordenação viso-motora		X	
- Esquema corporal		X	
- Motricidade fina		X	
- Percepção		X	
- Ritmo de execução		X	
- Nível de pensamento			X
- Linguagem-expressão			X
- Linguagem-compreensão			X

ÁREA EMOCIONAL:

- É um aluno com forte sentimento de inferioridade, o que lhe dá muita angústia. Ambivalência afetiva e carência, falta de interesse, agressividade reprimida.

ACONSELHAMENTO:

- Necessita de atendimento especializado, o que poderá ser realizado em classe especial. Necessita de muito apoio e motivação para sanar dificuldades.

ZENAIDE

ANEXO 2

NASCIMENTO: Local - Porto Alegre

Data - 27/12/75

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/1985

SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL -

FAMÍLIA

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Pai	64	Nível Superior	Func.Pub. Aposent.
Mãe	49	3 ^a série	Comerciária Apos.
Irmão	12	6 ^a série	Estudante
Zenaide	12	classe especial	Estudante
Irmão (adotivo)	1	-	-
Avô Materna (Doente)	-	-	-

CONTEXTUALIZAÇÃO: Durante uma primeira visita à casa de Zenaide combinei o retorno para realização da entrevista. Nesse dia encontrei Zenaide com uma mocinha - Jane - que mora com a família, aparentemente para cuidar de Zenaide. Jane é filha da empregada da casa.

A situação era de descontração. Zenaide ria e falava alto. Ao me aproximar percebi que ela mudou de postura. Perguntei sobre os pais e todo o tempo me voltei para Zenaide quando falava. Ela permaneceu calada. Minhas perguntas eram respondidas por Jane, que chegou a dizer em um momento "ela não sabe".

A família tem casa própria, mista (madeira e alvenaria). A casa, embora simples, é grande e confortável.

Não foi possível entrevistar o pai de Zenaide porque ele está muito doente, num processo que parece degenerativo e que envolve complicações cardíacas, circulatórias, perda da fala e da locomoção.

A avó materna também encontra-se doente e permanece constantemente deitada. No dia da entrevista, ela estava numa cama na sala.

Zenaide é uma menina alta, com deficiência física resultante de paralisia cerebral causada por lesão. Possui um lado (braço e perna) que foram afetados e apresentam-se mais rígidos e menos desenvolvidos.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

M - Olha, em primeiro lugar, no colégio eu acho que ela tá sendo bem ensinadinha, aquela coisa toda, né? Os temas que ela traz eu acho que é de uma criança como ela precisa ser né? E em casa ela é uma criança normal, porque eu sempre tratei ela como uma criança normal, nunca tratei ela assim: "ah, tu tem isso, tu é doentinha, não". A Zenaide teve esse problema, mas agora ela tá bem. A Zenaide vai à reunião dançante, em casa ela se dá bem com os irmãos, ela se dá bem com pessoas como essa menina que eu tenho, a Jane, ela se dá bem, é uma criança amorosa. Comigo também, se eu peço pra ela fazer uma coisa, ela faz. Se ela diz assim: "ah, eu não posso por causa do meu braço", eu digo assim: "se tu quiser, tu pode fazer". Porque eu acho que não é porque uma criança tem qualquer um problema que a gente vai isolar, sabe?

O discurso materno, ao nível manifesto, parece demonstrar "conosco está tudo muito bem". Zenaide foi apontada pela mãe como "normal", "amorosa", "se dá bem com os irmãos", "obediente". Quando a mãe afirmou "eu sempre tratei ela como uma criança normal" parece defender-se de uma possível acusação, que provavelmente estaria associada ao seu mundo fantasmático.

E - Quando a senhora fala do problema da Zenaide, a senhora está se referindo...

M - Ao braço dela, à perna, porque sabe, a cabecinha dela eu acho que ela tá muito bem, pelo que ela teve tá muito bem. Ela tem acompanhamento médico né? Ela não toma medicamento nenhum... pra mim ela é bem dizê uma criança normal... ela tem amigas... Agora, eu não sei o que o senhor gostaria mais de saber...

Segundo o discurso materno, o bom estado de Zenaide é relativo, "pelo que ela teve ela tá muito bem". Dessa forma aparece contradição entre os dois momentos do discurso manifesto, primeiro enaltecendo, depois relativizando a situação de Zenaide.

Note-se ainda que a mãe afirmou "pra mim ela é bem dizê uma criança normal", ou seja: ela é quase normal. Temos então a negação da normalidade.

A última frase desse trecho, evidencia a postura defensiva e cautelosa da mãe: "Agora, eu não sei o que o senhor gostaria de saber...", postura que demonstra preocupação, no sentido de conhecer a expectativa que permeava a relação estabelecida pela entrevista. Esta preocupação deve estar associada ao fato da mãe de Zenaide esforçar-se para aparentar postura adequada, coerente, equilibrada, como pudemos verificar no início de seu discurso.

M - ... do colégio, eu vou deixando ela na classe especial. A professora B me falou no ano passado que ela já podia passar para o 1º ano, mas eu não quero que ela saia pro 1º ano porque nas outras classes já não vai ter o mesmo atendimento que ela tem lá, sabe? A mesma atenção... e depois, a professora B é muito boa, ela foi professora do meu guri. Então, é por isso que eu não tiro ela de lá, eu acho que ela deve ficar mais um pouco.

A mãe destacou sua opção pela continuidade de Zenaide na classe especial. Como situar o desejo dessa mãe diante do desenvolvimento da filha? Através do impedimento da mudança de Zenaide para a classe regular, não estaria a mãe comunicando à filha que acredita na sua fragilidade e incapacidade de suportar o atendimento escolar normal, ou seja, incapacidade de aprender como as demais crianças?

E - Como a senhora acha que vai ser o atendimento fora da classe especial?

M - Não. É porque aí são mais crianças e aí ela não vai ter aquele atendimento, assim como ela tem, que a professora explica tudo direitinho pra ela e ela aprende. Quer dizer, quando ela tiver bem, assim que ela tiver bem alfabetizada aí eu concordo que ela vá pra outra classe normal, entende? Porque eu acho que não tem essa pressa, assim, que ela já entrou muito tarde no colégio. Entrou tarde porque o pai dela não deixava que ela fosse para o colégio, sempre achava que não podia botar no colégio porque ela tinha aquele problema, que iam judiar da Zenaide, aquela coisa toda. Eu sempre dizia pra ele: "mas a gente vê outras crianças pior e vão pro colégio, ne?".

O trecho "eu acho que não tem essa pressa, assim..." emerge como indicador de que o desejo dos pais parece ser que o ritmo do desenvolvimento de Zenaide continue sendo lento. A falta de "pressa" fez com que Zenaide tenha entrado na escola

com dois anos de atraso e faz com que ela não saia da classe especial, mesmo quando a professora a considera habilitada.

A mãe relatou ainda que foi difícil convencer o marido da necessidade de Zenaide ir para o colégio e que só conseguiu resultados, quando foi auxiliada pelas cunhadas e pelo neurologista. Zenaide foi com nove anos para um colégio onde avaliaram-na como aluna que necessitava de atendimento em classe especial, o que resultou no encaminhamento ao atual colégio.

M - ... o neurologista da Zenaide acha que ela tá bem. Ele disse pra mim o problema dela é isso aí. Ela faz fisioterapia. Ela fazia nataçãõ, agora que ela parou, com esse negócio do pai dela tá doente... porque eu não tenho tempo disponível pra sair com ela.

Vale confrontar esse trecho do discurso materno com a afirmação da professora da classe especial no sentido de que Zenaide estava evoluindo quando praticava nataçãõ e, inclusive mostrava indícios de maior autonomia, como subir sozinha a escada da escola. Segundo a professora, a mudança para o tratamento fisioterápico em casa coincidiu com retrocesso nas manifestações autônomas.

A justificativa materna para a mudança perde sentido quando consideramos que Jane poderia acompanhar Zenaide à nataçãõ.

M - ... no colégio ela tá indo sozinha... O guri levava ela, mas depois ela começou dizer assim: "não sou mais criança, eu vou sozinha agora", e ela tá indo.

E - E como a senhora vê essa iniciativa dela?

M - Eu acho bem, acho uma coisa boa porque ela tá se tornando independente, porque antes ela era muito dependente de mim, tudo tinha que ser eu sabe? E agora não, se ela tem que sair com as amiguinhas dela, ela sai, se arruma e sai. Ela só me diz: "vou numa reunião dançante", e eu digo: "pode ir". Eu acho que isso aí é muito bom pra ela. Se é como o pai dela, bah! Deus o livre, diz que não é pra ela ir sozinha. Eu digo: "deixa, é bom pra ela". Senão ela vai ficar a vida inteira dependendo de mim pra fazer as coisas pra ela.

O discurso materno delineia um perfil de Zenaide que

me parece incoerente com a criança que pude observar. A intensa autonomia descrita pela mãe parece servir como fator que oculta a continuidade da dependência. Como integrar a Zenaide, que abandonou a nataçãõ, com a Zenaide autônoma que sai, vai a reuniões dançantes?

M - ... ela teve uma lesão e ele (neurologista) disse que ela só ficou com uma cicatriz e depois ela "era" assim muito decidida, sabe?

E - Ela era muito decidida?

M - Não, agora ela tá muito decidida. Antes ela era muito dependente, agora não. Ela começou a ficar mais decidida, mais adulta assim, sabe? Então, eu acho que prá ela é uma coisa boa.

O engano (ato falho) cometido pela mãe "ela era assim muito decidida" coloca a postura decidida de Zenaide no passado e sugere que seja diferente na atualidade. Quando devolvi a afirmação, a mãe negou, corrigindo-se para manter sua descrição da postura autônoma da filha.

E - E essa lesão que a senhora diz que houve, como é que foi, quando aconteceu?

M - Isso aí foi quando ela nasceu. Eles não sabem... o neurologista dela diz que ela deve ter caído... quando ela nasceu. Foi cesaria... meu marido foi lá e perguntou, disseram que tava tudo bem e que já iam trazer o nenê prá mim ver. Aí começaram a demorar, demorar e ele intercedeu lá. Ele achou que tinha acontecido alguma coisa. Aí, eles disseram que ela tava na estufa. Aí ele disse: "como, se recém vocês me disseram que a nenê tava bem?". "É porque aconteceu um probleminha".

A mãe relatou também que foram feitos muitos exames para elucidar se Zenaide tinha alguma doença: "Tudo normal", restou a lesão sem uma causa detectada, apenas suspeitas.

M - Ela tinha uma marca roxa, assim, no rosto, e até hoje não consegui descobrir... aquilo custou desaparecer, sabe? Então, ele disse assim prá mim: "um pouco foi falta de oxigênio, porque quando é parto normal a própria mãe dá o oxigênio, mas quando é cesaria a criança tem que receber oxigênio deles, ou ela caiu, ou derrubaram ela na hora do parto.

O nascimento de Zenaide parece envolver dúvidas que não foram esclarecidas pelos médicos e pela família. As informações obtidas na entrevista com a mãe permitem que algumas suposições sejam feitas: a cesariana pode ter sido decidida como emergência uma vez que havia as dores das contrações porém não havia dilatação (entrevista fornecida pela mãe ã professora da classe especial). É provável que a demora tenha causado sofrimento para o bebê que nasceu com mancha roxa, que também pode ser associada a anóxia no momento do parto. Essa suposição é reforçada pela mãe quando ela se refere ã falta de oxigênio. Temos, assim, uma possível causa da lesão cerebral de Zenaide - falta de oxigenação do cérebro.

A percepção materna indica que num parto normal a mãe dá oxigênio para o bebê. "Dar oxigênio" aparece como representante simbólico de "dar passagem", "dilatar-se". No parto de Zenaide a mãe não tinha dilatação, portanto "não deu oxigênio para a filha". A mãe parece deslocar a responsabilidade, apontando os técnicos como possíveis causadores da falta de oxigenação sofrida pela filha. No entanto, é possível que a mãe vivencie sentimentos de culpa que se articulam com os cuidados compensadores que, ao nível fantasmático, promovem a separação e impediriam que Zenaide fosse "derrubada" outras vezes durante a sua vida.

Sobre os primeiros dias de Zenaide, em casa:

M - *No começo, ela tomava gardenal, porque ela não chegou a ter assim uma convulsão, sabe? Ele (médico) disse que era tipo de um espasmo. Ela fechava os olhinhos e as duas mãozinhas assim e contraía...*

A mãe acrescentou que com menos de um mês Zenaide iniciou tratamento intenso com neurologista que durou três meses. Até os 18 meses Zenaide tomou gardenal.

M - *Aí, ela foi desenvolvendo assim... Ele (neurologista) me deu um tempo pra ela caminhar, que ela ia caminhar com uns três ou quatro anos... Ela com um ano e nove meses caminhou... e o problema dela agora é só aquela mão e o pé e a perna, que ela já fez uma cirurgia esse ano passado... no resto eu acho que ela tá muito bem.*

No trecho anterior apareceu o prognóstico médico des favorável, que foi contrariado pelos acontecimentos posteriores. Porém, esse prognóstico deve ter marcado nos primeiros anos a expectativa parental, que já havia sido atingida pelas dificuldades do parto.

M - Ela ficou com uma cicatriz, mas isso ai não vai afetar nada dela estudar, ou coisa parecida... Então, quer dizer que eu acho que ela tã bem... E o ambiente em casa é assim ... normal mesmo...

Novamente o discurso manifesto da mãe estrutura-se aparentando normalidade.

M - ... ela é uma criança assim bem... ela vê televisão, fica olhando revista, fica recortando, escutando música, ou então ela vai lã pra frente e convida as colegas dela pra brincar... é assim eu acho que é uma criança bem dizer normal, né?

Parece-me que além da normalidade existe também a busca de aparentar perfeição:

M - Agora, no Colégio a professora B me disse que ela é bem comportada. Inclusive, esse ano ela disse pra mim que vai ficar sô esse ano nesse colégio porque tem guri muito bagunceiro e ela não gosta de bagunça. Ai eu disse: "tudo bem". Ela quer ir pra um colégio de freira. Eu disse: "tã, se eu conseguir um colégio de freira pra ti"...

Essa perfeição aparente evidencia-se em "comportada", "não gosta de bagunça" e "quer ir pra um colégio de freira...". A busca da perfeição passa pelo paralelo entre Zenaide e o lugar de freira, como aquela que não erra, que está protegida, e que despoja-se da sexualidade. Esse paralelo é estabelecido pela mãe num trecho posterior:

M - Olha, sabe que isso ai. Eu vejo que eu acho que seria bom, sabe, se ela quer ir e eu conseguir, eu vou colocar ela, porque é o que ela quer, não digo que ela vai virar uma freira, mas se ela quer e acha que é bom, pra mim...

O lugar de freira a ser ocupado por Zenaide poderia também ter uma função compensatória no mundo fantasmático da família. A perfeição da freira minimizaria as "imperfeições"

da filha e, ao mesmo tempo, concede aos pais o lugar de propiciadores da qualidade associada ao seu produto-filha.

A respeito de relacionamento entre Zenaide e Jane, diz a mãe: "Elas são como irmãs, elas se tratam assim como irmãs...". Em seguida, chama atenção a expressão da mãe: "não sei mais o que o senhor quer saber?". Ela parecia demonstrar que lhe importava a expectativa do outro a quem se dirigia. Assim seria garantida a "boa aparência".

Sobre a evolução de Zenaide quanto à sociabilidade:

M - Ela sempre gostou de brincar com crianças menores que ela, agora não, por isso é que eu tô lhe dizendo que ela tá ficando mais adulta. Antes, se ela via uma criança maior ela já não queria.

E - E com o irmão? A senhora disse que ele não tem muita paciência.

M - Não, ele age... sempre quer... é, isso aí, já é coisa de guri mesmo. Ele quer é sair, brincar com os amigos dele. Ele diz assim pra mim: "A Zenaide tem as amigas dela e eu tenho os meus amigos", mas, sobre dentro de casa, quando eles são dentro de casa, - tudo bem. Às vezes, ele sai com ela... mas do contrário, ele tá sempre fora. Hoje até tô admirada que ela tá dentro de casa... às vezes, eles tiram a gente da paciência...

E - Ele é mais velho do que Zenaide, não é?

M - É 10 meses e meio. Ela é de dezembro e ele é de janeiro.

E - Foi logo depois que vocês casaram?

M - Não, demorou, foi cinco anos depois que eu ganhei ele e depois ela... A gente queria muito, porque o meu marido... a mãe do meu marido era uma criatura assim maravilhosa, então ele dizia: "nós temos que ter uma gurizinha pra botar o nome da mãe"... E eu até nem podia ficar esperando outro assim em seguida, né? Mas quando eu fiquei, ele disse: "agora vai ser uma gurizinha", e era uma menina mesmo e ela tem o nome da avó dela... Zenaide foi uma criança muito desejada, ela e o irmão.

Dessa forma o discurso materno destacou a expectati-

va que existia na família, principalmente por parte do marido, que viesse uma menina para receber o nome da "*criatura maravilhosa*" que era a avô. Simbolicamente estabeleceu-se uma relação de substituição. O lugar de Zenaide na família era determinado por essa forte expectativa, mesmo antes do seu nascimento.

Note-se que a mãe sugere que, por ocasião da primeira gravidez, a expectativa era que viesse *a menina*. É interessante a relação com o filho, que estava *fora* dessa expectativa intensa e que agora está continuamente *fora* de casa, como relata a mãe, demonstrando maior independência e despreendimento, através de uma vida mais autônoma. Parece estar mais livre que Zenaide da carga da expectativa, determinada pela dinâmica familiar.

M - Eu, faz seis anos que sou aposentada e ele faz... a Zenaide tinha um ano quando ele se aposentou, ela já tá com onze... Ele se aposentou por problemas cardíacos, depois a doença dele foi se agravando, e agora...

A mãe, em seu discurso, fornece novos indícios da intensa relação entre Zenaide e o pai. Para descrever o tempo de aposentadoria do marido a referência é o nascimento de Zenaide. O pai aposentou-se quando Zenaide tinha um ano. Não coloca em dúvida a existência de problemas fisiológicos, porém parece-me significativo que o pai tenha podido, a partir da aposentadoria, ficar com a filha esperada, substituta de seu primeiro objeto de amor - mãe. Parece-me merecer destaque o fato de que o crescimento de Zenaide foi acompanhado pelo pai de maneira cerceadora, como que mantendo, prolongando o vínculo.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Realizada numa escola de 1º grau, a qual a família encaminhou Zenaide, antes da atual escola.

Época da realização dessa avaliação: março/85. Zenaide tinha 9 anos e 2 meses.

DIAGNÓSTICO:

Família ilegalmente constituída, composta pelo casal e dois filhos, o mais velho com 10 anos e a cliente. Pertencem a um nível sócio-econômico médio. Bom inter-relacionamento familiar, com manejo inadequado com a filha excepcional por parte dos pais.

Criança extrovertida, com facilidade no relacionamento social, alegre e expansiva. Tem condições de integrar-se a novos grupos. Apresenta prejuízo motor.

Na testagem do Goodenough, IM = 6 anos e 9 meses, QI = 75 (inteligência lenta ou inferior). No Colúmbia, QI = 54 (deficiente mental leve ou educável). No PRÉ-BENDER - idade grãfica em torno de 5 anos. Seu funcionamento está na faixa dos 5 aos 6 anos. Seu desenvolvimento neuro-psicomotor está na faixa dos 4 anos.

Recomendações: criança inelegível para esta escola, devendo freqüentar classe especial.

ANDRÉ

ANEXO 3

NASCIMENTO: Local - Esteio
Data - 24/04/76

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/85
SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL - Março/87

FAMÍLIA¹

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Mãe	54	1º colegial	faxineira
Avô	76	4. ^a série	aposentada
Irmão	23	3º colegial	bancário ²
Irmão	21	7. ^a série	garçon ³
Primo	27	7. ^a série	garçon ³
André	11	2. ^a série	estudante

CONTEXTUALIZAÇÃO: Numa primeira visita à casa da família, encontrei a avô, que é a pessoa encarregada do cuidado diário de André. Marcamos a entrevista com a mãe. Nessa ocasião a postura de André chamou-me atenção, pois na escola ele era muito mais "solto", menos calado, Pude perceber que essa postura mudava quando André estava fora de casa, porque ele me acompanhou até a casa de um colega (para inquietação da avô).

A relação "restritiva" da avô para com André já havia sido destacada pela professora da classe especial.

¹ André está com essa família desde os cinco anos de idade. Seu pai é primo da mãe adotiva, tem 44 anos, trabalha como carregador da CEASA e visita o filho esporadicamente.

² Atualmente esse irmão de André trabalha fazendo biscates. Mantive a ocupação *bancário* porque esta já foi sua ocupação e porque ele está prestes a voltar para esse tipo de trabalho.

³ Em ambos os casos, a ocupação *garçon* refere-se a um curso que realizam no SENAC, possibilitando a atuação frequente, porém ainda pouco rendosa.

A casa da família é muito pobre, construída com madeira e com móveis muito velhos. Apesar da precariedade da moradia, esta encontra-se em uma rua a qual não se pode atribuir o nome "favela", como ocorre com outras casas descritas neste estudo.

No dia da entrevista, fui recebido pela mãe na frente da casa, onde havia um tanque. Conversamos enquanto ela limpava peixe, cercados de moscas.

Após a entrevista, pedi que André me auxiliasse a encontrar a casa de uma outra criança (pois os endereços naquela vila são muito confusos). Fiquei novamente surpreso com a mudança na postura de André quando estávamos na rua. Ele tinha rosto meigo, usava meias e chinelos de dedo. Andava pelas ruas cumprimentando as pessoas. Num momento me disse: "vou levar o senhor *lã* no Beco,⁴ mas eu tenho vergonha". Eu perguntei porque e ele respondeu: "Porque o senhor não é feio igual o Beco. *Lã* todo mundo anda sem camisa, com roupa rasgada e sua roupa não é rasgada... o Beco é muito feio...". Quando olhava as ruas com lama, "seria bonito se tudo fosse calçado".

Vale destacar ainda que, durante o tempo que andamos juntos, André perguntou muitas vezes "*tã bravo tio*"? Considero que esta foi sua maneira de interpretar certa tristeza que eu demonstrava diante das suas afirmações (descritas anteriormente). Essa interpretação parece refletir seu sentimento de culpa, ou seja, o temor de ser o causador do incômodo.

⁴Favela chamada Beco do Resvalo.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

No início da entrevista, após apresentação e esclarecimento acerca do trabalho, comentei com a mãe que sabia que André era seu filho adotivo. Na verdade, a condição de André seria melhor descrita pelo termo "filho de criação", pois legalmente continua vinculado à família de origem.

M - Foi o seguinte: a mãe dele faleceu, morreu de leucemia. Então, o pai dele trabalha na CEASA. Pega as 4 horas da manhã. Não tinha com quem deixar o menino... e ele é meu primo-irmão. Então, ele veio saber se eu podia criar ele. Aí, tinha um casalzinho, era a menina e o André. Então os guri, meus filhos, optaram pelo André, porque ele era guri e aqui só tinha homem. Então, eles acharam melhor só o André... Aí começou, ele teve muita dificuldade na classe especial... porque eu matriculei... desde 81 ele anda por esse colégio... Eu matriculei ele no 1º ano e a professora era a Dona B. Aí, ela pegou e passou ele para o Jardim e o pai dele veio e levou ele embora... Aí, depois passou dois anos e ele trouxe o guri de volta.

André foi aceito porque o pai não tinha com quem deixá-lo. Foi escolhido por ser guri. Começa assim seu vínculo com a atual família. Seu "lugar" inicial é definido pela ausência de lugar.

O início da vida escolar sugere dificuldades com a mudança da 1ª série para o jardim. A dificuldade quanto ao lugar de André se repetiu na escola.

E - A Senhora disse que matriculou o André na 1ª série e a professora voltou ele para o Jardim. Que idade ele tinha?

M - Tinha sete anos... ele tá com onze agora... tinha sete... No outro ano eu matriculei novamente... Aí, começou aquela coisa com ele, aquele problema, que ele não passava sentado em aula... Aí, ele foi lá para Dona B e ficou. Aí, o ano passado ela passou... Teve muita dificuldade, teve bastante mesmo, depois que ele se desenvolveu eu acho que ele tá indo bem... e esse ano, graças a Deus, ele passou com umas notas maravilhosas, super boas mesmo... E ele era meio rebelde, agora ele tá melhorando cem por cento, a gente conversa com ele, a gente explica pra ele. Hoje o meu guri ainda tava dizendo: "mãe tu tem que explicar tudo pro André". Eu disse: "mas eu faço o que eu posso. O que eu fazia por vocês, eu faço por ele".

A mudança de André para melhor aparece no discurso da mãe quase como consequência da atuação dela e dos filhos, "a gente conversa com ele, a gente explica pra ele".

Em seguida:

E - A senhora disse que ele era rebelde, como é que é isso?

M - Assim, muito arteiro, pulava, vivia pulando, não era capaz de caminhar reto na rua... aos pulos, sabe... aquela agitação, aquela coisa... Aí, depois que ele foi pra aula da Dona B, ele melhorou bastante, que a Dona B é uma ótima professora. Ela compreende muito bem o problema dos alunos.

No trecho acima emerge o André - aluno visto pela mãe. Novamente a responsabilidade pelas mudanças positivas é atribuída a ele. Ele melhorou por causa da mãe, dos irmãos. Pode-se estabelecer a equivalência - se dependesse dele continuaria como estava.

Ainda sobre esse tema:

E - E essa agitação? A senhora diz que ele não parava, como era?

M - É, ele não parava quieto em aula, as professoras reclamavam que ele tirava atenção dos outros alunos e chegava em casa e continuava de novo fazendo a mesma coisa. Depois, com a Dona B, ele mudou muito... depois os guris começaram também conversar com ele, explicar as coisas para ele...

André também é percebido como causador de sofrimento para a mãe:

M - Porque ele fugia, sabe, fugia de casa... Uma vez, pra casa que ele ia, até queriam dar parte de mim no juizado, porque o guri tinha fugido... Ele fugia... Às vezes, eu andava três, quatro horas da madrugada atrás dele... eu sofri muito.

Na busca de esclarecimento sobre a rebeldia:

E - Então, em casa ele também era rebelde como a senhora diz?

M - E. Ele tava muito bem aqui no pátio. De repente, ele sumia... Eu revirava tudo essas ruas, não conseguia achar... Quando dava uma certa hora, ela ia chegando...

No discurso materno, rebelde equivale a fujão. Investiguei esse aspecto porque nas observações que realizei na escola ou na casa da família, quando fui marcar ou realizar a entrevista, André em nenhum momento pareceu-me rebelde. Contraditoriamente, em casa, mais do que na escola, André pareceu-me bastante submisso, permanecendo longos períodos calado. Na escola André apresentava certa inquietude com uma postura muito mais solta (livre).

M - ... mas agora, graças a Deus, ele tá super calmo... E meus filhos conversam muito com ele: "Olha André, tu não pode incomodar a mãe". Então, ele tratou de melhorar...

Neste trecho fica claro como devem ser, na sua maioria, as conversas entre André e seus irmãos de criação. O menino é apontado como aquele que incomoda. A importância é atribuída ao desejo da mãe que deveria ser cumprido para não haver incômodo. Além da valorização do desejo do outro (mãe), aparecem também sentimentos ameaçadores da possibilidade de perda do objeto de amor.

M - Bah! Deus o livre, se eu fico doente, ele fica bem louco. Sim, porque ele já perdeu a mãe, né? Então, ele fica bem desesperado assim, corre, busca comprimido, faz chá e me leva na cama (ri) ele é muito amoroso. Isso ele é. Ele tem um coração super bom.

Na história de vida de André as perdas são intensas. A mãe faleceu na sua presença. O pai o "abandonou" por duas vezes aos cuidados da prima. Sabemos que o abandono numa relação amorosa pode estar associado a um sentimento de culpa na pessoa abandonada. A possibilidade de perda do atual objeto de amor - mãe de criação - seria também acompanhado de sentimentos de culpa. Esses sentimentos são fortalecidos frequentemente, quando os familiares responsabilizam André pelo sofrimento e incômodo causado à mãe.

Na relação com os irmãos:

M - Se dão bem. O André respeita muito eles. Na realidade, isso tem que acontecer, né?... Porque, se ele não tem respeito por ninguém... Ele respeita muito eles... porque o pai dele passa um ano, às vezes, sem vim ver aqui a criança... Então, os guri dão roupa, meu sobrinho dá calçado, cada um dá uma coisa... (ri)...

O respeito parece ser sinônimo de obediência, já que a mãe sugere que os irmãos ocupam o lugar de pai de André. O lugar do pai é o da autoridade, da lei. Desse lugar da autoridade, provêm diretrizes e doações materiais para André, "então os guri dão roupa, meu sobrinho dá calçado, cada um dá uma coisa..."

O espaço de André como aquele que causa incômodo é sempre lembrado no discurso da mãe. Quando pergunto sobre a vinda dele para sua casa:

E - Ele tinha cinco anos, é isso?

M - Tinha seis anos... não cinco anos... Até bico chupava. Eu passei o maior sacrifício prá tirar do guri.

No trecho seguinte aparece a insegurança com que André deve conviver. O discurso materno mantém nas entrelinhas a ameaça voltada ao filho que incomoda.

M - ... às vezes ele diz: "mãe, tu nunca mais vai me dar pro pai, né?", eu digo que não e ele fica contente. Ah! Deus o livre pensar de dizer que eu vou dar ele, ele fica bem louquinho.

Parece existir uma situação concreta que fortalece a ameaça de devolver André ao pai.

M - ... porque o pai dele professor, me tirou o guri daqui, arrumou uma mulher que botava ele a pedir esmola. Ele ficava morto de vergonha daquilo e, se não trouxesse nada, apanhava. Então ele ficou assim... com o pai dele, aquela revolta... É porque, se o pai dele fosse outro, não deixava isso acontecer...

A mãe me contou ainda que a irmã de André mora perto

de sua casa, mas eles têm pouco contato porque "ela ficou muito orgulhosa, querendo ser mais do que ele... é porque ela é menina, ganhou todo conforto e ficou envaidecida. Ele não gosta disso. Ele gosta que ela seja simples como ele". A diferença entre eles parece ser salientada pela mãe: "eu disse, meu filho tu é guri e ela é guria, é muito diferente...". Fica implícito nesse trecho que as coisas boas, o conforto destinam-se às meninas.

Assim, André parece continuar "simples" sem ampliar seus vínculos.

E - E com as outras crianças, como é o André? Ele tem amigos? Como ele é aqui no bairro?

M - Olha, eu vou ser bem franca. Aqui no bairro não dá pra deixar ele brincar com os outros meninos. São meninos muito maus. Judiam muito dele... Então, eu não deixo ele brincar com ninguém. Quando é domingo a gente passeia, vai na Redenção (parque), levo ele assim pra longe, lá pro meu irmão. Ele brinca bastante lá... aqui na zona não dá...

Segundo o discurso materno, o mundo externo ameaça. No nível manifesto desse discurso, identificamos a preocupação com André e a sua incapacidade de defender-se.

Busco mais esclarecimentos:

M - Porque os meninos são muito maus, dão nele, e a gente pra não estar se incomodando, a gente evita, né?... Mas ele brinca aqui dentro do pátio, tem os carrinhos dele... Não dá pra sair, se ele sai com os carrinhos os outros destroem tudo, né? Então, não dá pra deixar ele... Depois, os meninos aqui, a primeira coisa que fazem é jogar pedra na casa dos outros. Aí, já vem incomodação...

Neste trecho aparece um outro motivo para a restrição de André, "pra não estar se incomodando, a gente evita, né?". Aqui temos novamente o lugar de referência distante de André. É a mãe que não quer se "incomodar". O desejo que é privilegiado não é o desejo do filho.

Em seguida, a mãe indica sua percepção de que André parece optar por causar-lhe problemas:

M - ... porque ele não se interessa por nada de estudo... Ele tava na classe especial porque ele queria, não que não tivesse capacidade de passar, mas é aquilo, tinha bastante brinquedo, sabe?...

Novamente, a referência externa com a indicação do desejo valorizado: ... aĩ, eu peguei ele um dia e disse: "Andrê, tu jã vai fazer onze anos meu filho, no ano que vem. Será que tu não pretende sair da classe especial?"... "tem que sair, meu filho, porque se não tu vai ficar um mocinho sempre na classe especial. Jã pensou que tristeza prã mãe".

No final da entrevista emerge novamente a vida escolar de André.

M - Ele entrou no 1º ano, não ficou dois meses e passou para o jardim, a B mesmo é que era professora... Depois, no outro ano, eu matriculei ele de novo no 1º ano... Aĩ, ficou de novo uns dois meses no 1º ano e foi prã classe especial ... Ela (professora) mandou me chamar prã ver o que eu achava ... Eu disse que jã que ele não estava se adaptando nas outras aulas, podia ser que ali ele se adaptasse, e se adaptou mesmo... Ficou dois anos na classe especial com Dona B...

E - Então ela chamou a senhora para perguntar?

M - Chamou e eu aceitei, porque ficar sem colégio é que não dá, né?... Aĩ ele quis ficar com ela... e ela é super boa mesmo...

No trecho acima temos a percepção da mãe como a classe especial equivalendo a um lugar pouco valorizado, "aceitei, porque ficar sem colégio é que não dá, né?", ou seja, classe especial é melhor que nada.

ENTREVISTA - ANDRÉ⁵

Embora na sala de aula André apresentasse postura ir riquieta, durante a entrevista mostrou-se mais retraído, porém atento.

- Sobre sua vida em casa:

André - Ficar em casa com a Avô. Ela é doente das pernas... Às vezes, ela fica de cama e não pode fazer o serviço... Eu costumo ajudá-la...

- A respeito do futuro:

André - Vou ganhar uma bicicleta se eu passar de ano... eu tenho pouco brinquedo...

E - Como é que você costuma brincar?

André - Sozinho.

Sobre a escola, André disse que sempre estudou no atual colégio e gosta da turma da tia B (referiu-se à classe especial, pois na ocasião da entrevista André ainda não havia passado para classe regular).

André - Tem dois colegas que mudaram de sala...

E - Por que mudaram?

André - Porque eles sabem fazê os temas direito. Sô eu que não sei nada.

⁵No item contextualização descrevi trechos do discurso de André, referentes à conversa que tivemos andando na rua. Esses trechos pareceram-me muito significativos.

Andrē contou que o pai tinha uma bicicleta. Um dia, a caminho do consultório mēdico, Andrē ia na parte traseira, "... aĩ o pai ia andando rāpido, trancou meu pē na roda e es-
tragou a bicicleta". O pai significa para Andrē aquele que pos
sui - na verdade possuía - o objeto desejado (bicicleta).

- Ainda sobre o pai:

Andrē - Ele vem às vezes trazer verdura e me leva pra casa da
minha irmã.

PEDRO

ANEXO 4

NASCIMENTO: Local - Porto Alegre

Data - 17/11/75

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/1985

SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL - Agosto/1986

FAMÍLIA

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Pai	35	4. ^a série	Operário
Mãe	34	3. ^a série	Operária
Pedro	12	2. ^a série	Estudante
Irmão	11	2. ^a série	Estudante

CONTEXTUALIZAÇÃO: Foram realizadas inúmeras visitas à família,¹ até que fosse possível encontrá-los. Os horários de trabalho dos pais de Pedro colaboraram para essa dificuldade.

A visita foi realizada num feriado, por volta das 15 horas. O dia estava muito frio e chuvoso. A família permanecia toda dentro de casa. Os filhos assistiam televisão num volume muito elevado. O pai descansava e foi chamado pela esposa para participar da entrevista.

A família mora numa casa de madeira que divide o mesmo terreno com outras duas casas de parentes e fica próxima a uma avenida asfaltada. A casa é muito simples, construída sobre estacas, mas possui condições de habitação um pouco superiores às casas da favela que predomina nas imediações.

¹ Aproximadamente oito.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

Ao iniciar a entrevista, o pai demonstrou certa desconfiança e buscou maior esclarecimento sobre o estudo:

P - *Seu repartimento... ou estudo é propriamente interessado nas aulas dos alunos... ou é propriamente o seu trabalho?*

Com alguma dificuldade de elaboração, ele parecia querer saber o quanto esta entrevista poderia surtir efeito, ter retorno. Esse fato fez com que eu retomasse aspectos da apresentação, esclarecendo e procurando "tranquilizá-lo".

A partir desse esclarecimento ocorre o início da fala da mãe a respeito de Pedro.

M - *Aqui ele é o mesmo guri do colégio... desinteressado... Faz quanto tempo o colégio tá de greve, né?*

Em seguida emergiu a comparação entre os filhos:

M - *... o outro estuda mesmo, prá valer. O menor estuda lá no outro colégio... e ele não quer nada com nada... Quando eu falo em estudo, ele pega a rua e vai lá prá vó... Ele é a mesma criança... As professoras falam prá mim que ele é desinteressado, né? Muito caprichoso e tudo, mas é totalmente desinteressado... em casa também ele é a mesma coisa, não muda nada...*

ou ainda:

M - *Isso, o outro estuda bem mesmo, sabe tudo... tanto que o Pedro já passou pro segundo, ele também já passou e ele tá bem adiantado, sabe ler perfeitamente bem... e o Pedro atrasou mais ainda, continua não...*

Assim, o discurso familiar sinaliza lugares com diferentes graus de investimento libidinal, oferecidos a cada filho. Pedro "não quer nada com nada" é "totalmente desinteressado", enquanto que o irmão mais novo "sabe tudo", "tá bem adiantado". Sobre a evolução desses lugares:

M - Desde que entrou no colégio foi assim... nunca... não melhorou nunca... tanta promessa, não adianta nada... Eu já bati eletro, encaminhada pelo colégio, tenho até os papel, tudo. Diz que é tudo normal, não tem nada, já levei ele no médico, o Dr. conversou com ele, diz que ele é normal ... Eu acho que é mesmo desinteressado... não quer nada com os estudos...

O pai tentou encontrar justificativas para a situação escolar pouco favorável de Pedro, falando do irmão.

P - É, enquanto esse aqui já chega, já pega um livro, um gibi, pega o caderno dele e vai fazendo alguma coisa... mas é a brincadeira também, né?... Mas ele parte pra se interessar por algo mais a não ser o brinquedo...

E - E o Pedro só quer saber de brincar?

P - Sempre, sempre... larguemo ele demais quando era pequeno. Acho que a gente devia dar um pouquinho de duro... muito brinquedo, largava, deixava né... Eu acho que ele me puxou ... um pouco meio desinteressado mesmo...

O desinteresse de Pedro é apontado pelo pai, ao nível manifesto, como fruto de sua negligência com o filho e também causado pela semelhança existente entre ambos. Note-se que a palavra "larguemo" pode evocar a idéia de abandono, mas também pode estar associada a "deixar livre". No caso de Pedro, poderia ser livre do desejo dos pais, livre das amarras que lhe ditam um caminho a ser continuado. Digo continuado porque não acredito na possibilidade de crescimento independente do desejo parental, desejo que é suporte da relação intersubjetiva que se estabelece entre pais e filho. Em seguida o pai afirmou: "eu acho que ele me puxou... um pouco meio desinteressado mesmo".

E - O senhor acha que "puxou" o senhor?

P - Não, a mim eu não digo, né? A gente não pode afirmar isso, né?

E - Eu tinha entendido isso, que o senhor tinha falado "eu acho que ele me puxou".

P - Não, não...

M - O pai não teve muita oportunidade de estudar nem a mãe, mas por isso eles não deve se fiar, porque a gente se interessa por eles...

Foi impossível para o pai admitir o que havia dito. Esse ato falho indica o "lugar de herdeiro" que Pedro ocupa no discurso paterno. Herdeiro de alguém que não teve oportunidades, como destaca a mãe, e que se mostra um tanto frágil como podemos identificar em outros trechos da entrevista. Pedro tem o mesmo nome que o pai e é o filho mais velho. Esses são elementos que robustecem sua missão.

E - E o Pedro entrou com que idade na escola?

M - Sete. Aí, ficou quase dois anos na classe especial aí no primeiro. E agora, na segunda série, esse ano ele não passa também... a gente vê...

M - Se ele não passar esse ano, o ano que vem ele vai trabalhar... Eu não vejo lucro nos estudos dele...

P - Pode ser que não... porque estão de greve mais de três pra quatro meses...

Aqui a mãe demonstra sua expectativa com relação ao futuro escolar do filho. Se Pedro fracassar na escola, como a mãe está prevendo, ele provavelmente se aproximará ainda mais do caminho seguido pelo pai. Depois, numa frase ela emite sua avaliação atual:

M - E ele não sabe nada, nada, nada, ...

Em meio a descrença da mãe no sucesso do filho, surge uma possível solução (superficial) para as dificuldades de aprendizagem: a mudança de colégio.

M - Eu acho que vou tirar ele... só vou tirar esse ano. Aí, vou tirar ele pro outro colégio (onde estuda o irmão) Eu não sei... É bom aí, as professoras são boas, gosto muito do colégio, até hoje ele ficou aí porque eu gostei mesmo... mas ... não sei, pode ser que mudando, de repente...

Mudando de colégio ele vai ter o mesmo ensino acadê-

mico que o filho-sucesso (o irmão), porém Pedro não é apontado como desinteressado apenas no colégio. Note-se que a permanência de Pedro na atual escola é apontada como fruto do desejo da mãe "porque eu gostei".

E - Agora durante a greve, como é que fica a vida do Pedro aqui em casa? Como é também a relação dele com outras crianças, amigos?...

P - A gente tem os dois, nê, e eles ficam aqui...

M - O único lugar que o pequeno vai é lá pra madrinha dele... Agora, esse aí, a madrinha dele não vive mais, então ele fica só em casa... só em casa... A não ser que uma tia vá numa loja, em algum lugar, aí vai... mas sair assim, nós não temos tempo de sair, trabalha muito e as semanas que eu trabalho a noite inteira, de dia eu fico que só quero dormir e daí eu não saio com eles... Acho que faz mais de três meses que a gente não vai num divertimento, não vai numa pracinha...

P - Sô quando a gente tira as férias.

M - Aí a gente sai...

O dia-a-dia das crianças parece restringir-se aos limites do pátio e o horário de trabalho dos pais dá uma idéia do tempo que eles dispõem para ficarem juntos.

M - Uma semana (interrompendo o pai), das sete as três, outra semana das três as onze, outra das onze as sete.

P - Eu pego às 11 e meia da manhã e largo às 10 da noite, nê? É por causa do sábado. Eu não trabalho sábado, só quando tem que fazer hora extra, nê? Aí, se me escalarem, eu tenho que ir... É um dinheiro a mais também...

Note-se que os filhos estudam de manhã. Há nove anos o pai trabalha nesse horário, portanto, seus encontros são de final de semana, exceto no período de férias.

A mãe conta que sempre trabalhou fora e que quando os filhos eram pequenos tinha uma irmã que morava junto e tomava conta deles:

Quando pergunto sobre o Pedro pequeno, no passado:

M - Sinceramente, eu pensei que ele ia ser uma criança superinteligente... pelas atitudes dele... que ele caminhou rápido... a gente nem viu ele caminhar... foi assim numa rapidez mesmo... ele era muito mimado, né? O único neto que a minha mãe tinha, então, ele tinha um carinho especial, saía de um colo ia pra outro... Não pensei que ela ia ser tão assim no colégio... (ri para Pedro que aparece na porta da cozinha) "Tã rindo é?" (rindo)...

Este trecho evidencia o discurso manifesto da mãe carregado de expectativa e decepção. Se indagarmos ao nível do desejo materno, a alta exigência e expectativa não cumpre a função de sinalizadora e enaltecedora das falhas?

No discurso paterno:

P - É, eu acho também... pequena, a criança é uma coisa, né? De pois vai passando uma época, vai desvluindo mais... Aí, já vai vendo outras formalidades. Pra mim, quando era pequeno, era como ela respondeu, né? No colo da vó, no colo do vô... criança bem sadia... até hoje são, qualquer um dos dois... forte, mais forte que o pai deles, em certos graus ...

"Mais forte que o pai deles" evidencia um sentimento de desvantagem, de inferioridade que parece ser uma marca significativa no discurso paterno, seja pela desconfiança inicial, seja por essa clara explicitação do sentimento de fraqueza ou ainda pela repetição da fala da esposa.

Os pais durante a entrevista, buscavam sempre direcionar o foco para o filho mais novo, aquele que deve ser visto como "produto mais favorável" do casal.

M - Quase não leva eles no doutor, é difícil sair com eles ... agora que esse pequeno meu levou um tombo feio e teve que operar o ouvido... ainda bem que eu tava em casa...

"Esse pequeno meu" a mãe reivindica para si o objeto libidinizado - filho que tem sucesso. O pequeno é dela. Aqui temos um indicador de aliança: mãe forte, decidida e filho que "sabe tudo".

Quando pergunto da relação deles com Pedro...

E - Como é o Pedro com vocês, aqui em casa?

M - Gosta de bastante carinho... Faz tudo de uma criança normal... Ele é bem inteligente... Vai na venda direitinho, compra tudo, traz o troco. Aprende a brincar com facilidade... até andar de bicicleta que eu não sei ainda, ele sabe... só nos estudos que ele é assim...

P - Eu acho que é questão de sistema, que ele precisa de mais tempo, porque, às vezes, a mente não dá pra aquilo, né? Que nem o irmão, tava indo atrasado, atrasado, de repente desenvolveu de uma maneira incrível...

A descrição da relação parece-me bastante significativa: o filho "gosta bastante de carinho". Com esta frase mãe explicita apenas um dos pólos da relação e permanece no nível do "querer" e não necessariamente do que é obtido. Em seguida continua falando do filho que é "normal", "inteligente", "vai na venda direitinho, compra tudo e traz o troco" - esses são os elementos da relação descrita, ou ainda o saber "andar de bicicleta" que coloca mãe em desvantagem em relação ao filho.

Novamente ocorreu a mudança do foco do discurso para o filho mais novo.

O trecho seguinte fornece indícios de como os pais percebem a situação escolar vivida anteriormente por Pedro. Parece não existir clareza sobre o encaminhamento:

P - Apesar que tinha alguns... encaminharam ele não sei porque

M - Tinha uns assim doentinho...

P - Encaminharam ele e nem nós até hoje ficamos sabendo... a professora dizia que classe especial...

M - Não é só pra criança doente.

P - Que ele tava atrasado, tava, né? ... Aí, fomo bater o eletro, Aí, não tinha nada... Aí, continuou mais por uns meses...

M - Uns meses não, quase um ano.

Vale destacar no trecho acima que o entrecruzamento dos discursos dos pais é importante evidenciador da relação existente entre eles. A fala materna aparece acertivamente preenchendo a dúvida, a hesitação paterna, ou ainda, contrapondo-se ao que foi dito pelo pai.

P - É preciso se interessar mais um pouco... Acho que a gente precisa cortar um pouco das brincadeiras dele, dá mais um duro nele...

Note-se que "é preciso se interessar mais um pouco" não explicita se é o interesse de Pedro pelo estudo ou dos pais por ele.

A mãe retruca:

M - Não sei que tipo de duro tu quer dar...

P - Já tentamos, nê? Se não, deixar pela espontânea vontade de le...

M - Vou prender, vou amarrar uma criança, é contra a lei isso aí. Ele gosta de brincar, não tem jeito... impedir ele de brincar...

P - Forçar ele mais um pouco, nê mãe? Pegar um livro pegar uma coisa...

M - Isso aí eu faço, quando eu tô em casa eu forço. É que ele pega o livro, faz assim com o livro e deu, não tem jeito...

A respeito do começo de Pedro na escola:

M - Ele entrou com sete anos, normal de uma criança que não te ve jardim. Depois no colégio que eu não sei o que havia lá que a professora dizia assim: "O Pedro não estuda, só olha prá trás, ri e brinca". Eu falei: "vai ver que é o primeiro ano, depois vai..." Que nada, foi passando um ano, foi passando dois e já faz cinco... continua sempre... eu fico tão esgotada com ele que eu fico braba, xingo, não adianta. Não sei o que resolve prá ele. O ano passado a gente prometeu uma bicicleta, deu a bicicleta. Tá, "a gente dá a bicicleta, vai passear contigo, quando a gente pode". Não pode muito seguido porque a gente é pobre, mas quando a gente

pode vai pra fora passar uns quatro dias, uma semana... e continua sempre na velha fase dele... não sei não...

No trecho acima aparece o sentimento manifesto de de silusão da mãe. Durante cinco anos Pedro tem sido causador de preocupações através da manutenção do seu espaço de filho-problema.

No final da entrevista emergem aspectos interessantes da percepção de Pedro relatada pela mãe:

M - Ele acha que dentro da escola é uma coisa e fora é outra. Vou explicar pro senhor. Ele lendo todos trabalhos do colégio, saindo fora do colégio, ele acha que não é a mesma coisa. Eu disse pra ele: "ler é onde que tu vai, tu lê, uma placa, uma coisa"... Ele disse que não, que dentro é uma coisa e fora outra bem diferente. Tem que ver que ler não é só no colégio, é também fora. Eu falei isso pra professora B também...

Esse trecho nos faz questionar: seria distorcida a percepção de Pedro? Não estaria a estrutura escolar realmente negligenciando os conhecimentos, a realidade da criança, para adequá-la a programas preestabelecidos? A ruptura entre a situação escolar e mundo externo, percebida por Pedro não seria indício de uma acurada observação, que conseguiu captar a não integração propiciada pela escola?

ENTREVISTA COM PEDRO

- Sobre a mudança para classe especial:

"É bom. No começo eu não queria, não sabia como era. Agora acho bom, é mais forte, tem leitura. Lá na Tia B (classe especial) era mais brincadeira. Eu gosto também que a turma tem mais colegas e na outra é bem pouco... Eu gosto da tia B. Quando era pra mudar, ela me disse que era pra ver como era, ficar um dia na sala nova e ver se eu queria mudar porque já sabia fazer as coisas no caderno. Não queria, mas depois gostei".

- Expectativa:

"Agora eu quero ver se passo no exame, assim minha mãe fica feliz e me deixa viajar com minha avô. Ela já falou que vai deixar se eu passar".

- A respeito da família:

Pedro - "É bem grande... tem uma tia que mora no morro..."

E - Quem mora com você?

Pedro - Eu, meu irmão, minha mãe e meu pai. Tem também meu avô que mora numa casa grudada na nossa. E tem minha avô que mora com uma tia, e outra tia que mora com o marido e a filha.

E - Todo mundo perto?

Pedro - No mesmo pátio".

- Sobre o irmão:

Pedro - "Ah! Ele briga, eu também brigo, depois passa... Seria melhor se eu tivesse uma irmã, a mãe também acha, assim poderia ajudar minha mãe.

E - Porque você acha que seria melhor?

Pedro - Porque irmã não incomoda, meu irmão só quer brincar. Ela também podia ajudar a mãe...

E - Você não gosta de brincar?

Pedro - Gosto mais sozinho, eu tenho uma criação de pombos e gosto de brincar sozinho.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Idade na Época: 8 anos e 6 meses

Junho/1984

ÁREA INTELECTUAL E PERCEPTO-MOTORA

	Adequada	Necessita Reforço	Muito Prejudicado
- Atenção concentrada		X	
- Memória e atenção		X	
- Análise - síntese		X	
- Orientação espaço-tempo		X	
- Coordenação viso-motora		X	
- Esquema corporal		X	
- Motricidade fina		X	
- Percepção		X	
- Nível de pensamento		concreto	
- Ritmo de execução		um pouco lento	
- Linguagem - expressão		X (dislalia de R- omissão)	
- Linguagem - compreensão		X	

ÁREA EMOCIONAL:

- Criança com baixa auto-estima e fraca auto-imagem

ACONSELHAMENTO:

- Investigação neurológica e
- Frequência à classe especial

JUSSARA

ANEXO 5

NASCIMENTO: Local - Porto Alegre

Data - 18/07/78

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/1986

SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL - Setembro/1987

FAMÍLIA

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Pai ¹	64	2. ^a série primária	Inspetor de Polícia (aposentado)
Mãe ¹	58	1. ^a série primária	do lar
Jussara	9	-	estudante

CONTEXTUALIZAÇÃO: Houve dificuldade para localizar a casa da família, devido à numeração falha da rua. Pedi informações num bar, onde o dono disse não conhecer a pessoa que eu procurava (pai de Jussara). Falei da minha dificuldade para localizar o endereço, acrescentando que o havia conseguido na escola onde estuda a filha da referida pessoa. Nesse momento, um homem que estava ao lado, tomando cerveja, disse "sou eu mesmo". Dessa maneira (com certa desconfiança) teve início meu contato com a família de Jussara. O pai da menina e o dono do bar se conhecem há muito tempo. Fiquei sabendo depois que, naquela tarde, Jussara estava tendo aula particular com a filha do dono do bar.

A casa onde moram é bastante simples, de tijolos, com três cômodos. O espaço é restrito e havia certa desordem.

Os pais de Jussara me pareceram confusos, a mãe bastante agitada. Contaram-me que após a entrevista iriam ao médico por causa dos problemas de "nervos" da mãe de Jussara.

¹ Jussara está com essa família desde a idade de um ano. Ela sabe que tem "outro" pai (irmão da mãe de criação), que também mora em Porto Alegre com dois irmãos de Jussara. Visitam-se esporadicamente.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

Os pais iniciaram destacando um aspecto que parece ser crucial - a negação das dificuldades da filha.

P - O doutor falou prá falã com nōis lã no colégio...

M - Porque ela fica zangada.

P - Ela não tem nada, homem de Deus... ela tem o INPS.

E ainda:

P - Vou dizer uma coisa, a professora é muito boa. Agora, o mê dico me disse que a guria não tem nada e que ele prova nô exame.

M - Ela não é criança de classe especial.

P - Não é criança de classe especial. E outra coisa...

Os pais negam as dificuldades de Jussara e a apontam como injustiçada pela escola. No entanto, afirmam que ela é a causa dos problemas de saúde da mãe:

P - Eu vou alí agora levã ela no médico por causa dessa guria. Ela fica atacada.

M - Eu ficou atacada porque eu quero ela pra frente; porque o senhor vê, uma criança que vai fazer nove anos e recém tá no primeiro ano.

Aparece em seguida o sentimento de que estão fazendo muito para que ela melhore:

P - Que nem, o senhor chegou ali e perguntou por mim (bar)...a guria vai cobrar quarenta a hora, mas eu prefiro pagar e que ela aprenda.

Dessa forma, os pais através do seu discurso estabelecem seu lugar de provedores.

P - *Isso um pai tem prazer... porque amanhã depois eu morro, ela morre, e aí a criança fica analfabeta, fica na classe especial.*

No trecho acima o pai também deixa claro, que na sua maneira de ver, analfabeto é semelhante ou equivalente a aluno de classe especial. Quando devolvo-lhes minha percepção de que seu discurso parecia indicar a expectativa de que a filha estivesse bem no futuro, a resposta da mãe é incisiva:

E - *Vocês dois estão dizendo que querem que ela vá bem, né?*

M - *Não, eu quero que ela saia da classe especial. Nada com a professora, porque a professora é querida...*

Fica claro neste trecho que a mudança de classe está sendo mais valorizada que aprendizado e o crescimento de Jussara. Vale perguntar, não estará essa mãe solicitando que a escola confirme sua negação das dificuldades da filha?

O discurso materno parece indicar que o lugar de não desenvolvimento, ocupado por Jussara, incomoda apenas no nível explícito (estar na classe especial). Como estará integrada no psiquismo materno a dificuldade de aprender que Jussara apresenta? O discurso dos pais nos mostra que essas dificuldades não estão integradas, não são conscientemente aceitas. Possivelmente, esse funcionamento psíquico seja favorecido pela ausência de desejo de mudanças, por parte dos pais.

A partir do lugar de Jussara como "aquela que não aprende" estabelece-se um lugar para os pais como provedores e dedicados. "Sou extremamente dedicado", é o subtexto do discurso paterno quando enfatiza muitas vezes a quantia paga à professora particular.

Nesse contexto, Jussara emerge como causadora da doença da mãe. Apesar de toda "dedicação" parental, continuam existindo problemas.

M - É. Eu tô muito nervosa. Tô atacada dos nervos porque eu quero ver se ela... porque eu fico chateada, a tenho... a criança na classe especial.

P - É que eles dizem que criança de classe especial é louca.

E - Quem é que diz isso?

P - As crianças...

No trecho acima, emerge o sentimento materno de ataque ao seu narcisismo. A mãe sentiu-se "ferida" porque o seu produto (filha) foi apontado como ruim (louca).

Mais adiante os pais fornecem indícios de que apesar de ir tudo bem, sua relação com a filha mostra-se restritiva, justificada pelo sexo da menina:

P - A gurria escreve bem, lê bem.

M - É, tudo bem. Agora, a gente traz seguro, porque é gurria, me nina tem que trazer seguro, né?

Parece existir uma relação entre cuidar - restringir - temer perda (já ocorreu uma perda efetiva com o falecimento de uma filha que tiveram). Portanto, para esses pais é necessário restringir, cuidar, dar, para que a perda não se repita.

No trecho seguinte pode-se identificar a relação de substituição, existente no psiquismo parental. Jussara parece ter como missão ocupar o espaço vivencial deixado na família pela filha já falecida.

P - Eu não quero me gabar nem mentir... Eu sou inspetor de polícia, ganho bem, dou todo conforto pra minha filha. O senhor tenha a bondade de olhar. Brinquedo, tv a cores, bicicleta. Quer dizer, é um prazer que dou pra minha filha. Não é minha filha mas dou, o que não dei pra essa coitadinha que morreu (aponta a foto), legítima nossa.

Novamente o discurso paterno destaca o seu papel de provedor. Dar, e dar muito, à filha substituta parece ser a tarefa desse provedor.

Em muitos momentos emerge a ambivalência dos pais:

P - ... tem os exames todos completos, não tem nada.

M - Agora, não é um bicho de sete cabeças a classe especial por que ela tá aprendendo, né? Mas a questão é que as outras pēga chatear ela.

A classe especial "não é um bicho de sete cabeças", mas os pais fazem de tudo para tirar Jussara. O problema não é ela, mas as outras que a chateiam. "As outras" parecem representar para os pais o indicador de que existe algo que não vai bem no contexto familiar, da mesma maneira que a classe especial.

Quando os pais falam do colégio anterior também emergem contradições: "Ela tava bem aqui neste colégio...", mais adiante:

M - ... aqui ela não aprendeu nada. Agora, lá, (colégio atual) dentro de quatro meses ela já faz o nome dela, já escreve tudo.

Os pais de Jussara enfatizam as qualidades da professora da classe especial de maneira exagerada, possivelmente por considerar-me um aliado da professora.

P - Aquela professora é muito boa, coisa muito querida. É muito boa.

M - É muito boa.

Houve inúmeras referências desse tipo, onde o nome da professora era lembrado. Ocorreu então um lapso de memória do pai que demonstra com clareza a artificialidade dos elogios:

P - Eu vou dizer uma coisa sinceramente, aquela professora... como é mesmo o nome dela...

M - B ..

P - Mas que coisa querida!

O discurso dos pais, embora apresente pontos de confluência, parece seguir caminhos paralelos durante grande parte do tempo. O trecho a seguir ilustra significativamente:

M - ... ela toma o banhinho dela, se arruma, dorme no outro dia levanta, escova os dentinhos...

P - Se o senhor me falasse, eu levava o senhor lá pra ver ela estudando... me admirei o S (dono do lar) não saber meu nome.

M - Ela se lava e se arruma, só é difícil ela tomar café da manhã, é difícil.

P - Agora vou dizer uma coisa para o senhor sinceramente...

M - Hoje ela comeu banana esmagada...

Em seguida emergem indícios de dificuldades emocionais que a mãe de Jussara tem enfrentado.

P - ... Agora nesse colégio (o anterior) teve uma professora que chegou chamando minha mulher de louca.

M - Não, isso não é coisa de se contar.

Segundo a mãe, existem as coisas "de se contar" e aquelas que não se conta.

O pai prossegue relatando o incidente:

P - Minha mulher é doente mesmo.

M - Eu sou doente dos nervos, mas não é de ofender. Agora, por que sou doente dos nervos vou pegar minha guria...

P - Quis avançar na mulher lá... que eu cheguei lá... A diretora mandou ela embora, vai, vai.

M - Sabe porque eu fiquei sentida com a professora? Jussara queria um lápis e caderno para levar... Aí eu digo: "minha filha, a professora disse que não é pra levar", e ela: "Ah, mãe, a fulana leva, a fulana leva"... Então, eu peguei pra ela ir pro colégio: "... então tu leva, minha filha, teu caderninho".

O discurso materno indica que decidiu contrariar a orientação da professora quando viu ameaçado seu lugar de provedora (daria menos que as outras mães?) O apelo de Jussara foi decisivo.

ENTREVISTA COM JUSSARA

Durante minhas visitas à escola chamou-me atenção a disputa existente entre as crianças, no sentido de destacarem seus trabalhos. Jussara era uma criança que se esforçava constantemente para chamar atenção para si e indicar a sua "produção" como a melhor.

No dia em que entrevistei Jussara, ela se mostrou amigável e com evidente sensação de ter sido "escolhida".

Alguns trechos da nossa entrevista:

"Eu gosto de conversar. Já conversei com a Dra. W (psicóloga). Ela sempre me chamava para vir aqui. Nós conversamos, fiz bastante desenho que ela pediu".

"A Tia B., eu gosto dela, é que nem mãe pra nós, faz tudo que uma mãe faz".

"Ganhei uma televisão a cores novinha".

Jussara contou que gosta muito de assistir televisão e de ir para uma pracinha, junto com a mãe. Disse que em casa também auxilia nos trabalhos domésticos.

"Eu tenho dois irmãos grandes do teu tamanho. Eles ficam com meu outro pai e vêm aqui de vez em quando... o meu irmão grande me deu aquela pasta".

"Minha mãe disse que me dá uma pasta do Menudo se eu passar... Adriana (colega) disse que eu não vou passar, mas quem sabe é a professora".

"Aqueles lá (aponta dois ex-colegas) estão agora na primeira série, eu também queria ir pra primeira série".

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

- Realizada no primeiro colégio frequentado pela aluna

Dezembro/1984

RESULTADOS:

- Apatia, ansiedade, demonstração de amedrontamento, baixo nível percepto-motor, agravado por problemática emocional intensa.

AVALIAÇÕES NEUROLÓGICAS

- Duas avaliações: Junho/1986 e Dezembro/1986

DADOS:

- História clínica, observação de conduta, exame neurológico clássico, funções práticas e gnósticas, comunicação, raciocínio matemático.

ACHADOS SIGNIFICATIVOS:

- Prematuridade ao nascer (6 meses), dificuldade de fala, ausência de conhecimento de letras, estrutura corporal, dias da semana, meses, cores.

PARECER NEUROLÓGICO:

- Discreta debilidade mental e imaturidade cerebral.

RECOMENDAÇÃO:

- Permanecer em controle neurológico, atendimento em classe especial e solicitação de avaliação psicológica (não efetuada).

ROBERTO

ANEXO 6

NASCIMENTO: Local - Porto Alegre

Data - 15/03/74

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/1985

SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL -

FAMÍLIA

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Mãe	50	Analfabeta	empregada doméstica
Irmão	25	4. ^a série primária	comerciário
Irmã	24	4. ^a série primária	-
Irmã	17	2. ^a série do 2º grau	estudante
Roberto	13	classe especial	estudante
Irmã	12	4. ^a série primária	estudante
Irmão	9	3. ^a série primária	estudante
Irmã	8	1. ^a série primária	estudante
Sobrinho	5	-	-

CONTEXTUALIZAÇÃO: Os três primeiros filhos dessa família nasceram da união da mãe com o primeiro marido. Da união com o segundo marido (atualmente falecido) nasceram Roberto e os outros três filhos.

Atualmente moram todos juntos, exceto a irmã que está com 24 anos. Ela é mãe solteira e seu filho está sendo criado pela avó (aparece como sobrinho de Roberto). A irmã de Roberto que está com 17 anos passa a maior parte do tempo na casa da patroa de sua mãe, onde ajuda no cuidado das crianças da quela família.

A casa da família é muito pobre, de madeira, composta de apenas um cômodo dividido ao meio por uma semiparede, que separa o quarto e a cozinha. Existe também um quarto pequeno ao lado, onde dorme o irmão mais velho.

O espaço é muito restrito, tanto dentro quanto fora da casa, pois no mesmo terreno existem outras duas habitações de madeira. A família tem duas camas de casal, sendo que numa dormem a mãe e duas filhas e na outra dormem Roberto, o irmão e o sobrinho.

Esta breve descrição acrescida do fato de que apenas duas pessoas da família trabalham, evidencia o grau de dificuldade sócio-econômica com o qual convive a família de Roberto.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

A mãe iniciou o seu discurso através da relação de Roberto com a escola.

M - *O Roberto gosta muito do colégio... Eu já entendo bem ele, então eu falo no colégio e ele faz com a cabeça que sim... Os primeiros dias quando ele entrou, o primeiro dia que não houve maneira de ficar, né? Até me lembro que eu fui levar ele, ele começou a chorar e quem diz de ficar? Aí a professora disse: "então a senhora mande uma das gurias vir com ele". Aí eu mandei a irmã, né?*

O discurso materno salientou a resistência inicial de Roberto à escola e destacou sua habilidade para entender o filho. Ao afirmar "ele faz com a cabeça que sim", a mãe sugere entender os gestos de Roberto, sua linguagem não verbal.

Sobre a idade de Roberto ao entrar na escola:

M - *Agora, o que eu não guardo bem é a idade que ele tava quando eu botei... Ele já tinha mais de sete anos quando eu botei... que naquele tempo antes dos sete anos eu já queria caminhar, arrumar pra ele...*

Os dados complementares que possuímos (avaliação e entrevista com a professora) permitem concluir que Roberto entrou na escola aos 11 anos.

M - *... então sempre meu velho dizia que não adiantava arrumar, botar ele no colégio, porque ele não fala direito, né? Então, ele disse: "vai botar, os outros não entendem ele, nem a professora entende, ele quer ir no banheiro, não vão entender ele, os outros vão judiar dele". Foi passando, foi passando... Já faz três anos que ele tá no colégio... É, uns três anos... Eu não sei, a gente botou ele, pode ser que ele se desenvolve com os outros lá, que seja melhor pra ele começar a falar de tudo...*

Existe no trecho acima um aparente confronto que teria ocorrido entre os pais sobre a idade de Roberto à escola. O receio de que o filho fosse maltratado e não fosse compreendido pelos outros teria sido exclusivo do pai? Esse temor que aparece no discurso manifesto não teria também a função de ocul-

tar a possível vivência dos pais, no sentido de perceberem-se feridos no seu narcisismo, por esse primeiro filho da união de ambos. Ocultar o filho pode ter significado não mostrar ao mundo o seu produto ruim, atitude que teria auxiliado a manter a imagem de perfeição parental.

Ao referir-se ao colégio, a mãe afirma:

M - ... pelo menos ali ele tá se intertindo ali... Até, a gente tá com a papelada dele, porque ele tem que fazer um tratamento por causa do negócio da fala...

Assim, parece existir a percepção materna de que a escola é um lugar de espera para Roberto, um lugar de entretenimento. A mãe relatou também que existe muita dificuldade para que Roberto consiga vaga para o tratamento.

M - Eu tô sô esperando, nê? Não posso saber o que é isso. Já levei no médico. O médico disse que ele tem a língua um pouco pegada, mas que isso aí não atrapalha muito ele... Então, eu não sei...

A mãe tenta encontrar justificativa para as dificuldades de Roberto.

E - E desde quando que a senhora notou que o Roberto tinha alguma dificuldade prá falar?

M - Isso aí foi de uns dois anos prá fora (um pouco mais) ... porque tem criança que com um ano, um ano e pouco comecem a falar. E ele, quando a gente notou, já tava com uns dois anos para fora... A gente puxava, como até hoje mesmo eu puxo por ele, digo as palavras, pra ver... mas sô o que ele diz direito é "mãe". As irmãs, ele diz o nome, mas já diz meio atrapalhado, nê? É a única assim que ele diz. Outras palavras, nada... Eu não posso saber o que é isso... Agora, quando ele tinha sete anos... Desde os sete anos a gente caminhou. Não é a primeira vez que caminhei pra arrumar isso aí pra ele... A gente já caminhou muito... Ele fez eletro, tudo, nê? Os médicos disseram que ele vai falar porque ele ouve bem. O outro disser que ele não fala e de preguiça... mas eu digo: ele vive com os irmãos. Com outras crianças, como é que ele vai... não sei...

Mesclada às dificuldades de Roberto, emerge a recompensa narcísica materna. Mãe é apontada por ela como a única

palavra que o filho pronuncia. Vale destacar que Roberto tem muita dificuldade na articulação das palavras. O que acontece com frequência é que ele consegue emitir alguns sons, que são completados pelas outras pessoas, por exemplo: "íca" quando se refere a Chica. Deve ser esse tipo de articulação simplificada que ocorre com a palavra mãe, completada pela interpretação materna como gratificação e enaltecimento de sua importância para o filho.

Posteriormente a mãe relatou que o atendimento médico para o problema de Roberto foi procurado quando ele já tinha sete anos de idade. Decorreram aproximadamente cinco anos entre a percepção inicial da dificuldade e a ação correspondente "... pois é, a gente foi deixando passar, deixando passar...". O atendimento médico conseguido pela família não colaborou no esclarecimento do problema apresentado por Roberto.

A demora para busca de atendimento de Roberto parece articular-se com a percepção do filho:

M - *Eu não sei. Ele entende tudo, ele ouve bem, entende tudo mesmo. O problema dele é só esse aí...*

Quanto ao relacionamento entre Roberto e as pessoas em geral:

M - *Com as outras crianças assim, ele é bem calmo, ele brinca. Agora, com os irmãos tem dia que ele tá bem nervoso...*

Dessa maneira, o discurso materno destaca que Roberto tem relacionamento com as outras crianças diferente do relacionamento com os irmãos.

M - *... um dia eu levei na aula. Ele já saiu daqui bravo né? Assim, aí eu até tive que dar uns tapas nele, que eu nem gosto de tá judiando dele, por causa que ele é assim. Ainda estar judiando... Aí, aquele dia ele tava nervoso, não queria ir. Aí, tive que pegar ele pela mão e levar. Depois a professora, quando eu fui buscar ele, ela disse que aquele dia ele tava bem agitado mesmo, que não queria nem sentar... Aí, eu disse pra ela que quando ele saiu de casa... que fazia horas que ele não "se atacava"... mas quando ele "se ataca" assim, ele briga com os irmãos, dá num, dá noutro. Agora ele não tá tanto, mas de primeiro...*

No relato da mãe, o "nervosismo" de Roberto acontece voltado para os familiares. Ela sugere também que percebe Roberto como diferente e que o tratamento para com ele deve ser diferenciado. Qual o significado dessa diferença para a família?

E - E porque é que ele "se ataca"?

M - Logo que ele perdeu o pai também, ele é assim, viu tudo, que ele faleceu em casa ainda... Aí ele viu tudo aquilo... Ele só chorava, mas parece que ele tinha vontade de dizer alguma coisa, não conseguia. Eu tive que levar ele até no médico...

A mãe falou de uma situação específica de "atacamento" do filho. Desse modo, permanece nebulosa a situação cotidiana de irritação.

Roberto presenciou a morte do pai. A causa foi um câncer de estômago com rápida evolução. O pai de Roberto tinha 46 anos. Esteve hospitalizado por duas semanas e depois ficou em casa, até o seu falecimento. Existia muita dificuldade para que se alimentasse. Roberto tinha na época 11 anos.

M - Ah! Ele ficou... pior do que os outros, porque os outros ainda conversa, entende tudo né, mas ele... aí ficou muito...

Segundo o discurso materno, Roberto sofreu muito e ficou muito deprimido com o falecimento do pai. Ele se recusava a permanecer em casa, passando dias inteiros na casa de sua madrinha que mora nas proximidades.

Note-se que quando a mãe afirmou "... os outros ainda conversa, entende tudo né, mas ele...", deixou fortes indícios de que considera prejudicada a capacidade de compreensão de Roberto. Em seguida, ela corrigiu-se:

M - ... a gente fala com ele, manda fazer qualquer coisa, ele vai direitinho... mas não sei... se é porque ele não fala e ele queria dizer alguma coisa e não podia, acho que é isso.

Na tentativa de entendimento sobre as dificuldades do filho:

M - É... eu não sei... O Roberto, eu ganhei ele em casa, não foi no hospital. Quando eu ganhei ele, nós morava lá na parte lá em cima, abaixo do hospital da Brigada. Ganhei ele em casa, tudo correu bem... Não sei como é que... os outros tudo falaram, né? Essa aqui, não tinha bem um ano e ela, sem a gente puxar, já começava dizer alguma coisa. Eu não sei porque... outro dia tava conversando com a Dona V (patroa), e tem dia que eu fico triste, aborrecida... Eu não merecia isso aí, porque os outros tudo falaram... mas eu não perco as esperanças, né? Graças a Deus ele entende, ele ouve...

Ao afirmar "eu não merecia isso aí", a mãe indica seu sentimento de estar sendo castigada. Parece existir a percepção de que a dificuldade do filho funciona como um ataque contra ela. Um ataque ao narcisismo materno, que se obriga a elaborar um produto-filho diferente dos outros, problemático. Ao nível fantasmático, essas vivências podem estar respaldadas num castigo divino ou então como resultante de uma atuação sádica do filho que, podendo falar, não o faz para castigá-la.

Apesar de descrever o parto como "tudo correu bem", a mãe parece não ter disposição para falar da gravidez.

E - Então, a senhora disse que teve um bom parto, teve uma boa gravidez?

M - Foi, correu tudo bem... Isso aí, uma vez me perguntaram num lugar onde a gente leva essas crianças, assim, que tem problema, nem me lembro onde que é... Eles também perguntaram... mas uma hora Deus há de me ajudar...

Através da entrevista fornecida pela mãe à professora, sabemos que houve dificuldades durante a gravidez de Roberto, causadas por desentendimentos com a sogra, que era alcoólatra. A falta de disposição da mãe para falar desse período é um indicador reafirmador das possíveis dificuldades.

Quando ela referiu-se à entrada de Roberto na escola:

M - Entrou direto pra classe (especial) e, quando eu fiz a matrícula pra ele, eu achava, eu não sabia, eu pensei que aceitavam ele numa classe que nem os outros, mas não. Aí, quando elas ficaram sabendo o problema dele, disseram que era só pra classe especial... Aí, botou direto...

Num outro momento:

E - A senhora acha que houve progresso, que ele se desenvolveu mais?

M - A... ele... melhorou mais um pouco... se desenvolveu mais um pouco, pelo menos as coisas que a professora passa, ele faz direitinho... Inclusive, quando ela passa tema assim pra ele pra casa, tem uns que ele não sabe fazer direito, sozinho... Aí, eu peço pra essa aí ajudar ele... mas ele não quer. Ele quer fazer sozinho...

A escola parece ter adquirido importância para Roberto. No entanto, o discurso materno atenua essa importância: "melhorou mais um pouco...". A mãe relatou também que já ameaçou tirá-lo da escola e o filho reagiu.

Ao retomar a temática relacionamento, o discurso materno destacou que não existe muito contato entre Roberto e amigos, porque "tem uns que não dá pra brincar, porque são cheio (cheios de si) e o Roberto já não sabe muito brincar. Às vezes, vai de tapa. Aí, os outros vêm pra dar nele... Então, a gente tem que cuidar...". Cuidar aparece na dinâmica familiar com equivalente a restringir.

M - ... em casa, quando ele não tá nervoso, ele brinca, não briga, mas quando ele "se ataca"... Agora, comigo não, às vezes ele quer dar num, tá brigando com os outros, eu digo: "vou pegar um chinelo, uma vara e vou dar em ti". Ele tem um medo de apanhar, aí ele para...

Quando perguntei o que acontece para Roberto ficar nervoso, a mãe respondeu:

M - ... a professora mesmo que disse que é por causa desse problema dele. Vê os outros falar e não consegue... deve de ser, né?...

Em seguida, a mãe demonstrou que oscila entre duas

maneiras de perceber solução para os problemas do filho: "Um dia Deus há de me ajudar" ou então "eu tinha vontade de levar ele num médico por que diz que, quando tem a língua pegada, po de dar um piquezinho, sabe lá se não ajudava um pouco...".

A primeira alternativa é mágica e indica novamente que a mãe toma para si o "peso" das dificuldades: "me ajudar". Vale destacar ainda que a crença nessa possibilidade remete a mãe a uma percepção de si mesma como "mãe-bona", pois a solução não depende de sua atuação ao nível da realidade.

A segunda alternativa demonstra que, em alguma medida, a mãe vislumbra uma possibilidade ao nível do real. Porém, dessa maneira, a percepção de si mesma corre o risco de apontar uma "mãe-madrasta" que durante anos não colaborou para que o problema fosse solucionado.

AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

Setembro de 1985.

Roberto apresenta dificuldade de fala, sendo que emite apenas resmungos e grifos.

CONCLUSÃO: durante o processo de avaliação não foi possível aplicar a testagem, ficando restrita à observação de conduta. Roberto apresenta comportamento com *características regressivas*, de humor variável. Responde ordens com gestos e gritos.

O exame otorrinolaringológico é normal e responde a ordens em tom baixo de voz. Recusou-se a audiometria tonal, fato que nesta idade sugere *problema emocional*. Baseando-se na observação clínica e impedanciometria, que não apresenta alterações, pode-se concluir que não apresenta problema auditivo que prejudique a linguagem.

A avaliação neuropediátrica apresenta um quadro de afasia com atraso no desenvolvimento psicomotor.

Indicação terapêutica: tratamento para afasia.

CARLOS

ANEXO 7

NASCIMENTO: Local - Porto Alegre

Data - 03/05/77

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/1985

SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL - Setembro/1987¹

FAMÍLIA

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Mãe	31	3. ^a série	cuida pessoa idosa
Carlos	10	classe especial	estudante
Irmã	8	1. ^a série	estudante
Irmã	5	-	-
Irmã	1	-	-

CONTEXTUALIZAÇÃO: No dia da entrevista fui informado de que a mãe de Carlos e seu marido (pai das três filhas) estvam separados há dois meses. Segundo informação da mãe, o ex-marido os visita a cada dois dias.

A casa da família era bastante precária. São quatro cômodos construídos com madeira, sobre pilastras (provavelmente por causa das enchentes). O apelido dessa região do bairro é "Beco do Resvalo", pois caracteriza a favela construída nas bordas de um pequeno riacho. O cheiro era desagradável e as casas tinham lixo despejado nas proximidades. Apesar dessa descrição, a família possui algum conforto - geladeira, televisor fogão a gás - o que deve ser possível pela ocupação do pai dos meninos - pedreiro.

¹ Nessa época Carlos abandonou a escola. Suas dificuldades de relacionamento tinham se intensificado. A professora pediu à mãe que não levasse Carlos à escola, sem antes iniciar o tratamento psicológico.

Quando cheguei para a entrevista - marcada para sãbado ã tarde - Carlos estava encerrando a casa, enquanto as irmãs brincavam no pãtio. A mãe vistoriava rapidamente o trabalho do filho.

Embora eu tivesse pedido para falar "*apenas*" com a mãe, pude perceber que Carlos ficou espiando, o que era facilitado pela estreiteza do espaço.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

Logo no início da entrevista emergiram muitos indícios do lugar ocupado por Carlos na família:

M - É, do meu irmão, que eu quero conversar com ele, porque tá muito difícil, não aguento mais o Carlos, ele incomoda muito. Carlos é uma criança difícil... e como agora eu tô se parada... o pai dele dá atenção igual, mesma coisa... só que... pouco tá em casa... Então, o senhor vê... eu tenho que deixar eles em casa pra trabalhar. Ele incomoda muito. Eu não sei porque ele não gosta de criança da idade dele. Isso eu já falei muitas vezes pra professora... ele briga com as crianças, chuta, ele é revoltado...

Carlos é percebido pela mãe como "difícil", "que incomoda", "agressivo" e "revoltado". A revolta, segundo o ponto de vista da mãe, parece não se justificar porque o pai dá atenção igual, só que "pouco tá me casa".

As características atribuídas a Carlos determinam em grande parte o seu dia-a-dia:

M - Ele briga muito e por causa disso é sempre preso dentro do pátio, porque ele vai ali brincar um pouquinho, dali a pouco ele dá num, outro dá nele, sabe? O Carlos, tem que ser o que ele quer... Então, eu já bati eletro com o Doutor R. né? Ele disse que o Carlos não tem nada. Não sei porque ele é assim, já conversei, já mandei chamar a madrinha dele, conversa, se comporta um pouco e depois...

Carlos, além de incomodar, é percebido comopositor de sua vontade (informação contrastante com a postura submissa que pude observar na relação entre ele e a mãe). A mãe parece evocar ajuda constantemente, porém uma ajuda que propicie sua libertação do "problema".

M - Eu tava achando que mandar... mas eu tenho medo de mandar ele pra minha mãe porque meu pai é alcoólatra, e aí ser pior pra ele... Pensei de internar o Carlos, mas tenho medo de internar.

A vontade de colocar Carlos num internato de freiras soma-se ao sentimento de que para ele nada adianta:

M - ... eu não sei mais o que vou fazer com esse guri. Eu cansei de sentar, conversar com ele. Não adianta, castigo não adianta, laço não adianta. Tinha pena do Carlos porque o senhor sabe, no interior, em Santa Cruz não tem assim esses colégio, classe especial... aqui tem tudo...

No trecho anterior emergiu um sentimento de pena que a mãe "tinha". Atualmente, a relação mãe-filho seria permeada de outro tipo de sentimento?

A mãe de Carlos afirmou que o tio seria uma alternativa, mas ... "ele também não tem condições, se ele fosse casa do ele pegava o Carlos, mas ele é solteiro, trabalha, estuda".

Diante desse quadro a situação de estar morando com a mãe e as irmãs é assumida por exclusão.

M - O senhor vê, esse menino já tá há três anos na classe especial... O Carlos não aprende a lê nunca, não aprende escrever direito, não sei, não desenvolve. No colégio ele não vai sozinho, vai com a irmã, porque eu tenho medo.

Aqui chama atenção o fato de que a irmã o acompanha à escola, toma conta dele. Dentro de casa é ele quem toma conta das irmãs durante a tarde toda e faz os afazeres da casa. Parece existir uma inversão de responsabilidades. Carlos é responsável apenas dentro dos limites da casa, onde tem suas obrigações. Não estaria Carlos convivendo com a expectativa familiar de que continue sendo o filho que incomoda, mas também é útil, responsável e servil?

O discurso materno estruturou a comparação:

M - É, o senhor vê como tem diferença uma criança pra outra. A menina, no jardim eu não recebi nunca uma queixa dela. Não era das melhores alunas, mas nunca me incomodou também. Agora ela tá na primeira série, precisa ver, desde o primeiro dia só estrelinha e nota 100. Falei com a professora e ela disse que Paulinha é uma aluna como deve ser mesmo, ela se comporta, vai pro colégio direitinho, não conversa...

A irmã é vista como completamente diferente, "uma aluna como deve ser": comportada e calada. A mãe, em seu discurso, apresenta a visão de bom aluno articulada com a expectativa escolar. Neste caso a expectativa é utilizada como elemento de diferenciação entre os filhos.

Sobre o início dessas diferenças:

M - O Carlos mais novinho já era muito calmo. Era uma criança assim... que ele... levei muito tempo prá ter a outra, né?

Este trecho do discurso materno sugere que a chegada da segunda filha foi um momento importante na mudança.

M - ... então, ele sempre foi muito calminho, muito quietinho, o Carlos foi... um ano antes de entrar no colégio, porque ele entrou atrasado, né? Em vez de entrar com sete ele entrou com oito...

E - Por quê?

M - Eu não quis botar ele... Oh, bem português, relaxei muito com ele, com esse problema do estrabismo. Ele já fez a primeira cirurgia, agora vai fazer a segunda... Então, a gente vai deixando, deixando... já era prá ter feito, era prá ter feito dia 18 de dezembro. No fim, eu me atrasei aí quando fui lá com o cartão, os médicos já tavam de férias...

"Ir deixando" fez com que Carlos entrasse na escola com um atraso de um ano e postergou a segunda cirurgia corretiva para o estrabismo. Quando eu tentei reformar a temática...

E - A segunda era prá ter feito dia 18 de dezembro?

M - É... na Santa Casa... então, o senhor, sabe, o Carlos é um guri, ele é tão engraçado, não se pode deixar brincar com ninguém, sempre tá brigando, não tem amigos. É uma criança, assim... que ninguém quase gosta do Carlos... só briga...

Os "defeitos" do filho são evocados quase como uma justificativa para o descaso da mãe. Neste trecho podemos perceber também que o lugar (problema) de Carlos é sempre apontado como consequência de seus defeitos (ninguém gosta dele, porque ele é assim). Note-se que a mãe, ao afirmar: "... ninguém quase gosta do Carlos", indica em primeiro plano a negação (ninguém) e depois o atenuador (quase). Dessa forma, existe destaque para a ausência de quem goste do filho.

E - A senhora disse que quando o Carlos era pequeno, era uma criança calma...

M - Mais calma...

E - E como é que foi essa mudança, quando que começou essa diferença?

M - Eu não sei... porque aí eu ganhei a menina, mas ele ficou ganhando atenção igual...

No trecho anterior a resposta da mãe está implícita. A pergunta foi genérica, porém a resposta evocou uma situação específica. Embora a mãe negue (explicitamente) a alteração no relacionamento com o filho, sua resposta confirma a mudança de Carlos a partir do nascimento da irmã.

M - ... porque o Carlos não é filho do meu marido... quando conheci ele... Isso aí não adianta esconder, o Carlos mesmo sabe, mas o Carlos é registrado no nome dele e tudo igual as meninas... Então, a gente ficou muito tempo, muito tempo não, uns três anos. O Carlos vai fazer 10 agora em maio, a outra tem sete... Então a gente deu... dava muita atenção pra ele, então ele era uma criança muito calma, sempre foi. Aí ganhei a Paulinha e o Carlos começou a fazer essas coisas aí... Aí começou... depois a gente ganhou a outra menina... Cada vez foi piorando mais. Quando eu fui morar com Paulo, ele tinha três meses... na realidade ele é o pai, né?

É interessante destacar um trecho onde a mãe altera o tempo verbal. "Então a gente deu... dava muita atenção...". Sabemos que "deu" implica numa ação que teve um final definido e "dava" implica em ação com continuidade. Considerando-se que a questão era justamente a continuidade da atenção, antes ou depois do nascimento da segunda filha, não teria essa mãe cometido um ato falho, deixando emergir o sentimento de que a mudança teria realmente ocorrido?

A mãe de Carlos foi abandonada pelo companheiro quando o filho nasceu. Provavelmente a relação estabelecida entre mãe e filho estruturou-se fortemente, marcada pela percepção materna de Carlos como "representante" do pai, ou ainda, como causa do abandono.

E - Quantos anos ele tinha quando soube que tinha outro pai?

M - Ah, tinha uns seis anos... Até, ele foi no armazém com o menino... o Carlos perguntou quem era esse homem e eu contei que era o pai dele mas que tinha ido embora quando ele tinha um mês... O Carlos não reagiu ou se revoltou, nada, disse que o pai dele era o Paulo...

Aos seis anos, Carlos ficou sabendo que os possíveis sentimentos de "diferenciação" tinham raízes na realidade. Segundo a mãe, não houve revolta. Sabemos, no entanto, que a revolta de Carlos há havia iniciado há aproximadamente três anos. O encontro com o outro pai apenas deve ter confirmado o que já evidenciava a relação familiar.

M - O pai é muito bom, é melhor pràs crianças do que eu. Até, a gente discutia muito por causa das crianças...

E - E porque a senhora disse que o pai é melhor que a senhora para as crianças?

M - Ah, porque ele nunca bate... se pega prá bater é uma chinelada e pronto... Eu não, se pego não quero largar mais ... porque o senhor sabe, a gente se preocupa...

Dessa forma o discurso materno destaca como equivalentes: bater e preocupar-se

E - O Carlos fica sempre dentro do pátio então, não pode sair?

M - É... isso... eu deixo ele sair pouco... ele também não tem amigos... Então, eu deixo o Carlos aqui dentro, ele ajuda e olha. No dia que ele tá bom, ajuda direitinho, sabe encerrar a casa, cuidar direitinho da irmazinha, fazer tudo dentro de uma casa...

Baseado na restrição aos limites da casa e na rispidez com que pude observar a mãe vistoriando Carlos encerrar a casa, é possível afirmar que a "ajuda" prestada por ele refere-se ao lugar daquele que serve aos demais familiares.

M - ... eu não sei porque o Carlos é assim... Eu tava lhe falando que ele ajuda, ele gosta de trabalhar, mas não é sempre. A professora sempre me diz que, quando precisa de alguém prá ajudar, ele tá sempre pronto... mas com os colegas é difícil ele se dar bem... talvez por ter ficado muito preso quando chegou na escola quis aproveitar, talvez é isso aí, eu não sei...

O discurso materno atenua as qualidades do filho.

"Gosta de trabalhar, mas não é sempre". Ele é solícito, mas não se dá bem com os colegas.

E - Então a senhora acredita que o fato dele ficar isolado de outras crianças também colabora pra que tenha esse tipo de comportamento?

M - É... pode ser... porque eu não entendo... a gente é pobre, mas não falta nada pra ele. Não falta comida, como eu sei que falta pra muitas crianças por aí... Eu tô com vontade bater outro elêtro da cabeça dele... vamos ver... Esse negócio de vistas também, o médico disse que por causa do estrabismo ele vê com uma das vistas tudo esfumado... Sabe, ele me deu muito trabalho por causa disso.

O trecho acima indica certo desconcertamento da mãe. Para evitar sua posição de co-responsável pela situação do filho, a mãe volta-se para causas que estariam nele (cabeça, visão deficiente). Dessa forma, estaria garantida sua posição de vítima, "me deu muito trabalho".

Vale destacar uma situação descrita pela mãe, na qual Carlos esteve "diferente".

M - "Nós fomos pra lá (cidade da família materna) no Natal e fiquei quatro dias sem ver o Carlos e sem ter reclamação dele. Ele ficou com um irmão meu que é casado e ele gosta... Via televisão, conversava, não deu um pingão de trabalho... Eu já pensei também em dar o Carlos para alguém, mas quem é que vai querer ele desse tamanho e desse jeito... a madrinha dele pegaria, mas ela é mãe solteira e mora junto com a mãe".

A situação descrita acima pode ser considerada uma evidência da relação familiar com mantenedora do lugar-problema ocupado por Carlos. Fora das marcas familiares ele foi outro. Apesar disso, no discurso materno, Carlos continua sendo aquele que ninguém quer.

M - E, eu penso... às vezes, tenho vontade de internar ele, mandar pros meus pais, mas também fico com medo de sentir falta dele, o senhor sabe, coração de mãe, né?...

ENTREVISTA - CARLOS

Carlos é um menino franzino e estrábico, de postura introspectiva e olhar triste.

- Sobre sua vida em casa:

"Vou pra casa, almoço, ajudo a mãe na casa e depois vou brincar... gosto muito de brincar de bola com meus amigos...".

Na escola...

"Eu jogo bola aqui também... sabe aquele pátio de grama lá na frente, perto da bandeira? Aquele lá é dos grandes, das crianças que tãõ na 1.^a e na 2.^a sêrie. Aqui, do lado de cá, ficamo nõs da classe especial e as crianças do prê".

Dessa forma, Carlos destaca a separação física, indicadora de diferentes lugares na escola. Os alunos da classe especial não são "os grandes". Brincadeiras comuns...

"A gente brinca, mas eles (grandes) jã sabe driblar e nõs não. A gente briga muito também...".

Carlos relatou que existe uma turma na sua rua que aluga um campinho de futebol...

"Se a mãe pagasse eu podia jogar, mas ela não pode gastar porque tem a maninha doente¹ e então ela gasta sõ com a maninha comprando remêdio".

¹Verminose, segundo a professora.

AVALIAÇÃO NEUROLÓGICA

- (X) História clínica
- (X) Observação da conduta
- (X) Exame neurológico clássico
- () Exame neurológico evolutivo
- () Exame das funções praxicas e gnósicas
- () Exame de comunicação oral e escrita
- () Exame de raciocínio matemático
- (X) EEG = normal
- () Raio X de crânio

ACHADOS SIGNIFICATIVOS:

- Lateralidade esquerda, paralisia do VIº nervo à direita, desorganização espaço-viso-motora, incoordenação apendicular.

PARECER NEUROLÓGICO:

- Lesão congênita no hemisfério esquerdo.
- Deficiência mental.

RECOMENDADO:

- Controle neurológico.
- Uso de medicamento.
- Atendimento em classe especial.
- Reeducação psicomotora.

ADRIANA

ANEXO 8

NASCIMENTO: Local - Santa Maria

Data - 26/02/76

ENTRADA NA CLASSE ESPECIAL - Março/85

SAÍDA DA CLASSE ESPECIAL - Março/87

FAMÍLIA

INTEGRANTES	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO
Pai	38	7. ^a série	gari
Mãe	33	5. ^a série	dona de casa
Irmão	15	7. ^a série	estudante
Irmã	14	7. ^a série	estudante
Adriana	11	classe especial ¹	estudante
Irmão	10	4. ^a série	estudante
Irmã	7	-	-

CONTEXTUALIZAÇÃO: A entrevista foi realizada num sábado a tarde. Os pais foram receptivos, embora a mãe demonstrasse desconfiança.

A casa da família é muito precária, construída com madeira velha, num barranco de um pequeno córrego. Muito lixo em volta. A casa é pequena, tem um quarto e outro cômodo que serve como sala e cozinha. Apesar disso a família tem um banheiro na parte da frente que é exclusivo dessa casa, o que a diferencia da maior parte das casas da favela onde moram.

¹Atualmente 2.^a série.

LEITURA HERMENÊUTICA DO DISCURSO PARENTAL

O discurso paterno inicia o delineamento do lugar de Adriana na família:

P - Eu, *prã mim*, a Adriana tem problema desde quando nasceu. *Prã nascer ela teve problema. Então ela ficou, assim, uma criança que ela é completamente diferente dos outros, por isso mesmo que ela teve na classe especial e os outros nenhum... Ela teve dificuldade prã falar, prã se comunicar com os colegas. Ela é uma criança assim mais agressiva ... mais explosiva... Ela não é uma criança igual às outras, isso a gente nota em casa.*

Adriana é vista como a filha "diferente", que teve problema para nascer, falar, comunicar-se, relacionar-se.

P - *Agora, em matéria de relacionamento entre nós e ele é bom: ... ela é um pouco nervosa...*

E - *Nervosa como?*

P - *Nervosa, assim, quando a gente chama atenção dela, ela fica num estado de nervo, neurastênica assim.*

Ao falar do relacionamento pais-filha, o pai tentou demonstrar que "é bom", mas em seguida se contradisse, demonstrando que também nessa relação acontecem dificuldades.

E - *E isso foi desde muito cedo?*

M - *Sim, ela começou a ficar assim desde uns cinco anos... É porque e quando ela era menor não dava prã se notar direito. Toda criança é igual até certa idade. Prã mim, foi aquele problema mesmo dela nascer...*

O discurso da mãe sugere dúvida. Segundo a mãe, as dificuldades que envolveram o nascimento causaram problemas, que só se evidenciaram após cinco anos. Tentei investigar:

E - *Que problema?*

M - É que ela veio um pouco fora de tempo, ela não tava bem no tempo de nascer ainda... Ela não veio de parto normal, veio de cesariana. E ela nasceu com problema. Na hora dela nascer, de certo ela tava afogada no sangue... tiveram que botar ela naquele balão, né?

P - Balão de oxigênio.

M - É esse o motivo... porque os outros nenhum tem problema igual a ela... só ela...

"Ela não tava bem no tempo de nascer ainda" pode estar associado ao sentimento materno: ela deveria permanecer mais dentro de mim. Note-se que não existe menção de prematuridade, mesmo na entrevista da mãe para a professora. A anóxia perinatal poderia provocar alterações neurológicas, no entanto, os exames efetuados por Adriana não confirmam essa hipótese.

M - Quando ela era nenezinho, assim, não notei nada de diferente nela... É como eu tô lhe dizendo... Depois de cinco é que a gente foi notando diferença nela.

P - ... quando ela era nova, a gente esperava que fosse uma criança normal né? Então, ela não correspondeu a nossa expectativa... Então, quando ela começou se soltar mais da mãe e começou a brincar mais com os outros é que começou aparecer os problemas e a gente notou... Inclusive, até o 1º ano de vida dele era uma criança tão linda, era a mais bonita de todas, no crescimento, tudo... Até tinha uma coisa, no primeiro ano dela nós morava em outra cidade, tinha uma vizinha que era apaixonada, dizia que nunca tinha visto um choro da Adriana, nunca tinha visto essa guria chorar, impossível uma criança de um ano não chorar.

O discurso paterno associa: soltar-se da mãe e início do problema. Existem portanto, a idéia implícita que não haveria problema se ela não tivesse se soltado, se continuasse a ligação simbiótica com a mãe. Em seguida apareceram indícios do lugar de Adriana como a escolhida, "era a mais bonita de todas...". O pai destaca também a ausência de choro de Adriana. Seria Adriana um bebê muito tranquilo ou a solicitude materna para com sua escolhida era de tal intensidade, que não podia emergir a falta a ser expressa pelo choro?

M - Com cinco anos ela começou ser assim mais agressiva, como ela é até agora. Tem horas que... podendo, longe da gente

ela é agressiva... E, assim, no estudo também houve muita diferença da Adriana. Até achava que era o jardim que tinha dado problema pra ela...

Aparece no discurso materno outra possível causa para os problemas de Adriana - o jardim. Embora o pai justifique, dizendo que a atribuição da causa dos males ao jardim decorre da comparação entre as crianças (os outros dois filhos mais velhos não haviam feito jardim), vale perguntar: que significado teria para essa mãe um lugar (jardim) que a estava separando de sua escolhida?

E - Ela entrou pro Jardim com que idade?

P - Com cinco anos, né? Com cinco ela fez metade do jardim. Aí, nós nos mudamos pra cá. Aí a gente não botou. No ano seguinte fez jardim aqui. Depois passou pra primeira série e não passava.

Com cinco anos Adriana entrou no jardim, com cinco anos começaram os problemas. A mudança da família ocorreu sem a transferência da filha para o novo colégio. Adriana interrompeu, portanto, seu processo de separação do meio familiar, de "soltura" da mãe.

E - Adriana, ficou quanto tempo na classe especial?

P - Um ano só, o ano passado... pela idade dela. Ela não tem mais idade pra classe especial. Então, o colégio passaram ela... ela passou pra 2a. série e tudo, mas acho que ela não tem condições de acompanhar...

O pai justifica a saída de Adriana da classe especial através da idade, minimizando os progressos da filha. Essa justificativa contrasta com a posição apresentada pela professora da classe especial. O significado do discurso familiar indica a dificuldade em admitir os avanços da filha.

M - Inclusive, agora ela tá fazendo a catequese e queixou que não acompanha a escrita da professora, ... Porque tem que ter pressa né? Se ela vai esperar por um... Então, quando ela escreve, ela não sabe ler depois, aquele sistema dela nervoso, que não sabe nem explicar para a gente em casa depois... Talvez a gente também não tenha paciência, quer sa

ber o que é que é... Claro a gente quer saber, prá ver se ela aprende... se a gente altera um pouquinho. Aí, ela fica naquela tensão nervosa...

Por que tem que ter pressa? "Ter pressa", no caso da professora de catecismo, ou "não ter paciência" no caso dos pais, favorece que Adriana assuma o lugar daquela que "não sabe".

E - Ela pergunta prá vocês, pede ajuda?

M - Sim, ela pede. Depois da classe especial, parece que ela se abriu um pouco mais. Ela consegue chegar prá gente e pedir as coisas, prá explicar, ensinar ela o que ela não sabe.

"Se abriu" no discurso materno equivale a voltar-se para a mãe, pedir que explique, ensine.

M - ... ela chegou prá mim e disse que ela não consegue acompanhar... até isso nós vamo ter que chegar lá na professora da catequese e falá prá professora, explicar o caso da Adriana.

Note-se que a mãe aparece como "salvadora". "Explicar o caso da Adriana" seria, portanto, dizer que ela é doente, diferente e "deve" ser tratada como tal.

M - É, tem que falar, porque se ela vem se queixar é porque ela não tem...

P - Condições?

M - Condições de escrever e correr, acompanhar os outros...

A mãe estabelece nexos entre escrever, correr e acompanhar os outros. Efetivamente o aprendizado escolar aparece, muitas vezes, como ameaçador para a criança e sua família, porque pode simbolizar o desenvolvimento. Aprender, acompanhar os outros equivale a "soltar-se".

P - ... ela tá com onze anos, mas ela tem assim modos de uma criança de cinco, seis anos. O brinquedo dela é bonequi-

nha, bichinho, uma coisinha assim. Pelo andamento dos outros, a gente nota. Eu acho, por exemplo, que a Adriana tem assim um retardamento mental... um pensar de uma criança de cinco anos...

Embora possam ocorrer comportamentos regressivos de Adriana, existe muita resistência, principalmente da mãe, em procurar auxílio de algum profissional ou mesmo de ir até a escola para falar sobre o assunto. Por que não incomoda a mãe os comportamentos regressivos que ela mesma descreve?

M - ... a gente nota a diferença dela pra outras meninas, inclusive, dela pra menor,, , Adriana, se eu tô cozinhando, tem que estar cuidando dela, sabendo onde é que ela tá, o que é que ela tá fazendo, nunca posso me distrair dela. Ela é bem distraída, bem distraída, aquela coisa assim... Tem que estar cuidando dela que nem um nenê...

Vale perguntar, estaria a mãe disposta a permitir que sua "eleita" mude, deixe de ser o nenê que é alvo de seus cuidados? Acredito que não, por isso a ausência de busca de atendimento, visando alterar a situação de Adriana.

M - Ela na rua vem distraída... Então, tem que estar sempre preocupada com ela... Às vezes, mesmo quando eu largo ela pro colégio, tenho vontade de mandar outro junto, mas penso, quem sabe, ela é uma menina grande e vai se sentir ruim se mandar outro com ela...

E - No colégio ela vai sozinha?

M - Vai, não totalmente sozinha, vai com o irmãozinho dela, mas mesmo assim, ele é uma criança pequena. Se eu tivesse mais tempo pra atender ela, talvez a gente fosse... mas a gente com cinco filhos não tem tempo suficiente pra dar atenção a ela, só pra ela mesmo, que ela precisava...

Mesmo acompanhada do irmão, Adriana não parece, aos olhos da mãe, suficientemente protegida, "se eu tivesse mais tempo pra atender ela, talvez a gente (eu) fosse... (levá-la ao colégio?)". Como fortalecer-se e deixar de ser a filha distraída?

M - É ela é muito alterada com os irmãos...

P - É porque os irmãos não têm paciência, principalmente a outra irmã (mais velha) não tem paciência... Adriana é doente... elas não aceitam que Adriana tenha mentalidade retardada...

As dificuldades do relacionamento com os irmãos acontecem porque eles tratam Adriana de igual para igual.

P - ... eu já, desde que a guria entrou no colégio, que venho falando que ela não é normal, mas ela não aceitava isso. Mãe é mãe, sabe como é, não aceitava...

O discurso paterno sinaliza a diferença entre as percepções que pai e mãe têm de Adriana. Embora ao nível explícito exista diferença (o pai aponta a filha como doente, retardada e a mãe não concorda), ao nível implícito existe unidade entre os pais, pois ambos agem cautelosa e restritivamente com Adriana.

E - Ela vai à casa de amigos ou eles vêm brincar com ela?

P - Não, eles vivem só em casa... A gente mora em vila assim, não dá pra liberar muito, é um circuito muito fechado... Tem uma menina pequenininha que vem aqui de vez em quando...

As relações de Adriana parecem restringir-se aos pais, aos irmãos e essa "menina pequenininha" que os visita. Note-se que a visita é alguém que como Adriana continua sendo "pequenininha".

Sobre dificuldades de fala de Adriana:

M - A professora perguntou se eu tinha levado ela no médico. Ela só tem esse problema assim, mas levar a médico, o que é que ele vai fazer? Fazer ela falar certo? Levar ela a médico pra quê? Eu não quiz levar...

O suporte da aparente displicência da mãe deve ser o desejo de que não haja alteração numa situação familiar, na qual ela emerge como dedicada. A mãe descreveu momentos em que corrige a maneira de Adriana se expressar. Ainda segundo a mãe, Adriana é eficiente nos afazeres domésticos. Próxima à mãe, a

filha pode ser eficiente.

M - Ela gosta muito do serviço... ela tã sempre pronta prã aten
der...

E - Faz direitinho?

M - Faz, ela mesmo pergunta se quer que faça as coisas, nem
precisa pedir...

Ainda sobre o posicionamento da mãe na busca de solu
ções para os problemas de Adriana:

M - Uma vez eu não pude ir porque eu tava doente. Depois, a se
gunda vez, também tava doente... as vezes que ela (profes-
sora) me chamou eu não consegui ir... e ela me chamou an-
tes e não fui mesmo por falta de atenção...

P - ... mas essa, (mãe) àquela época não aceitava que a guria
era doente e tinha problema. Então, a professora mandou
chamar. Ela não quis ir prã não aceitar que a guria não tí
nha condições... custou a crer...

E - Então a senhora não ia por discordar e não acreditar que
houvesse algum problema?

M - Não concordava e não concordo ainda com isso...

Existe coerência na atitude materna. A mobilização
para mudança sō é possível, quando o problema é identificado. O
discurso da mãe evidencia que, para ela, não hã problema. No
entanto, a própria mãe descreve Adriana como agressiva, dis-
traída, como aluna que não acompanha as aulas de cataquese, que
não tem "condições de escrever, correr, acompanhar os outros".
Estaria esse modo de viver de Adriana coerente com o desejo ma
terno?

E - Como é que a senhora reagiu quando soube que ela ia para
classe especial, o que foi que a senhora pensou a respei-
to?

M - Achei que seria melhor prã ela, porque iam dar mais aten-
ção prã ela, porque em casa com os outros eu não dou tanta
atenção prã ela, e aquele ali talvez fosse dar mais aten-
ção... As outras professoras sō se preocupavam em reclamar

que a Adriana não escrevia, era muito fraca, não prestava atenção...

A professora que poderia se dedicar à filha foi chamada pela mãe de "aquela ali", o que indica depreciação. Essa forma de referência é muito significativa, na medida em que aque la é alguém distante, ali substitui o nome ou o substantivo - professora. Dessa maneira, a professora no discurso materno aparece alheia, sem nome, distante.

Confrontemos os discursos da mãe e do pai:

P - No momento que eu cheguei em casa e falei pra ela, ela se explodiu, não queria aceitar, porque a gurria não precisava. Ficou brava, porque Adriana não é doente... depois ela foi se conscientizando...

Provavelmente a conscientização da mãe está associada à descoberta da classe especial como um lugar que continuaria a superproteção familiar à Adriana, no sentido de não exigir-lhe muito e garantir o cuidado intenso.

M - E, é a professora se preocupa, presta atenção quando a gente fala, muitas não atendem, a gente tá falando e nem tão aí... Aquela, eu senti que se preocupa... Ela disse: "quando tu fizer as coisas, leva ela, chama ela pra ti. Ela é uma criança que tu vai precisar chamar mais pra ti do que as outras". Foi aí que Adriana venceu um pouco mais. Aí que a gente notou que melhorou bem mais...

O discurso da mãe demonstra que houve acordo com relação à professora, pois esta aconselhou a intensificação de um tipo de vínculo já há muito desenvolvido. "Chama ela pra ti", foi um conselho muito bem recebido pela mãe.

ENTREVISTA - ADRIANA

- Sobre seu lugar na escola:

"Eu rodei um monte na 1.^a série. Aí, fui pra classe especial... mas o pai me disse que essa classe é classe especial e 1.^a série".

- Quanto ao lugar desejado:

"Eu gostaria de estar na classe do meu irmão. Ele estuda lá no fundo do corredor, faz 4.^a série. Ele é mais novo que eu, eu é que devia estar onde ele tá e ele na 1.^a série".

- A percepção de si:

"Os amigos mudaram da classe especial... agora ficamos nós... Eles mudaram porque escreve rápido... eu não sei nada".

- Relacionamento com os irmãos:

"Meu irmão bate em mim e se eu conto pra mãe ele fica bravo... minha irmã pequena briga muito comigo e puxa o meu cabelo".

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Junho/86

ÁREA INTELECTUAL E PERCEPTO-MOTORA

	Adequada	Necessita Reforço	Muito Prejudicado
- Atenção concentrada		X	
- Memória e atenção		X	
- Análise-síntese		X	
- Orientação espaço-tempo		X	
- Coordenação viso-motora		X	
- Esquema corporal		X	
- Motricidade fina		X	
- Percepção		X	
- Nível de pensamento		X	
- Ritmo de execução		X	
- Linguagem-expressão		X	
- Linguagem-compreensão		X	

ÁREA EMOCIONAL:

- Baixa auto-estima. Precisa ser muito incentivada e apoiada. É uma criança com tendência à depressão. Tem problema de desnutrição.

ACONSELHAMENTO:

- Reforço nas áreas intelecto e psicomotoras em classe especial.