



Departamento de Posgrado - Doctorado en Psicología

Tese Doutoral

Msc. Cláudia Moscarelli Corral

Diretor da Tese: Dra Susana Sneiderman

**Problema de Aprendizagem-Sintoma: A Intersubjetividade
Familiar do Latente**

Buenos Aires

2021

Problema de Aprendizagem-Sintoma: A Intersubjetividade

Familiar do Latente

Trabalho de Cláudia Moscarelli Corral apresentado à Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales como requisito para a obtenção do título de doutor em psicologia.

Diretor de Tese: Dra Susana Sneiderman

Buenos Aires

2021

Msc. Cláudia Moscarelli Corral

**Problema de Aprendizagem-Sintoma: A Intersubjetividade
Familiar do Latente**

Trabalho de Cláudia Moscarelli Corral apresentado à Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales como requisito para a obtenção do título de doutor em psicologia.

COMISSÃO JULGADORA:

**Prof. Dra
Instituição**

**Prof. Dra
Instituição**

**Prof. Dra
Instituição**

Buenos Aires

2021



A mestra Alicia Fernández in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Cada um sabe “a dor e a delícia de ser o que é” e a escrita da tese fez lembrar meu caminho, trajetória, escolhas... Resgatar um pouco de mim, reconhecer aqueles que me habitam, e também identificar aquelas peles que me compõem. Longe de ser uma história com grandes feitos, trata-se da vivência como filha, mãe, colega, amiga e professora, uma constituição coletiva entrelaçada a todos que participaram de minha vida e forjaram-me a criá-la num espaço-tempo. Ao término da escrita da tese tenho um sentimento de preenchimento e alegria indescritíveis por várias razões, primeiro porque acabo de concluir mais uma volta na espiral dialética da vida. Mas, mais que isso, por poder expressar minha gratidão a todos que contribuíram com esta obra.

Primeiramente agradeço a Deus pela convicção de que era possível, simplesmente pelo amor ao conhecimento. Aos meus pais, Marina e Cláudio (in memorium) que me ensinaram a amar a vida. À mãe que além de tudo me ensinou a amar os livros e ao pai que me ensinou a importância de viver em alegria. A composição deles foi a medida do que precisava para crescer. O amor aos meus irmãos que muito me orgulham e a qualidade do relacionamento que vivemos, são um porto seguro. Aos meus filhos Murilo, Luiza e Marina e aos netos, Vitor e Thiago, que amo tanto, suas vidas são os meus frutos mais caros, dedico estas linhas que expressam algo de mim, que deixo como marca no mundo. Ao Osvaldo, meu companheiro que em qualquer hora enfrentou comigo diversos obstáculos e buscou abrir caminhos para que eu pudesse enfrentar os vários desafios, sem a sua presença não teria começado.

Dedico este trabalho à Alicia Fernández (in memorium) com muita alegria e amor, porque com seus ensinamentos nasci simbolicamente de novo, por isso seguirei semeando suas ideias para que outros possam nascer. À orientadora Dra. Susana Sneiderman que com sua delicadeza, competência e postura permitiu que surgisse a autoria naturalmente, me conduzindo com maestria nos momentos mais difíceis. Aos meus queridos “pacientinhos” que me ensinaram tanto, dividiram suas dores comigo, confiaram que um outro mundo era possível. Aos pais e responsáveis das crianças que acreditaram no trabalho. À minha querida colega Ayeza (in memorium), que sempre esteve ao meu lado ajudando nos projetos com muita generosidade, assim como às queridas colegas e alunas psicopedagogas Dani, Caca, Mauren, Patricia, Tieise, Tati, Thais e Débora que juntas conformaram a equipe de investigação, meu agradecimento especial, sem vocês eu não teria chegado ao fim. A equipe de colegas psicólogas que me acompanham em estudos permanentes Dilce, Michele, Suzeli e Renata, vocês foram decisivas, obrigada pela parceria de alegria e afeto, e muita gratidão pelas contribuições na covisão. Por fim, às colegas Alicianas com as quais tenho aprendido muito através de um movimento em torno de suas ideias e, que têm tornado o sonho de seguir divulgando o pensamento de Alicia Fernández um sonho transformado em realidade, muito obrigado.

Escrevo para mim, escrevo para me ver e me ouvir.
Escrevo para me comunicar com o outro.
Escrevo para me conhecer melhor.
Escrevo para não me esquecer de lembrar o que é essencial.
Só com as pedras que vieram sobre mim, pude ir construindo o meu caminho.
Com elas construí meu idioma, minha poesia e música.
A poesia é o grito, para que me escutem na dor.
Grito com todo o meu ser.
Grito, porque só assim sinto que me familiarizo com os meus limites, que me
definem como um ser.
Corpo vibrátil, corpo sensível, corpo esculpido.
Espaço-tempo transicional dos sentidos. Corpo-movimento, Corpo-fecundo, Corpo
de mulher.
Corpo que aprende e ensina com prazer, que vive com prazer. Que se encontra com
a alegria e cria.
Autorizei-me a entrar no espaço “entre”, no terceiro-espaço. No espaço do ser.
A sentir as afecções e a produzir afecções.
A transformar a dor e a viver a alegria apesar da dor.
Entre a lágrima e o sorriso, existe esse espaço transicional, o espaço de jogo, onde
jogam meus medos com os medos do outro.
Entretanto, ambos estamos no trem em movimento, e ambos, somos o trem.
Aprendi a libertar-me, tanto de mim, quanto dos outros.
Reconhecer-me em andamento, um sujeito em processo, um produto inacabado.
Assumo-me como um ser de possibilidades, tanto para mim, quanto para os outros.
Cláudia Moscarelli Corral. Dezembro/2020

RESUMO

A presente tese de doutoramento descreve o vínculo intersubjetivo entre a criança latente com problema de aprendizagem-sintoma e seus pais. No estudo utilizou-se o modelo metodológico quadripolar de Bruyne *et al.* (1977) usado em pesquisas qualitativas do tipo descritivo-analíticas, numa abordagem de estudo de caso. No percurso analisaram-se as expressões verbais /plásticas dos sujeitos; investigou-se o significado do aprender para os sujeitos e ampliou-se o conceito de modalidade de aprendizagem. Dividiu-se em duas etapas: Primeira: Trabalhou-se com 12 crianças entre 07/10 anos de ambos os sexos, submetendo-as ao psicodiagnóstico excluindo aquelas com indicadores de problemas neurológicos, déficit intelectual, orgânico/biológico. Segunda: Selecionou-se 04 casos. Posteriormente, utilizaram-se técnicas projetivas e entrevistas semiestruturadas com pais e crianças. Analisaram-se seus componentes de expressões plásticas, icônicas, linguísticas. Os resultados confirmaram que a violência intrafamiliar participa da configuração do sintoma no aprender, inclusive produzindo inibição cognitiva, interferindo na formação profunda do pensamento, podendo causar fixações nas fases psicosexuais. Verificou-se que a modalidade de aprendizagem tal qual um *aparelho-digestório-psíquico*, processa e operacionaliza conteúdos simbólicos inconscientes tornando-os observáveis, possibilitando diagnóstico diferencial, contribuindo com a prevenção e tratamento de forma inovadora, distinguindo-a da modalidade de ensino. Concluiu-se que a criança é uma *pela, boca e esfíncteres psíquicos*, que conformam um idioma próprio e, o momento da aprendizagem do controle esfinteriano torna-se paradigmático no desenvolvimento infantil; a forma, o clima e as oportunidades que a criança teve do ambiente para mostrar o seu saber e vivência, colocando no meio o conhecimento adquirido, são decisivas para que ela possa construir conhecimento.

Palavras-chave: aprendizagem-sintoma; modalidade de aprendizagem; família; psicopedagogia clínica, psicanálise

RESUMEN

La presente tesis doctoral, describe el vínculo intersubjetivo entre niños latentes con problema-síntoma de aprendizaje y sus padres. Se adoptó, el modelo metodológico cuadripolar de Bruyne *et al.* (1977) utilizado en investigaciones cualitativas tipo descriptivo-analíticas, con enfoque de estudio de caso. Se analizaron sus expresiones verbales/plásticas; se investigó el significado del aprendizaje para los sujetos y se amplió el concepto de modalidad de aprendizaje. Se dividió en dos etapas: Primera: Trabajamos con 12 niños de 10/07 de ambos sexos, sometidos a un psicodiagnóstico, se excluyó aquellos con indicadores de problemas neurológicos, déficit intelectual u orgánico/biológico. Segunda: se seleccionaron 4 casos. Posteriormente se utilizaron técnicas proyectivas y entrevistas semiestructuradas con padres e hijos. Los resultados confirmaron que la violencia intrafamiliar participa en la configuración del síntoma en el aprendizaje, incluso produciendo inhibición cognitiva, interfiriendo con la formación profunda del pensamiento, provocado por fijaciones en las fases psicosexuales. Se encontró que la modalidad de aprendizaje, cual *aparato-psíquico-digestivo*, procesa y opera contenidos simbólicos inconscientes haciéndolos observables, posibilitando el diagnóstico diferencial, contribuyendo a la prevención y tratamiento de manera innovadora, distinguiéndola de la modalidad docente. Se concluye que el niño es piel, boca y esfínteres psíquicos, que conforman su propio lenguaje y, el momento de aprender el control de esfínteres se vuelve paradigmático en el desarrollo infantil; la forma, el clima y las oportunidades que tuvo el niño para mostrar su conocimiento y experiencia, poniendo los conocimientos adquiridos en el medio, son determinantes para que pueda construir conocimiento.

Palabras-clave: aprendizaje-síntoma; modalidad de aprendizaje; familia; psicopedagogía clínica, psicoanálisis

ABSTRACT

Presentation of a doctoral thesis, describing the intersubjective bond between latent children with learning symptom problems and their parents. The quadripolar methodological model of Bruyne *et al.* (1977) was adopted, used in qualitative researches of the descriptive-analytical type, in a case study approach. The subjects' verbal/plastic expressions were analyzed; -The meaning of learning for the subjects was investigated and the concept of learning modality was expanded. It was divided into two stages: First: We worked with 12 children aged 7 to 10 of both genders, submitting them to psychodiagnosis, excluding those with indicators of neurological problems, intellectual deficit, organic/biological. Second: 4 cases were selected. Later, projective techniques and semi-structured interviews with parents and children were used. Its components of plastic, iconic and linguistic expressions were analyzed. The results confirmed that intrafamily violence participates in the configuration of the symptom in learning, including producing cognitive inhibition, interfering with the deep formation of thought, which may cause fixations in the psychosexual phases. It was found that the learning modality, as a *psychic-digestive-apparatus*, processes and operates unconscious symbolic contents making them observable, enabling differential diagnosis, contributing to prevention and treatment in an innovative way, distinguishing it from the teaching modality. It was concluded that the child is a skin, mouth and psychic sphincters, which forms their own language and, the moment of learning sphincter control becomes paradigmatic in child development; the way, the climate and the opportunities that the child had of the environment to show their knowledge and experience, putting the acquired knowledge in the middle, are decisive for them to be able to build knowledge.

Keywords: symptom-learning; learning modality; family; clinical psychopedagogy, psychoanalysis

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO | 7 |
| RESUMEN..... | 8 |
| ABSTRACT | 9 |
| | |
| PARTE I. INTRODUÇÃO..... | 16 |
| | |
| CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO DA TESE | 17 |
| 1.1 INTRODUÇÃO AO TEMA DE PESQUISA | 23 |
| 1.2 A ESPECIFICIDADE DO PROBLEMA DE PESQUISA..... | 26 |
| 1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA..... | 32 |
| CAPÍTULO 2. ESTADO DA ARTE | 35 |
| | |
| PARTE II –MARCO EPISTEMOLÓGICO, TEÓRICO E CONCEITUAL..... | 42 |
| | |
| CAPÍTULO 3. MARCO EPISTEMOLÓGICO | 43 |
| 3.1 INTRODUÇÃO..... | 43 |
| 3.2 MARCO EPISTEMOLÓGICO | 43 |
| CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO | 51 |
| 4.1 APORTES PSICANALÍTICOS À CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA INFANTIL | 51 |
| 4.2 PSICANÁLISE KLEINIANA E OS PROCESSO PSÍQUICOS INFANTIS | 56 |
| 4.3 PSICANÁLISE WINNICOTTIANA E O AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM | 67 |
| 4.4 A TEORIA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA | 72 |
| 4.4.1 Aportes Psicopedagogicos Clínicos a Aprendizagem Humana..... | 75 |
| 4.4.2 Articulação Inteligência e Desejo na Aprendizagem Postulados por Paín | 82 |
| 4.4.3 Aspectos Intersubjetivos e Vinculativos da Aprendizagem | 89 |
| 4.4.4 A teoria psicopedagógica clínica: fundamentos conceituais desde o marco psicanalítico | 90 |
| 4.4.5 A Singularidade do Pensar..... | 93 |
| 4.5 APORTES COGNITIVOS À APRENDIZAGEM HUMANA..... | 105 |

| | |
|--|------------|
| 4.5.1 Epistemologia Genética de Jean Piaget..... | 116 |
| 4.5.2 Contribuições das Teorias Psicogenéticas à Aprendizagem Humana | 116 |
| CAPÍTULO 5 MARCO CONCEITUAL | 121 |
| 5.1 INTRODUÇÃO..... | 121 |
| 5.2 CONCEITO DE APRENDIZAGEM | 121 |
| 5.3 DEFINIÇÕES..... | 123 |
| 5.4 DIFERENTES CONCEITUAÇÕES: PROBLEMA DE APRENDIZAGEM, DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO | 124 |
| 5.4.1 Problemas de Aprendizagem | 125 |
| 5.4.2 Dificuldades de Aprendizagem Primárias e Secundárias | 127 |
| 5.4.3 Transtorno do Neurodesenvolvimento..... | 129 |
| 5.4.4 Sintoma na Aprendizagem | 130 |
| 5.5 ASPECTOS PSÍQUICOS DO SINTOMA NÃO APRENDER..... | 131 |
| 5.6 O CONCEITO DE VÍNCULO NA PSICANÁLISE E NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA | 135 |
| 5.7 VÍNCULO INTERSUBJETIVO FAMILIAR: “FAMÍLIA” | 142 |
| 5.8 APORTES DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA À CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA..... | 149 |
| 5.9 O CONCEITO DE FASE DE LATÊNCIA | 156 |
| 5.9.1 Características da Etapa..... | 156 |
| 5.9.2 Defesas Psíquicas na Fase de Latência | 157 |
| 5.9.3 Defesa de Sublimação | 158 |
| CAPÍTULO 6 MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO | 160 |
| 6.1 INTRODUÇÃO..... | 160 |
| 6.2 MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO | 160 |
| 6.3 INDICADORES DE RISCO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM SINTOMÁTICA | 168 |
| 6.4 MODALIDADES DE ENSINO PATOLÓGICAS QUE INTERFEREM NA CONSTITUIÇÃO DE UMA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM SAUDÁVEL NO APRENDENTE:..... | 171 |
| 6.5 DIAGNÓSTICO DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM: UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE..... | 172 |

| | |
|---|------------|
| 6.6 CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO..... | 177 |
| 6.7 QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DAS MODALIDADES NOS PROCESSOS REPRESENTATIVOS DESCRITAS POR PAÍN (1992) E TRANSFORMADAS EM MODALIDADES DE APRENDIZAGENS PATOGÊNICAS POR FERNÁNDEZ (1991):..... | 177 |
| 6.8 SÍNTESE EXPLICATIVA DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO NORMAL DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991) | 179 |
| 6.9 SÍNTESE EXPLICATIVA DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO PATOLÓGICA DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991) | 181 |
| 6.10 SÍNTESE EXPLICATIVA DA INFLUÊNCIA DA MODALIDADE DE ENSINO DOS PAIS E PROFESSORES SOBRE OS SUJEITOS APRENDENTES | 182 |
| 6.11 SÍNTESE EXPLICATIVA DA SIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS MODALIDADES PATOLÓGICAS DESCRITAS POR FERNÁNDEZ (1991) | 183 |
| | |
| PARTE III. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO..... | 185 |
| | |
| CAPÍTULO 7. APRESENTAÇÃO DO TRABALHO INVESTIGATIVO | 186 |
| 7.1 INTRODUÇÃO..... | 186 |
| 7.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO MÉTODO INVESTIGATIVO..... | 186 |
| 7.3 RECORTES DO OBJETO | 189 |
| 7.3.1 Contextualizando o Objeto de Pesquisa..... | 189 |
| 7.3.2 Variáveis do Estudo | 191 |
| 7.3.3 Hipóteses Substantivas da Investigação..... | 190 |
| 7.3.4 Unidades de Análise delimitadas..... | 190 |
| 7.3.5 Objetivos e Fases do Estudo..... | 191 |
| CAPÍTULO 8. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO | 193 |
| 8.1 INTRODUÇÃO..... | 193 |
| 8.2 O PROCESSO INVESTIGATIVO..... | 193 |
| 8.3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO | 196 |
| 8.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 196 |
| 8.4.1 Sujeitos da Pesquisa..... | 197 |
| 8.4.2 Seleção dos Casos Clínicos..... | 195 |

| | |
|---|------------|
| 8.4.3 Critério de Exclusão da Amostra | 198 |
| 8.4.4 Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa | 198 |
| 8.4.5 Instrumentos | 199 |
| 8.4.6 Quadro de Interpretação das Técnicas Gráficas (Sneiderman, 2017): | 205 |
| 8.4.7 Indicadores de Interpretação da Técnica: “Situación Persona Aprendiendo” (Fernández, 1991, 2004):..... | 206 |
| 8.4.8 Indicadores de Interpretação do Teste da Família Kinética (Imach, 2011): | 208 |
| CAPÍTULO 9. ANÁLISE DOS DADOS..... | 210 |
| 9.1 INTRODUÇÃO..... | 210 |
| 9.2 FASES DA ANÁLISE DOS DADOS | 210 |
| 9.2.1 Fase I - pré-análise | 210 |
| 9.2.2 fase II - descrição analítica..... | 212 |
| 9.2.3 fase III- interpretação referencial..... | 212 |
| CAPÍTULO 10 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO | 213 |
| 10.1 INTRODUÇÃO..... | 213 |
| 10.2 MARIA: A MENINA QUE NÃO PODE MOSTRAR | 215 |
| 10.2.1 História Clínica de Maria: Motivo da Consulta | 215 |
| 10.2.2 História Progressiva de Maria | 218 |
| 10.2.3 História Atual de Maria | 220 |
| 10.2.4 Síntese do Processo Diagnóstico de Maria | 221 |
| 10.2.5 Gráfico Comparativo dos Resultados do Teste WISC IV de Maria de 2018 e 2019..... | 223 |
| 10.2.6 Resultados da Aplicação da Técnica: “Situación Persona Aprendiendo” de Maria..... | 224 |
| 10.2.7 Análise e Interpretação Gráfica do Primeiro Desenho de Maria | 228 |
| 10.2.8 Análise e Interpretação Gráfica do Segundo Desenho de Maria | 230 |
| 10.2.9 Interpretação das Cenas Criadas por Maria | 230 |
| 10.2.10 Resultados da Aplicação da Técnica “Situación Persona Aprendiendo” de Miriam..... | 239 |
| 10.2.11 Análise e Interpretação Gráfica do Primeiro Desenho de Miriam..... | 242 |
| 10.2.12 Análise e Interpretação Gráfica do Segundo Desenho de Miriam..... | 243 |
| 10.2.13 Interpretação das Cenas Criadas por Miriam | 243 |
| 10.2.14 Resultados do Teste da Família kinética de Miriam..... | 244 |
| 10.2.15 Convergências nas Projeções de Maria e sua Mãe..... | 245 |
| 10.3 HISTÓRIA CLÍNICA DE JOÃO: O MENINO QUE FINGE | 247 |
| 10.3.1 História Clínica de João: Motivo da Consulta | 247 |
| 10.3.2 História Progressiva de João | 248 |
| 10.3.3 História Atual de João | 251 |
| 10.3.4 Entrevista à Escola de João | 253 |
| 10.3.5 Relato da Primeira Sessão Diagnóstica de João..... | 256 |

| | |
|--|------------|
| 10.3.6 Análise e Interpretação da Primeira Sessão Diagnóstica de João..... | 258 |
| 10.3.7 Síntese do Psicodiagnóstico de João..... | 260 |
| 10.3.8 Resultados da Técnica “Situación Persona Aprendiendo” de João | 264 |
| 10.3.9 Análise e Interpretação Gráfica do Primeiro Desenho de João | 267 |
| 10.3.10 Análise e Interpretação Gráfica do Segundo Desenho de João | 268 |
| 10.3.11 Síntese da Análise Gráfica de João | 269 |
| 10.3.12 Interpretação da Técnica “Situación Persona Aprendiendo” de João | 269 |
| 10.3.13 Resultados da Técnica Situación Persona Aprendiendo de Regina | 271 |
| 10.3.14 Análise e Interpretação da Técnica Situación Persona Aprendiendo de Regina | 272 |
| CAPÍTULO 11. DISCUSSÃO DOS CASOS CLÍNICOS..... | 276 |
| 11.1 DISCUSSÃO DO CASO MARIA: A MENINA QUE NÃO PODE MOSTRAR..... | 276 |
| 11.2 DISCUSSÃO DO CASO JOÃO: O MENINO QUE FINGE..... | 298 |
| 11.3 DISCUSSÃO DO CASO GABRIELA: A MENINA QUE NÃO PODE SABER | 315 |
| 11.4 DISCUSSÃO DO CASO CAMILA: A MENINA QUE NÃO PODE PARAR DE AGREDIR | 318 |
| 11.5 CONVERGÊNCIAS CONCEITUAIS ENTRE A MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E A MODALIDADE DE PRODUÇÃO DISCURSIVA | 329 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 334 |
| REFERÊNCIAS REFERÊNCIAS | 349 |
| ANEXOS..... | 358 |
| ANEXO A - TABELA DOS RESULTADOS DO PSICODIAGNÓSTICO | 359 |
| ANEXO B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PAIS..... | 363 |
| ANEXO C- ROTEIRO DA ANAMNESE EM PSIQUIATRIA INFANTIL | 364 |
| ANEXO D –TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 388 |
| ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 389 |
| ANEXO F- GRÁFICO 1- Perfil dos Pontos Ponderados dos testes do WISC de Maria | 392 |
| ANEXO G- CLASSIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIAS | 395 |
| APÊNDICES..... | 397 |
| APÊNDICE 1- LAUDO DO PSICODIAGNÓSTICO 1 | 398 |
| APÊNDICE 2 LAUDO DO PSICODIAGNÓSTICO 2 | 405 |
| APÊNDICE 3 LAUDO DO PSICODIAGNÓSTICO 3 | 412 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE 4 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 4 | 419 |
| APÊNDICE 5 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 5 | 425 |
| APÊNDICE 6 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 6 | 430 |
| APÊNDICE 7 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 7 | 436 |
| APÊNDICE 8 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 8 | 442 |
| APÊNDICE 9 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 9 | 448 |
| APÊNDICE 10 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 10 | 453 |
| APÊNDICE 11 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 11 | 459 |
| APÊNDICE 12 LAUDO DO PSICDIAGNÓSTICO 12 | 465 |
| APÊNDICE 13-SÍNTESE DOS RESULTADOS DO PSICODIAGNÓSTICO DE MARIA | 471 |
| APÊNDICE 14-SÍNTESE DOS RESULTADOS DO PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE JOÃO..... | 476 |
| APÊNDICE 15- BREVE CARTOGRAFIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL | 479 |
| APÊNDICE 16- A ORIGEM DA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA NO BRASIL E NA ARGENTINA | 485 |
| APÊNDICE 17- ENTREVISTA COM OS PAIS DE GABRIELA | 487 |
| APÊNDICE 18- HISTÓRIA CLÍNICA DE CAMILA: A MENINA QUE NÃO PODE PARAR DE AGREDIR..... | 491 |
| APÊNDICE 19- HISTÓRIA CLÍNICA DE GABRIELA: A MENINA QUE NÃO PODE SABER | 504 |



PARTE I. INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO DA TESE

A presente investigação *Problema de Aprendizagem Sintoma: A Intersubjetividade Familiar do Latente* teve por propósito construir um olhar clínico sobre a problemática do não aprender situada, especificamente em fase de latência, pois considera-se o momento propício para investigá-la mais profundamente, haja vista que nela a criança será desafiada a aprender conteúdos e associá-los ao seu saber pessoal para construir conhecimentos.

Para tal fim, a presente tese buscou estabelecer, um diálogo interdisciplinar com a psicologia, psicopedagogia clínica e psicanálise na intenção de colocar uma lente mais potente e, com estas nuances teóricas próprias, observar esse fenômeno, ainda assim, recortando para a análise aqueles sujeitos escolhidos pelos critérios definidos, ou seja, sujeitos que não apresentassem indicadores de comprometimento neurológico ou déficit intelectual, nem que tivessem desenvolvido problema de aprendizagem-reativo à escola, mas que sugerissem indicadores de problemas emocionais. Dessa forma, desconsideraram-se outras variáveis, como o contexto institucional ou o sistema educacional mais amplo, por isso, a investigação realizou um recorte que destacou os vínculos familiares, para estudar a participação das relações intersubjetivas presentes neste ambiente.

Ademais, de posse da premissa de que no ponto de articulação dessas áreas do saber encontra-se a modalidade de aprendizagem como um construto teórico da psicopedagógica clínica, cunhado a partir dos conceitos oriundos da psicanálise, tais como: consciente, pré-consciente e inconsciente, conteúdos simbólicos e relacionais - e da epistemologia genética como acomodação e assimilação- o que lhe confere valor científico, podendo ser considerada um indicador de interpretação dos conteúdos simbólicos inconscientes do aprender, e, tendo em vista que, ela funciona como um organizador e processador da experiência vivida, objetivamos conhecer a modalidade dos sujeitos da pesquisa.

Afinal, sabe-se que a teoria psicopedagógica clínica ao depositar acento na modalidade de aprendizagem, constituída nos vínculos primordiais entre ensinantes e aprendentes, oferece sua originalidade e especificidade como campo de análise do saber. Para essa teoria, o que interessa são os mecanismos e as operações cognoscitivas que tornam o pensamento possível.

Em suma, a teoria considera que na formação profunda do pensamento, fazem parte, articulados entre si o pensamento lógico e o pensamento simbólico. Tal preceito sugere que os conteúdos simbólicos se apresentam como originais, e tendem à individualização, à diferenciação e, compõem a singularidade de cada um, num movimento subjetivante, que emerge dos conteúdos profundos e originais de cada ser humano em relação ao outro. Esses conteúdos conscientes e inconscientes do aprender se expressam em símbolos que carregam o significado peculiar de cada sujeito sobre os fatos e acontecimentos vividos. De outro lado, o pensamento lógico, ao agir sobre a informação e o conhecimento, atua organizando-o.

Cabe ressaltar que no desenrolar da pesquisa envolveu-se o estudo da clínica psicanalítica da criança, do psicodiagnóstico e da epistemologia genética pois como afirmado acima, quando se trata do processo de aprender, será necessário incluir a análise dos processos lógicos, próprios de ação da inteligência, quais sejam: classificar, selecionar, ordenar, buscar o semelhante, encontrar suas diferenças; assim como da análise dos processos simbólicos, próprios da subjetividade. Logo, é preciso conhecer quais as operações cognitivas que a inteligência está impedida de desempenhar, para relacionar ao correspondente subjetivo de cada ação. Por exemplo, o que as operações de soma ou divisão podem estar representando? O que impede que estas operações sejam realizadas? Será o fato de as crianças em questão não serem capazes de unir ou dividir subjetivamente elementos significativos de suas vidas?

Analisando-se a participação conjunta do desejo e da cognição na constituição do sintoma não aprender, recorreu-se, em virtude disso, aos diferentes saberes advindos

dessas áreas: a psicanálise que se ocupa do lugar do desejo; a psicologia que se articula à cognição e a inteligência; e a psicopedagogia clínica que integra esses saberes, dando ênfase aos aspectos vinculares e relacionais, para com esse olhar, nos libertarmos de uma visão racionalista, dualista, que considera a aprendizagem um processo apenas consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos de fora.

Por isso, em consonância com esses construtos descritos acima, optou-se, para a consecução da tese, em avançar no estudo da relação entre os processos psicológicos e relacionais, não desconsiderando a análise dos processos neurológicos, mesmo porque sabemos que é impossível separar, o estudo da aprendizagem humana e da linguagem, do estudo do sistema nervoso, visto ser incontestável a afirmação de que efetivamente o cérebro participa da aprendizagem.

Contudo, coincide-se com Fernández (2001a) quando afirma que o pensamento não é apenas um neurônio e o desejo uma secreção química, mais do que isso, justamente no aprender, encontram-se presentes e envolvidos, “O organismo (individual herdado), o corpo (construído especularmente), a inteligência (autoconstruída interacionalmente) e a arquitetura do desejo (este que é sempre desejo do desejo do Outro) (Fernández, 1991, p.47-48), porque é o Outro que nos convoca a desejar, e, além disso, estamos transversalizados por uma relação singular interpessoal com os sujeitos ensinantes desde a família à instituição educativa.

Em princípio, nossa atenção se voltou para a análise da transmissão psíquica familiar, e foi preciso investigar ainda, o plano da intersubjetividade que se refere à descrição e interpretação das localizações correlativas dos sujeitos em suas relações imaginárias, simbólicas e reais, perpassadas pela formação do ego e seu desenvolvimento psicosssexual.

Com efeito, o presente desenho de investigação, percorreu na fase inicial da pesquisa a realização do psicodiagnóstico prévio, para escolher criteriosamente os casos que foram estudados posteriormente, e, de certa maneira, analisar a variável neurológica

para descartar aqueles casos que sugeriram comprometimentos orgânico-biológicos e focar na variável relacional dos vínculos do sujeito aprendente com sua família.

Na fase metodológica da investigação recolheu-se o material para o psicodiagnóstico de doze crianças latentes com problemas de aprendizagem. O processo foi realizado da seguinte forma: a criança e os pais ou responsáveis apresentaram-se à clínica no mesmo dia e hora e foram atendidos por uma equipe de psicopedagogas e psicólogas investigadoras, permanecendo em salas diferentes. Os pais, ou responsáveis participaram de entrevistas semidirigidas e anamnese. A criança em primeira entrevista; hora de jogo diagnóstica; e, posteriormente, foram aplicadas as seguintes técnicas: teste WISC, Bender, Neupsilin Infantil, no total a família participou de aproximadamente oito sessões.

No término do processo diagnóstico, foi realizada a entrevista de devolução dos resultados em sessões individuais com a criança e seus pais ou responsáveis, e a entrega do laudo psicológico. Na segunda fase metodológica realizou-se a escolha dos casos clínicos que preencheram os critérios de seleção. Dos doze casos iniciais, selecionou-se quatro com os quais procedeu-se à aplicação das técnicas projetivas, com a criança e/ou pais ou responsáveis, “Situación Persona Aprendiendo” e Família Kinética.

Nessa trajetória, fomos em direção às histórias de vida dos sujeitos pesquisados, analisamos suas projeções gráficas, articuladas aos construtos teórico-técnicos, o que se constituiu num desafio à produção de novos referenciais, ainda que parecessem obstáculos difíceis de enfrentar, na tessitura de conhecimentos interdisciplinares.

Em resumo, o movimento empreendido para a elaboração da presente investigação teve a intenção de reunir ideias, e conceitos, à luz de referenciais teóricos, ainda que oriundos de um saber provisório, uma vez que, o conhecimento do ontem necessita ser relativizado hoje, caso contrário, o pesquisador não conseguirá fazer a realidade mais compreensiva aos seus olhos.

Com este fim, percorreu-se a obra de Freud, Winnicott, Douthett, Maldivsky, Bollas, Aulagnier, Anzieu, Kaës entre outros psicanalistas, assim como, o estudo das contribuições das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky, entrelaçando-os aos conceitos da teoria psicopedagógica clínica sobre os aportes propostos por Fernández, Paín, Sordi e Ferrari, Schlemenson e Álvarez, na abordagem da capacidade de simbolização, da intersubjetividade familiar e da modalidade de aprendizagem.

É importante destacar que nesta linha de pensamento, se bem, considera-se um movimento ao encontro dos textos de Freud, este movimento não se refere a um tom nostálgico, mas sim, a um “retorno as coisas mesmas”, num percurso desde o nascimento da psicanálise até os dias atuais, para tecê-los com os saberes do presente, com autores que seguiram aportando novos conceitos, justamente por que, foram “afetados” por sua obra. Afinal, a pesquisa na obra de Freud adquire sua verdadeira dimensão a partir do presente e dos problemas que se colocam como desafios a nossa capacidade de nos abirmos ao novo.

Em síntese, buscou-se desnudar o “significado sensível” presente nos sujeitos da pesquisa, refletir sobre o não aprender e sua significação singular, com o desejo de encontrar os sentidos e refletir o não aprender numa perspectiva simbólica, no espaço de produção de significação, entendendo, que a investigação se dirigiu ao vínculo entre o conhecimento e o saber, e esse saber pessoal, que guarda todo o sujeito aprendente encontra-se no inconsciente, porque fazer e criar estão, em grande medida, amalgamados no inconsciente.

Diante dessas considerações, a investigação se centrou na participação da modalidade de aprendizagem e ensino como um molde relacional que atua, desde as primeiras relações do bebê com a mãe, e acompanha a construção do conhecimento do sujeito aprendente, favorecendo ou dificultando o trabalho que terá de fazer, para tornar próprio o que é alheio, transformando a informação em conhecimento, e este em saber.

Na primeira parte da investigação abordam-se as teorias pelas quais está sustentada a tese, e os referenciais teóricos apresentados vão desde a psicanálise infantil em Freud, Klein e Winnicott até os aportes teóricos da teoria psicopedagógica clínica de Fernández, passando pelas contribuições das teorias psicogenéticas e seus aportes cognitivos à aprendizagem humana.

Em capítulo à parte apresenta-se os conceitos e as definições de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e problemas de aprendizagem. Noutro capítulo à parte dedicou-se ao conceito-chave da teoria psicopedagógica clínica que é a modalidade de aprendizagem e ensino.

Na segunda parte da investigação apresenta-se o desenvolvimento do trabalho empírico, com os resultados alcançados e a discussão dos casos clínicos, logo as convergências conceituais encontradas entre a modalidade de aprendizagem e ensino e a modalidade de produção discursiva.

Encerra-se apontando, nas considerações finais dentre outros achados, para a possibilidade de em novas investigações colocar-se ênfase na modalidade de aprendizagem e ensino do analista, para uma maior e melhor abordagem terapêutica, assim como sugere-se a ampliação dos estudos para as modalidades discursivas do analisando através do Método ADL criado por Maldavsky.

Em síntese, neste caminho, buscou-se aprofundar, fortalecer e colocar em relevo um diálogo entre os construtos psicanalíticos desde Freud até os autores pós-freudianos com respeito à problemática do aprender e da construção do saber e do conhecimento, buscando articulá-los aos postulados das teorias sócio históricas da aprendizagem e do construtivismo piagetiano para compor com estes autores estruturalistas uma abordagem dinâmica.

1.1 INTRODUÇÃO AO TEMA DE PESQUISA

A razão pela qual o aprender adquire importância histórico-social e cultural no século XXI, diz respeito à necessidade de construirmos conhecimentos a fim de lidar num mundo cada vez mais complexo, em plena era da comunicação e da informação, para desse modo podermos circular com mais autonomia melhorando continuamente nossa qualidade de vida, pois, a priori, estamos vivendo no século considerado o do conhecimento.

Por sua vez, destaca-se que, nós seres humanos, nos tornamos humanos porque aprendemos, além do mais, o aprender têm início “*in útero*”, desde os primórdios do desenvolvimento do ser, então a pressão social que recai sobre o sujeito que não aprende, ficando impedido de exercer sua autonomia e por consequência, sua autoria, configura-se num mal-estar infantil do século, a produção de sintoma no aprender, e funciona como uma mensagem que não pode ser silenciada.

Ademais, o aprender como objeto de investigação assume a dimensão do momento do desenvolvimento de cada ser humano (criança, adolescente, adulto ou idoso), portanto, o objeto dessa investigação é tão complexo quanto específico, possui um caráter multidimensional e situacional. É válido considerar que ele também compreende a extensão de um objeto de intervenção.

Com efeito, através desta dupla condição, recorreremos, na presente tese, a um recorte do objeto que se propôs a articular algumas dimensões intersubjetivas vinculativas presentes no microsistema familiar e, desse modo, contribuir para o psicodiagnóstico e a terapêutica da problemática no aprender, considerando-o um sintoma psíquico.

Nessa compreensão de totalidade, o orgânico, o psicológico, o emocional, o individual e o social são assumidos como inseparáveis do que pertence ao homem, e ao ambiente em que ele nasce, cresce, desenvolve-se e vive. Nessa perspectiva, o estático se converte em dinâmico, a saúde e a enfermidade surgem como processos nos quais a herança e o ambiente, atuam como fatores permanentemente relacionados.

Entendendo-se que essa visão de totalidade se apoia na multicausalidade constituída pelos fatores biológico, psicológico e social ao mesmo tempo, gerando, por consequência uma atividade profissional interdisciplinar, propomos estender o olhar sobre a circularidade causal, que subjaz ao problema em aprender quando ele se faz sintoma, na definição do objeto de estudo.

Seguimos o pensamento de Fernández (1991) que nos diz que essa problemática tem resultados que levam à alienação, assim como, a um efeito de aprisionamento do pensar, que pode apresentar-se tanto de maneira individual como coletiva, gerada por fatores socioeconômicos, educacionais, emocionais, assim como intelectuais, orgânicos e, ou corporais, todavia, para o seu tratamento e ou prevenção necessita-se do diálogo interdisciplinar, no encontro de diferentes áreas de especialização, tais como, a “psicopedagogia, psicologia, psicanálise, pedagogia, pediatria, sociologia, etc.” (Fernández, 2001 a, p.26).

Nessa linha de raciocínio, a família, a instituição escola e o sistema socioeconômico e político estão implicados na problemática, logo, compreendendo-se a sua complexidade estaremos propondo um posicionamento crítico para a sua intervenção. Porque, sob esse viés, apesar de em alguns casos, determinados sujeitos possuírem uma organicidade comprometida, nem por isso estaremos falando de um aprender sintomático, o que faz com que tenhamos que ser criteriosos no psicodiagnóstico.

Desta forma, nossa experiência de docência na formação do psicólogo e na convivência em psicologia escolar de 1995 a 2015, situada justamente na virada do século, nos colocou frente ao questionamento diante destes problemas apresentados pela urgência da instituição-escola e da clínica, entre eles, o problema no aprender e a necessidade de encontrar novos analisadores para ele. Em suma, o interesse em pesquisar o tema, surge com o objetivo de atualização permanente, com a consciência de que os saberes são provisórios, e, portanto, necessitam ser relativizados e ampliados na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Sendo assim, com o intuito de buscar o aprofundamento da temática, e verificar algumas hipóteses oriundas do trabalho clínico e do investigativo, na presente tese colocou-se em foco, especificamente, as relações familiares da criança com problema de aprendizagem-sintoma, invertendo a perspectiva, porque anteriormente, em nossa dissertação de mestrado o foco recaiu sobre a instituição escola.

Nesse aspecto, para tal elaboração, se observa que em seu seio circulam níveis inconscientes, que emergem no vínculo e na trama social, o inconsciente das vinculações, as vicissitudes para a construção dos laços, as modalidades de relações estabelecidas desde o grupo familiar, incluindo a transmissão transgeracional. Além do mais, pode-se descrever a modalidade de aprendizagem sintomática pelas características mais marcantes, que são: como o sujeito adquire o conhecimento, e como ele conserva-o, podendo-se inferir como ele estabelece o contato com o novo conhecimento, ou a nova experiência.

Com isso, nossa experiência clínica vem demonstrando que a problemática na aprendizagem de um sujeito, não se resume apenas a fatores orgânicos e, portanto, os efeitos mais peremptórios na história dos humanos configuram-se por causas não biológicas.

Tendo em conta estas definições e considerações acima, a investigação em seu escopo, buscou traçar um percurso de relação entre latência, saber, desejo e aprendizagem, a fim de delinear uma linha de investigação, preenchendo a lacuna nos conhecimentos relacionados ao estudo desta problemática, com ênfase nos processos relacionais em constante movimento, aprendendo da psicanálise e de teorias que abordam os conteúdos inconscientes, porque, de acordo com essa lógica, o estudo da psique deve ser acrescentado em todas as afecções que envolvem a mente e o corpo.

Com tal fim, justamente ao chegar à fase de latência (5-7anos), a curiosidade sexual infantil, típica da etapa edípica se reprime e se sublima, e as crianças que estiverem se alfabetizando, terão que enfrentar a necessidade do uso de seus processos lógicos (inteligência) e simbólicos (desejo) articulados entre si, para construir conhecimento, através

desses pressupostos buscou-se trabalhar esses conceitos na tese, para chegar a responder a pergunta central: **Como se apresenta o vínculo intersubjetivo da criança latente com problema de aprendizagem sintoma e seus pais, ou responsáveis?**

Tendo em vista que as técnicas projetivas se ocupam dos símbolos, dos vínculos, desejos e defesas, investigaram-se especialmente os vínculos intersubjetivos da criança latente e seus pais para elucidar o processo de aprendizagem que ela vive neste contexto. Objetivou-se analisar suas projeções gráficas. Compreender o que significa o aprender para pais e criança, assim como, conhecer a modalidade de aprendizagem e ensino da criança relacionada à dos pais ou responsáveis.

1.2 A ESPECIFICIDADE DO PROBLEMA DE PESQUISA

No trabalho com crianças que, por diferentes razões, estão impossibilitadas de se apropriar do conhecimento formalizado pela escola, nos encontramos com tais dificuldades e percebemos que algumas delas, mesmo tendo um nível de inteligência médio ou superior, apresentam-se bloqueadas ou incapacitadas de expressar e usar a sua inteligência, o que gera em pais e professores uma série de sentimentos que vão desde o assombro à perplexidade e a angústia até à necessidade de culpabilizar, seja a escola ou a família. Esta patologia do século, denominada de forma global como fracasso escolar, nos instiga a questionar: Fracasso de quem? Do sujeito? Da escola? Da família? Do sistema educacional?

No Brasil esse problema ganha contornos que podem ser explorados por várias perspectivas: a primeira e mais importante, é o sofrimento que causa à criança; os prejuízos que representa para o país; a necessidade de buscar referenciais que tratem deste sintoma social com uma lente teórico-técnica mais potente, sendo esse fenômeno repensado à luz de paradigmas pós-modernos. Porque, observa-se o despreparo da escola, dos educadores, pais e inclusive da própria ciência para abarcar esse mal-estar infantil.

Em realidade, a literatura atribui este fenômeno ao surgimento da escolaridade obrigatória no século XIX, a necessidade de acompanhar um currículo escolar elaborado em função das novas tecnologias que atendiam ao ideário de produtividade. Naquele contexto histórico, o não cumprimento desse ideal fez com que o fracasso escolar surgisse no âmbito da aprendizagem. Tendo em vista, que esse acontecimento, surge junto com a escolarização que se iniciou na modernidade, em função das transformações econômicas com um ideal social que preconizava a produtividade como o caminho natural do ser humano, e considerando que as concepções de infância vão ganhando novos contornos, onde a criança passa a ser alvo de estudos e investigações que abordam essa problemática, consoante a isso, na atualidade ele tem sido discutido como um fenômeno sistemático e coletivo, exprimindo o sofrimento diante de uma necessidade vital do ser.

Contudo, do ponto de vista social, embora muito se tenha estudado e discutido, o problema persiste e expressa dificuldades cruciais e crônicas presentes no sistema educacional. Para deter este fenômeno, necessitamos ações do sistema, para além do aumento de vagas, ou da garantia da manutenção da criança na escola, como também, a busca de qualificação na formação daqueles que concluem o ensino fundamental, precisamos, portanto, buscar soluções que atendam o número crescente de crianças com problemas de aprendizagem em sua dimensão total.

Contextualizando em princípio o problema, percebe-se que a partir de meados do século XX, com as mudanças que começam a ocorrer no paradigma científico, assiste-se ao surgimento de conceitos oriundos da Psicologia Social que colocaram em evidência a concepção de um sujeito histórico-social. Por sua vez, Bleger (1966-1999) médico, psicólogo, psicanalista e docente universitário, na Argentina apresenta a Psico-higiene como um conceito de abrangência e de reflexão sobre a relação entre saúde e enfermidade. Nesse contexto histórico, surge também o pensamento original de Pichón-Rivière (1986) psicanalista argentino que coloca acento na abordagem vincular sobre os problemas de grupos e de instituições, presentes na constituição da enfermidade mental. Nesse âmbito,

percebe-se melhor, através desses autores, o conceito de totalidade, o que modificará a teoria e a técnica de abordagem desse fenômeno na instituição escola a partir dos conceitos de singularidade e subjetividade difundidos pela área de psicologia institucional, que vieram a contribuir para aprimorar a intervenção.

Com efeito, nesse período histórico a psicopedagogia clínica e institucional, surge na Argentina com o propósito de oferecer uma intervenção abrangente do sujeito que aprende e do contexto ambiental, entretanto, sem ser ortopédica, nem reduzida à compreensão do problema de aprendizagem como de etiologia unicausal, visto que a constituição do sujeito pressupõe relações afetivas que estão atravessadas pelas expectativas e exigências socioculturais.

Sendo assim, na atualidade, verifica-se que a posse da herança cultural, com os conhecimentos acumulados pela humanidade, tem sido na América Latina e mais especificamente no Brasil, propriedade de poucos e isso acaba por acentuar as desigualdades sociais, dificultando, sobremaneira a compreensão dos sujeitos do mundo que os rodeia. Nesse cenário o fracasso escolar é um fenômeno antigo e que surge devido a uma sociedade enferma, situado no interstício do campo da saúde com a educação.

Cabe nessa análise dizer que a psicologia escolar e a psicopedagogia clínica e institucional, foram fortemente influenciadas pelas concepções teóricas dessa época, na busca da compreensão mais ampla do problema, com a intenção de analisar de forma crítica os efeitos sócio-políticos e culturais impostos pelos processos históricos, posicionando-se num lugar de escuta da dor, sem tentar encontrar respostas individuais para fenômenos sociais, porque o sujeito que aprende não pode ser visto isoladamente de suas linguagens, tanto social, quanto cultural.

Tendo em vista que, o progresso científico e tecnológico, presentes no século XXI, juntos promoveram novas configurações dentro das profissões clássicas, que instigaram os trabalhos em equipes a desempenharem funções com um alto grau de coordenação e integração, dirigidas à objetivos, planejamentos e programas de trabalho elaborados

cientificamente, onde as responsabilidades foram igualmente distribuídas, entende-se que a especificidade da problemática do problema de aprendizagem-sintoma inscreve-se numa perspectiva de abordagem transdisciplinar. Entendendo-se que o fazer profissional da psicologia escolar e educacional realiza-se lado a lado ao do psicopedagogo institucional, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem do aluno, com uma visão interdisciplinar tanto no conhecimento, quanto na prática.

Contudo, percebe-se que, a psicopedagogia clínica vem oferecer um giro epistemológico à questão em foco, colocando o sujeito, o objeto de conhecimento e o saber em inter-relação, sendo sustentados por relações vinculares. Abordando a problemática do aprender de forma a incluir os diferentes âmbitos de análise, numa visão bioecológica sistêmica que considera o sujeito, um sistema, que está incluído em outro que é família e que, por sua vez, está incluída em um sistema escolar e social, que também faz parte de um sistema educacional mais amplo.

Assim sendo, **o problema de aprendizagem-sintoma** descrito por Fernández (1991) se manifesta através da inteligência detida pelo desejo, onde a criança encontra-se impedida de se apropriar do conhecimento e transformá-lo em saber, ou de conservá-lo, esquecendo-o, o que afeta enormemente o seu desenvolvimento integral, pois não apresentando prejuízos intelectuais e/ou neurológicos, mesmo assim, nestes casos ela não aprende.

Posto isso, observa-se inúmeros casos de crianças latentes que não aprendem pela dificuldade em colocar sua capacidade criativa e pensante a serviço da aprendizagem e da construção de conhecimento, não conseguindo se alfabetizar num ano, levando às vezes mais de três anos, o que preocupa pais e professores.

Ressaltamos que os construtos teóricos da psicanálise, psicologia e psicopedagogia clínica ao abordarem o problema de aprendizagem (Fernández, 1991) diferenciando-o do transtorno na aprendizagem (Ferreira, 2016) ou da dificuldade em aprender (Del Rey, 2012), elucidam melhor os campos teóricos e técnicos pelos quais vamos discorrer na

presente tese. A esse respeito, apresenta-se detalhadamente, no capítulo 04, no qual se trata dos conceitos substantivos da tese, a distinção conceitual feita para fins da investigação. Na execução da investigação, considerando-se que vamos encontrar claramente distinguidos o problema de aprendizagem-reativo (o desinteresse com a produção do saber, entre outras razões) e o problema de aprendizagem-sintoma (oriundo de problemas inconscientes), recortamos este último problema para elucidá-lo.

Porque existem fortes indícios sugeridos pela teoria psicopedagógica clínica de orientação psicanalítica de que o **problema de aprendizagem-sintoma** seja uma elaboração sintomática do pensamento, por essa razão, uma dificuldade cognoscitiva não pode ser apenas, considerada em termos gerais como dislexia, discalculia, ou disortografia, ou seja, uma disfunção cerebral. A teoria desconstrói a perspectiva de uma causalidade linear nos diagnósticos de problemas de aprendizagem, propõe inverter a lógica de explicações diante da pergunta: por que ele não aprende?

Para Fernández, os problemas de aprendizagem diagnosticados como de etiologia orgânica, anoxia perinatal, entre outros, não respondem satisfatoriamente a essa pergunta, porque, a organicidade por si só não é a responsável pelo problema de aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, uma deficiência intelectual não implica necessariamente um sintoma no aprender, assim como, noutra perspectiva mais abrangente, contudo parcializada pode-se tentar explicar os transtornos de aprendizagem em termos de “psicose precoce”. No entanto, em contrapartida, sujeitos diagnosticados como psicóticos podem não apresentar problema de aprendizagem-sintoma.

Ademais, a autora não nega a relação entre a oralidade e o conhecimento, nem a possibilidade da psicose precoce se manifestar dificultando a construção do conhecimento, muito menos, que um dos membros da família apresente o problema de aprendizagem para manter o equilíbrio do sistema familiar, porém, alerta que estes não são argumentos suficientes, nem devem ser considerados determinantes.

Em sua visão e experiência clínica, crianças fixadas na fase oral podem ser muito bons aprendizes, como também, a autora encontrou-se com diferentes sintomatologias que não estavam relacionadas com o aprender e que cumpriam a função de manter o equilíbrio do sistema familiar. Em suma, não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem, o que nos faz pensar que a resposta diante da pergunta, não é unicausal, mas responde a uma lógica da circularidade causal. Ou seja, não encontraremos explicações, nem nos quadros orgânicos, nem na estrutura da inteligência, muito menos nos quadros psiquiátricos, por essa razão mesmo assim, em nossa investigação optou-se por analisar as etapas de evolução da libido, e as características da modalidade de aprendizagem de crianças e seus familiares.

Ademais, é preciso, de qualquer maneira, delimitar o alcance do sintoma, descobrir sua dinâmica, para comparar com outros comportamentos, e identificar a operação que a inteligência não consegue realizar nesses casos. Para tanto, delimitou-se, a propósito do estudo, os mecanismos e as operações cognoscitivas que fazem o pensamento possível, partindo da premissa de que para a elaboração do pensamento participam articulados entre si, dois tipos de pensamento: um lógico e outro simbólico.

Porque no trabalho clínico com crianças com **problemas de aprendizagem-sintoma** observa-se que existem fatores significativos que operam nesse mecanismo de bloqueio e aponta-se para a relevância de investigarmos, portanto, a capacidade simbólica da criança, através da análise de seus conteúdos manifestos e latentes expressos, os quais constituem uma específica modalidade de aprendizagem, nesses casos, enunciam a complexa trama entre a constituição do psiquismo e a atividade de construção de sentido do sujeito que aprende.

Logo, observa-se também que, as dificuldades de simbolização ou déficit na produção simbólica da criança, se originam desde antes da escolarização e, não só são precursores de problemas de aprendizagem, como fazem parte das dificuldades na inter-

relação da criança com o ambiente, o que ocasiona o surgimento de sintoma empobrecedor do psiquismo infantil.

Portanto, essa investigação teve por propósito se inscrever no interstício destas áreas do saber, tais como a psicanálise, a psicologia e a psicopedagogia clínica para sugerir novos processos de abordagem que venham a dirimir o sofrimento psíquico das crianças e suas famílias. Porque, coincide-se com a autora quando a considera como um “grito de denúncia”, que renuncia a exprimir aquilo que aponta. Justamente por renunciar ao uso de sua capacidade pensante, o aprendente bloqueia a sua inteligência que é a instância que permite enunciar e elaborar a angústia. Então, frente a pergunta sobre o que ocorre com você, a resposta será: não sei (no sentido de não posso saber). Portanto, o modo de trabalhar com este sintoma, necessitará que a intervenção leve em conta as operações lógicas que foram bloqueadas.

Em virtude disso, focou-se nas seguintes questões: Como se dá a circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar, da criança com problema de aprendizagem sintoma? Ou seja, que função cumpre o não aprender para ela e sua família?

Por fim, essas perguntas, aparentemente ingênuas, abriram o caminho de reflexão acerca da simbolização, para responder à questão principal: **Como se apresenta o vínculo intersubjetivo da criança latente com problema de aprendizagem-sintoma e seus pais?**

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

De posse da premissa de que as crianças que apresentam **problema de aprendizagem-sintoma** correm o risco de serem socialmente discriminadas por um bloqueio na capacidade de utilizar sua inteligência, produzido em certos casos por fatores afetivo/emocionais, assim como, elas apresentam ainda dificuldade em se apropriar do conhecimento e em retê-lo, ou em mostrar o seu saber, apesar de terem uma condição

intelectual privilegiada, nesses casos, o ensinar e o aprender ganham contornos específicos na teoria psicopedagógica clínica de orientação psicanalítica.

Para compreendê-lo necessitamos maiores investigações, pois na literatura científica são raras as pesquisas que abordam este problema sob este viés, com referenciais teóricos que aprofundem os mecanismos que operam impedindo que a inteligência se desenvolva e que a aprendizagem ocorra. Porque, dependerá de como o “Outro” entregará, mostrará, disponibilizará, o seu conhecimento e saber para que o aprendente aprenda e, principalmente, desenvolva-se como sujeito pensante. Haja vista que esses processos se dão sob vínculos de desejo, nessa lógica, desejamos saber, aquilo que o “Outro” desejou de “Outro” e com ele aprendeu.

Tendo em conta essas premissas, a investigação teve como meta aportar aos profissionais que trabalham com esta problemática uma base conceitual que venha a oportunizar o destravar da inteligência da criança, a partir dessas ações, trabalhando permanentemente com a elaboração objetivante/subjetivante, possibilitando o seu funcionamento. Porque é nesse ponto que a psicopedagogia clínica encontra o terreno fértil para ressignificar o sintoma da criança, contribuindo para uma maior mobilidade da modalidade de aprendizagem, na construção de sua autonomia e, posterior, autoria de pensamento.

Em síntese, a investigação pretendeu cooperar com o campo científico, a partir dos postulados e proposições, sobre a participação dos vínculos intersubjetivos familiares propostos por Pichón-Rivière (1986) e Maldavsky (1991) e colaborar com o campo de pesquisa que abrange a psicologia social, educacional e escolar, articulado às investigações psicanalíticas, para sua caracterização, compreensão e tratamento, evidenciando como atuam as estruturas inconscientes do pensamento na criança.

Ao nível social, na busca de soluções concretas, investigando o problema de aprendizagem sintoma, auxiliando na prevenção e no seu tratamento, para que a criança e sua família sejam devidamente encaminhadas à avaliação e ao atendimento clínico familiar,

sendo diferenciada da criança com problema de aprendizagem-reativo, que não necessita tratamento clínico.

Ao nível profissional, especificamente, contribuir com os psicanalistas, psicólogos, psicopedagogos e pedagogos: na construção de um novo olhar sobre a gênese e sobre o psicodiagnóstico, possibilitando abertura de perspectivas preventivas e de tratamento, na abordagem daqueles casos, que de fato, necessitam intervenção clínica, que permita distinguir o problema de aprendizagem-sintoma do problema de aprendizagem-reativo, que vai requerer outra abordagem, na qual envolve a instituição educativa.

Sendo assim, especificamente, no campo de ação prática servir de referência aos psicólogos escolares, psicopedagogos e pedagogos a instrumentalizá-los na elaboração de programas de capacitação que evitem o estigma da criança, tanto no âmbito escolar, como familiar, trabalhando com programas de apoio e orientação à pais.

CAPÍTULO 2. ESTADO DA ARTE

Na análise do estado de arte realizada nos diferentes continentes do mundo encontra-se, por exemplo, pesquisas de abordagem cognitivo-comportamental no Canadá, que buscam investigar a resiliência como fator que incide sobre as crianças com problemas de aprendizagem (Panicker, Chelliah, 2016) e nos EUA, com efeito, escalas de classificação das dificuldades de aprendizagem (Willcutt, Boada, Riddle, Chhabildas & Pennington, 2011).

Por sua vez, na Espanha, depara-seos com uma pesquisa de orientação neuropsicológica que define o perfil de aprendizagem (Del Rey, 2012). Tal quadro de estudos, apesar de seus avanços, apenas demarcam os prejuízos e estudam as implicações deste enorme problema para a criança e sua família.

Em outras investigações neurocientíficas encontra-se pesquisas que priorizam os processos psiconeuronais presentes nas dificuldades em concentração, atenção, memória, entre outros, colocando foco no processamento cognitivo necessário para a aprendizagem, abordando os transtornos da aprendizagem, contudo, estes estudos verificam os problemas numa perspectiva unidimensional, colocando a origem do problema no organismo da criança.

Localiza-se também, uma pesquisa de abordagem sistêmica que trata da geracionalidade familiar, realizada no Brasil (Marin, Lopes, Piccinini, 2013). Encontra-se também, apenas uma pesquisa cognitiva de abordagem neurocientífica que trata da memória e das dificuldades de leitura realizada num esforço conjunto entre Brasil e Bélgica (Gabriel, Morais, Kolinsky, 2016).

Seguindo a busca, verifica-se que na Inglaterra e Alemanha, respectivamente, as pesquisas buscam medir (Devini, Soltész, Nobes, Goswami, Szucs, 2013) e caracterizar epidemiologicamente (Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder, 2014) a prevalência de gênero e os problemas de aprendizagem da leitura, porém não se encontra pesquisas semelhantes, tampouco na abordagem fenomenológica e psicanalítica.

Logo, depara-se com outra que enfatiza o estudo dos estilos de aprendizagem no Irã de orientação cognitiva (Alavi, Toozandehjani, 2017) e neste mesmo marco teórico outra que estuda as comorbidades da dificuldade de aprendizagem com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (DuPaul, Gormley, Laracy, 2013) realizada nos EUA.

Em resumo, encontra-se pesquisas que evidenciam diferentes recortes do problema com distintos objetos e objetivos de estudo, apresentam pontos relevantes a serem considerados, tais como: os aspectos neurobiológicos afetados, e a percepção da família, assim como, os processos de intervenção no tratamento do problema de aprendizagem.

Verifica-se, portanto, que existem inúmeros estudos que abordam os casos de crianças com dificuldades de aprendizagem do ponto de vista genético, neurológico, ou por déficit intelectual. Entretanto, depara-se com pesquisas de cunho psicanalítico apenas na Espanha, na Argentina e no Brasil, respectivamente, que abordam a pulsão e seus destinos (Barbosa, 2001), a intersubjetividade e a simbolização (Janin, 2006; Palácios, 2016) e a fase de latência (Steibel, 2012), embora na última, se bem utiliza técnica projetiva não coincide com as técnicas projetivas que foram escolhidas para a presente tese.

Contudo, observou-se que são raras as pesquisas desenvolvidas no mundo, realizadas no marco conceitual psicanalítico. Em nenhuma encontra-se a abordagem do sintoma na aprendizagem na perspectiva da intersubjetividade da criança em fase de latência, na família, demonstrando, limitados referenciais teóricos de base científica, por isso, diferentemente, o foco desta pesquisa objetivou o tema do ponto de vista afetivo-emocional e da intersubjetividade, o que evidencia uma lacuna científica e permite que se possa contribuir com a ciência de forma original.

No Brasil e na Argentina (por ser o berço da psicanálise latinoamericana), encontra-se referências nas pesquisas de Schlemenson (2010, 2016), Álvarez (2010) e colaboradores na Universidade Nacional de Buenos Aires (UBA), oriundo da cátedra Psicopedagogia Clínica da Faculdade de Psicologia, nela a equipe investiga desde 1980 esse campo, com apoio do CONICET.

Nessa linha de investigação, surgem os fundamentos conceituais da clínica psicopedagógica desde o “marco psicanalítico associado à compreensão dos aspectos da subjetividade comprometidos com a assistência e as restrições nos processos de simbolização de crianças com problemas de aprendizagem”. (Schlemenson, 2016, p.13). Em suas investigações refere-se às conceitualizações sobre o uso do caderno, da narrativa, do desenho, da escrita e leitura como instrumentos de trabalho específicos durante as sessões da clínica psicopedagógica.

Tendo em vista, os termos conceituais e teóricos utilizados pela autora que trabalha como pensamento de Piera Aulagnier (1977), Donald Winnicott (1979), assim como, René Kaës (2001) que foi quem permitiu a incorporação dos conceitos da atividade grupal como possibilidade de acelerar as transformações subjetivas dos membros de grupos terapêuticos. Além de André Green (2000), Julia Kristeva (2001), como psicanalistas influentes em sua construção, considerou-se buscar referências conceituais para a constituição do estudo.

Porque, suas pesquisas apresentam similitudes com a presente investigação, estão situadas no marco referencial psicanalítico e se utilizam, em princípio, como primeiro eixo de análise em foco, a atividade representativa da criança e dos seus pais, que apresentam os elementos para a interpretação do significado do aprender para o sujeito e seus familiares, favorecendo a compreensão da circulação libidinal do contexto familiar.

Além do mais, encontra-se semelhanças que operam entre os conceitos de modalidade de aprendizagem e ensino de Fernández (1991) e os de modalidades de produção discursiva propostos por Álvarez (2010), do grupo de pesquisa de Schlemenson. A autora desenvolveu em trabalhos anteriores, entre 2001 e 2004, uma linha de investigação, que teve por foco a diferenciação entre funções do discurso na articulação das problemáticas de tramitação pulsional e as modalidades de trabalho representativo. Portanto, suas investigações foram de significativa importância para a investigação, na medida em que permitiram a identificação de semelhanças na abordagem e vieram a

contribuir com um olhar integral sobre o problema de aprendizagem, haja vista que abordam também os processos de simbolização e, para tanto, se utilizam da análise discursiva dos sujeitos em suas narrativas.

Em “Os trabalhos do Discurso” (2010), tese de doutoramento de Álvarez, a autora sustenta que o diagnóstico da modalidade de trabalho psíquico pode ser feito pelo discurso do sujeito, o qual pode expressar um déficit simbólico manifesto. Para sua investigação utiliza-se do teste projetivo CAT e através do discurso narrativo provocado por cada lâmina apresentada à criança, ela é convidada a construir uma história. Nessa linha a autora objetivou pôr acento na função de criação de sentido que tem o discurso no funcionamento psíquico. Colocou em relação a elaboração de sentido a partir dos recursos da linguagem com a heterogeneidade do trabalho psíquico envolvida na simbolização. Porque segundo suas observações, provindas da experiência clínica e investigativa, o acesso ao funcionamento secundário, longe de ser uma garantia de trabalho simbólico, em alguns casos encobria modalidades de trabalho psíquico restritivo como as das modalidades primárias.

Logo, depositou ênfase nas formas de ligação, (des) ligação e religação de cargas de investimentos presentes no trabalho representativo. Além disso, investigou o trabalho representativo primário na simbolização, envolvido na produção discursiva. Em suma, a autora empreendeu um estudo das modalidades de enunciação dos sujeitos e, em princípio, analisou seus graus de especificidade, discriminação e estabilidade no desenvolvimento do discurso utilizado pelas crianças, sua relação temporal, as possibilidades de desenvolvimento da conflitiva realizada pela instância egóica, feita pelo trabalho psíquico e que se mostra nos limites, textura, coesão e plasticidade de sua modalidade discursiva singular. Mais adiante, no capítulo 5 apresentamos um quadro esquemático de convergências entre o pensamento de Álvarez (2010) e Fernández (1991).

Nessa linha de pensamento, conscientes do valor das narrativas dos pacientes, investigadores oriundos da linguística citados por Maldavsky (2004, p.39) como Greimas

(1966), da sociologia como Flick (1998), Polkinghorne (1988), Riesmann (1993), Jovchelovitch y Bauer (2000), assim como autores da psicologia cognitiva como Conway (1990), Linton (1982) White (1982), Linde (1993), Bruner (1990), Murray (1995), Sarbin (1986), Edwards (1997)Wagenaar (1986), Gergen (1994), aportaram à ciência investigações que colocaram em relevo o discurso. O autor afirma que Bruner (1990) considerou o relato como um possibilitador mais rico que o computacional, ou o neuronal, dirigido aos estudos da mente, com seus nexos interpessoais e de sentido.

Sob esse viés, e de maneira original, surge o método de investigação baseado no discurso do paciente, desenvolvido na Argentina, desde a década de 60 que contrapõe a esses estudos por ter um caráter dedutivo, que tem início com Liberman (1962, 1970) e reuniu de maneira sistemática os discursos dos pacientes em sessão. Nele o autor identificou as manifestações das fixações pulsionais, para tanto, criou um sistema categorial da pulsão sexual. A esse respeito, as investigações de Maldavsky e seus colaboradores (1991), fazem referência ao discurso e através do Método ADL, proposto pelo autor, pode-se identificar as erogeneidades e as defesas que estão em jogo.

Todas estas referências teórico-técnicas e analítico-conceituais ditas anteriormente, que surgem na Argentina, servem de complemento para que com essas mediações conceituais amplie-se os recursos de abordagem do trabalho terapêutico, porque são métodos investigativos constituídos no campo da psicanálise e que se utilizam da análise do discurso dos sujeitos da pesquisa. Paralelo a isso, o conceito de modalidade de aprendizagem e ensino, conceito central da teoria psicopedagógica clínica busca elucidar as modalidades representacionais, elaboradas pelo mecanismo de simbolização produzido pelo sujeito, e sua verificação se dá também pelo discurso e pelas representações gráficas do sujeito.

Contudo, a modalidade de aprendizagem e ensino, dirige-se a análise dos conteúdos simbólicos inconscientes expressos pelo desenho gráfico e, através do discurso do paciente em termos de estilo narrativo para deduzir o tipo característico de movimento

no processamento e metabolização das vivências na construção do conhecimento. Sob esse viés na confluência dessas orientações metodológicas de grande valor científico pode-se detectar as fixações e as defesas, somados ao estado da modalidade de aprendizagem de cada sujeito, inclusive como possibilidade de aprender de si mesmo, no processo psicoterapêutico.

Cabe ressaltar que, na dissertação de mestrado, **Modalidade de Aprendizagem: o sintoma para além da significação** (2005) objetivou-se analisar o aprender e suas vicissitudes nas posições subjetivas de aprendentes e ensinantes, através das modalidades de aprendizagens de professores e alunos, na caracterização do fracasso escolar. Investigou-se a instituição escola que obteve o mais alto índice de fracasso escolar de um município do RS e recortou-se a produção simbólica com respeito ao aprender de cento e trinta e oito alunos e dez professores. Os resultados da pesquisa evidenciaram a influência da modalidade de aprendizagem sintomática ou perturbada do professor no baixo aproveitamento geral da turma.

Ademais, no Brasil, encontrou-se uma pesquisa desenvolvida por Ferrari e Sordi (2009), respectivamente, professoras do centro Universitário La Salle (Unilassale) e do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tiveram como foco as relações entre a constituição da representação corporal do sujeito aprendente. Nessa investigação, as autoras ampliam a importância da constituição da representação corporal como constitutiva da modalidade de aprendizagem, sustentadas em Freud (1905), Paín (1985, 1992, 1999), Fernández (1991, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2004), Dolto (2002) e Aulagnier (1989). Por sua vez, examinam a ressonância dos afetos no corpo. As memórias mais primitivas se encontram inscritas no corpo e nesse sentido, afirmam que a experiência somática vai ser metabolizada, portanto, o sofrimento do corpo é sofrimento psíquico. No entanto, consideram que esse sofrimento deva ser falado pelo Outro para impedir o desinvestimento do corpo e do pensar.

Por fim, as autoras sustentam que a modalidade de aprendizagem, construída desde esses vínculos primordiais, se expressa na dificuldade da criança em argumentar e mostrar o seu saber, e é nesse terreno que a psicopedagogia pode ressignificar o sintoma, trabalhando com a elaboração objetivante, que se congelou pelas significações inconscientes, que conformam a elaboração subjetivante. Com suporte nestas pesquisas recentes desenvolvidas no Brasil e na Argentina, mais adiante iremos apresentar suas contribuições conceituais e sua colaboração na consecução da tese, consideramos o estudo da modalidade de aprendizagem um conceito que ainda é incipiente na comunidade científica, o que justifica sua exploração ainda maior nesta tese.



PARTE II –MARCO EPISTEMOLÓGICO, TEÓRICO E CONCEITUAL

CAPÍTULO 3. MARCO EPISTEMOLÓGICO

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos o marco epistemológico escolhido para dar sustentação ao trabalho investigativo, ele teve por princípio a interdisciplinaridade no conhecimento e está constituído por três pilares: a teoria psicanalítica freudiana e pós-freudiana, que trata dos aspectos subjetivos e/ou psíquicos envolvidos na aprendizagem; a teoria psicopedagógica clínica que está embasada na psicanálise freudiana e pós-freudiana e contribui com o estudo do aprender e seus aspectos relacionais e vinculativos, e a teoria dos processos cognitivos, que apresenta os aspectos interacionistas e construtivistas da aprendizagem humana.

No apêndice 16 fazemos um recorrido histórico do surgimento da psicopedagogia clínica no Brasil e na Argentina, citando quais os principais autores pós-freudianos que aportaram contribuições ao seu desenvolvimento como disciplina. Para tanto, apresenta-se o marco teórico no qual estamos situados para responder a seguinte indagação: Como se apresenta o vínculo intersubjetivo da criança latente com problema de aprendizagem sintoma e seus pais?

3.2 MARCO EPISTEMOLÓGICO

Tendo em vista que a atividade básica da ciência é buscar compreender o mundo para modificá-lo, e o conhecimento é a luz do caminho a ser percorrido, Luckesi (1985) acrescentaria que além de modificá-lo, a ciência seria um elemento de libertação com a intenção de prevenir e tratar qualquer sofrimento.

Embora seja uma atividade, teórico-prática a pesquisa relaciona o pensamento à ação e na concepção de Minayo (1998) será sempre a necessidade de dar respostas a um problema que surge da vida prática. Porque todas as nossas ações são acompanhadas de

pensamento, de reflexões daquilo que observamos, do que sentimos e vivemos, então necessitamos ir além do viver no mundo, mas pensá-lo, compreendê-lo, conhecê-lo.

Dessa forma, a epistemologia compreendida como a reflexão geral em torno da natureza do conhecimento, se expressa nas relações que se estabelecem entre o sujeito e a ciência, se dirige ao objeto questionando-o; ela pode ser entendida como a teoria do conhecimento. O estudo desses postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas; seus paradigmas estruturais, ou suas relações com a sociedade e a história, são exercícios teóricos que fazem parte deste movimento epistemológico.

Coincidimos com o filósofo Agamben (2006) quando afirma que o homem não é só o homo sapiens é, também, e principalmente, um animal que a diferença dos outros seres vivos, que parecem não dar importância à própria linguagem, tomou a decisão de correr o risco da palavra e, daí nasceu o conhecimento, mas também a expectativa, os sonhos, que o ultrapassam e não se restringem a dimensão cognitiva.

O autor em seu texto “A Potência do Pensamento” (La Potenza del Pensiero), faz uma digressão aos filósofos gregos e analisa o que Aristóteles deixa como ponto importante para refletir, o estudo das ambiguidades próprias do pensar e do não-pensar. Segundo ele, foi um conceito amplamente debatido na época, a potência e o ato, o possível e o real, colocando em questão se a vida deve ser pensada como uma potência que excede suas maneiras e suas realizações.

O autor se refere a atualidade do conceito que opera na vida e na história, no pensamento, assim como na “práxis”, considerando aquela parcela da humanidade que ampliou e desenvolveu de tal forma sua “potência” demonstrando o seu poder a todo o planeta. Nesse caminho postula as ambiguidades da teoria da potência, a expressão “eu posso ou não posso”, para compreendê-la como uma experiência de potência.

Segundo ele, Aristóteles coloca que a potência e as possibilidades estão imbricadas. “A grandeza – mas também a miséria – da potência humana está no fato de ela ser, também e sobretudo, potência de não-passar ao ato, potência para as trevas”. (Agamben, 2006, p.19-20). Ou seja, o autor quer dizer que a potência do homem reside na sua capacidade também de não-agir e, acrescenta, que assim como tem poder para conhecer tem um poder de não-conhecer. Então, a parada de pensamento expressaria uma potência em ato?

O autor afirma ainda que o homem é um ser vivo que existe de maneira eminente na dimensão da potência, do poder e também do não poder, assim, todo o poder ser ou fazer relaciona-se com a “privação de”. Logo, a grandeza de sua potência é medida pelo abismo de sua impotência. Assegura que para Aristóteles a natureza do pensamento é definida pela potência de sua essência.

Posto esta afirmação, buscamos enfrentar uma visão reducionista presente na falta de diálogo entre as concepções epistemológicas sobre a construção do saber e da aprendizagem para lançar o pensamento a pensar, nesse sentido necessitamos cultivar o pensamento como guia, afinal ele é o responsável pelas nossas ações.

O conhecimento não poderá entrar com passo firme no recinto das ciências sociais se pretender fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer "objetivamente" o mundo e, portanto, independente daquele (s) que faz a descrição de tal atividade. Não é possível conhecer "objetivamente" fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido. Foi justamente essa noção do "conhecer" que bloqueou firmemente a passagem do conhecimento humano para a compreensão dos seus próprios fenômenos sociais, mentais e culturais. (Maturana; Varela, 1995, p. 17.)

Sendo parte da essência humana, agir e pensar sentindo e compreendendo, torna-se impossível relacionarmo-nos com o mundo sem compreendê-lo, todavia, necessitamos um “ajuste” cognitivo, para abranger a realidade, a força que nos impele a busca do

conhecimento e dos instrumentos para iluminar nossas ações, nos dará alguma ilusão de segurança, compreendendo o caminho, no caminhar. “Assim buscamos conhecer, significar, compreender todas as situações vividas em busca de desvendar mistérios sobre o funcionamento da vida em suas microscópicas dimensões”. (Tozoni-Reis, 2009, p.13).

Na medida em que vamos envolvendo a filosofia que fundamenta as teorias que serão usadas, a escolha desse arcabouço teórico, que está em constante inter-relação com o marco teórico e se constitui pelas teorias propriamente ditas, as quais dialogam com o fenômeno do conhecimento, vamos aproximando-nos do objeto de estudo a investigar.

Dito isso, a pertinência teórica com outros discursos psicopatológicos no que concerne ao registro do psíquico se faz necessário para distingui-lo do campo da classificação psicopatológica da atualidade, presente no Manual Diagnóstico criado pela Associação Americana de Psiquiatria, no início dos anos 50, codificado com o signo de DSM, que está na atualidade em sua 5 edição.

Tendo em conta o seu desenvolvimento e atualização (no início contava com mais de cem categorias diagnósticas), em sua versão atual conta com mais de quatrocentas, em que pese sua constante modernização, no entanto, destaca-se que a categoria de sujeito passa a se encontrar suprimida. E, a propósito, Freud na Conferência XVI (1916-1917/1996) comenta desde essa época que havia observado o mesmo no discurso psiquiátrico de então.

Na atualidade esse discurso apresenta a preocupação com o enunciado de uma síndrome, com a descrição de quadros com sinais característicos que tem por definição abolir a figura do sujeito no ato clínico psiquiátrico. Marcado por um saber baseado no aspecto biológico, corroborado, portanto, pelo discurso das neurociências.

Existe uma inserção coerente dos discursos teóricos do cognitivismo e das neurociências no código nosográfico do DSM, em função dos pressupostos naturalistas que direcionam epistemologicamente as linhas de força para a

constituição desse código diagnóstico pela Associação Americana de Psiquiatria.

(Birman, 2014, p.82).

Essa configuração nosográfica acaba por deixar a clínica atual, num terreno que não oferece assertividade através dessas delimitações, sendo assim, pode-se perceber que elas fazem parte do campo teórico da psiquiatria. Nessa concepção o discurso psicanalítico é estranho, considerado como um estrangeiro.

Esses pressupostos teóricos delimitam e enunciam que a clínica psicanalítica não se superpõe à clínica psiquiátrica, contudo, a primeira se dirige ao sujeito em sofrimento, na medida em que se funda na posição estratégica de escuta, enquanto que a segunda, se dirige à enfermidade, ou seja, a posição estratégica da escuta da enfermidade. (Birman, 2014).

De fato, na psiquiatria da atualidade, vamos observar a relevância da bioquímica dos neuro-hormônios e a genética, já a psiquiatria do século XIX, baseava-se na perspectiva da lesão anatômica. Entretanto, a psiquiatria manteve-se fiel ao discurso da enfermidade, estabelecendo estrategicamente o termo síndrome, conseguindo, assim, tornar mais operativo e eficaz os tratamentos psicofarmacológicos. (Birman, 2014).

Por isso, nessa investigação demos ênfase à pulsão de saber, definida por Freud como pulsão epistemofílica¹, e, portanto, buscamos compreendê-la no processo de desenvolvimento psíquico infantil com especial análise sobre como transcorreram suas fases psicosexuais, especificamente, como a criança chegou ao período de latência e, a razão pela qual, desenvolveu um problema de aprendizagem-sintoma.

Nesse âmbito, utilizamo-nos do método hipotético-dedutivo, para construir conjecturas baseadas em hipóteses, e, caso essas hipóteses fossem verdadeiras, as conjecturas também seriam, porque segundo Klimovsky (1995), uma teoria científica, em princípio, é um conjunto de hipóteses, simples ou complexas sobre o modo como se comporta algum aspecto da realidade.

Nesse caso tínhamos uma hipótese sobre o que impulsiona o pensamento às novidades epistêmicas: o desejo. Por isso, estivemos articulando conceitos de objetividade e subjetividade na construção do conhecimento, para chegar a compreensão do que acontece quando a capacidade pensante fica prejudicada.

Com efeito, as investigações de Freud no final do século XIX com suas descobertas sobre a sexualidade infantil assolaram a sociedade vitoriana, trouxeram consigo outra visão de homem desvendaram a participação do inconsciente na gênese da neurose e a construção da teoria do desenvolvimento psicosexual infantil.

Nessa visão, o humano é um “sujeito em falta”, movido por uma energia libidinal, um elemento primário, inerente ao ser e que o acompanha em sua constituição humana, chamada de pulsão. Ela é composta pela agressividade, sexualidade e pelo desejo de saber, e é regida pela necessidade de satisfação imediata (princípio do prazer). (Freud, 1895/1996).

Para tanto, Freud em seus estudos dedicou grande parte de sua obra às pulsões, haja vista o caráter esclarecedor de seu interjogo na constituição do psiquismo. Dessa forma, em “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (1905/1996) juntamente com “A Interpretação dos Sonhos”(1900/1996), são escritos que surgem, como as contribuições mais significativas e originais de Freud para o conhecimento humano. “As observações clínicas da importância dos fatores sexuais na causação da neurose de angústia e da neurastenia, inicialmente, e das psiconeuroses, mais tarde, foram o que levou Freud pela primeira vez a uma investigação geral do tema da sexualidade”. (Freud, 1905-1949, p. 78).

Nesse contexto, no decorrer de edições sucessivas num período de vinte anos, eles foram submetidos por seu autor a modificações e acréscimos do que qualquer outro de seus escritos, salvo, talvez, pela própria “Interpretação dos Sonhos”, o que demonstra sua importância na construção da chamada metapsicologia.

A este respeito, Freud diz em “Além do princípio do prazer” (Freud,1920-22, p.62) que a libido: “é retirada do objeto e dirigida para o ego (...) o ego é o verdadeiro reservatório da libido”.

Nesta publicação ele se refere à pulsão como o elemento mais importante, e, por sua vez, o mais obscuro da investigação psicológica. Já em 1925-1926/1996, acrescenta que a psicanálise deve seguir empenhando-se em construir uma teoria sólida das pulsões.

A respeito da constituição da pulsão, Freud propõe que ela está composta pelo objeto, meta, esforço e fonte e os seus destinos serão a repressão e a sublimação. Essa descoberta dos seus desdobramentos faz com que Freud encontre nos sintomas histéricos as relações com a fantasia e a participação do conteúdo somático. Dito de outra forma, para a psicanálise, as pulsões, afetos, emoções e linguagem, expressam as elaborações subjetivas realizadas pelos sujeitos, e elas surgem no corpo, em seu percurso, vão precisar de um objeto para satisfazer-se, pois sua meta será sempre, a satisfação.

Ademais, em “Além do Princípio do Prazer” (1920/1996) o autor diz que a pulsão se manifesta em combinação e apresenta dois polos: de um lado a de vida (Eros) e de outro a de morte (Tanattos). A pulsão de vida nos permite conectar com o outro, com a satisfação nas relações com ele, já a pulsão de morte leva a uma desconexão afetiva.

Diante dessa perspectiva, a visão de mundo do sujeito estará marcada pelas experiências que o bebê construiu a partir de sua relação com a mãe, experiências estas de prazer e de desprazer. Nesse movimento pendular que alterna as experiências de prazer e desprazer o bebê vai conectando-se com o amor, o afeto e o carinho e a satisfação de um lado, e de outro com o desconforto, a dor corporal da fome e das insatisfações.

Nesse sentido, o modo de manifestação do sujeito, suas ações e comportamento refletem a maneira como ele administra e equilibra essa dinâmica, o resultado da luta entre Eros e Tânatos (Thanatos em latim). Para que o sujeito possa sublimar suas pulsões deverá reprimir seus impulsos de satisfação imediata e, com isso, passar pelo teste da realidade,

elaborar essa energia como possibilidade de ser aceito socialmente e adquirir cultura (princípio de realidade).

Sob esse viés, pode-se dizer que a expansão da psicanálise se deve concomitante à preocupação teórica-clínica com o estatuto da pulsão, e dos afetos, em que pese uma constante reflexão sobre a compreensão subjetiva, para fundamentar com base mais sólida sua metapsicologia. Na medida em que, Freud faz uma ruptura com o pensamento clássico ao substituir a noção de *trieb* (tradução do alemão para instinto) por pulsão. Apesar do uso de conceitos advindos da biologia em sua teoria. Nesse contexto, em sua primeira teoria pulsional apresenta-a simétrica às pulsões sexuais, pulsões egóicas e de autoconservação com o princípio do prazer, e princípio de realidade.

Haja vista que, das mais complexas descobertas e realizações às mais simples criações, apresentam-se como uma luta interna entre as pulsões na tentativa de sua superação, canalizando-as para atividades e atitudes consideradas mais humanas. Assim, Freud descreve a contradição e o conflito psíquico como motores da dialética da existência humana entre objetividade e subjetividade.

Por essa ótica, em “*Pulsiones y Destinos de Pulsión*” (1915/1996) a pulsão surge vinculada à repressão primordial e com a biologia, e junto à sua metapsicologia aparecem os fundamentos da primeira tópica a partir dos conceitos de repressão e de inconsciente. Segundo Freud, ela circulará no aparelho psíquico antes da repressão primordial e previamente à constituição do ego.

Mais adiante, no decorrer de seus estudos, a teoria das pulsões é substituída pela teoria da libido e, numa nova perspectiva ele introduz o conceito de narcisismo, primário e secundário articulado à teoria da repressão, o surgimento do ego e da sexualidade a partir do outro. Dessa maneira, Freud (1915/1996) trata, portanto, nesta obra os momentos prévios de constituição do ego, os destinos da pulsão *escópica* e da pulsão de apropriação, ou seja, a pulsão de *aferramento*; pulsão de apropriação do saber. Discute também, as polaridades amor e ódio, pelas quais se estrutura o aparelho psíquico.

CAPITULO 4. MARCO TEÓRICO

Se você pode observar uma coisa ou não,
depende da teoria que você usa.
É a teoria que decide o que pode ser observado.
Albert Einstein

4.1 APORTES PSICANALÍTICOS À CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA INFANTIL

É perceptível que desde as publicações de Proyecto de Psicología (1895/1990) até o Compendio Del Psicoanálisis (1939/2018), Freud desenvolveu questões teóricas intimamente relacionadas à aprendizagem e este tema está presente em sua metapsicologia. “Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar”. (Freud, 1905/1996, p.115).

Com efeito, a psicanálise e seus construtos teóricos, descobertos pelo espírito científico de Freud iluminaram o conhecimento sobre a gênese das neuroses e perversões e denunciou o papel do inconsciente, pré-consciente, consciente, na formação do sintoma, assim como evidenciou a importância do Complexo de Édipo e de castração na compreensão do sujeito e seus dilemas.

Tendo isso em vista, que Freud no texto “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental” (1911/1996) faz uma retrospectiva dos processos que ocorrem quando da introdução do “Princípio de Realidade” no desenvolvimento psíquico do bebê, que ao nascer está exclusivamente regido pelo “Princípio do Prazer”, nele explica, em princípio, a importância dos órgãos sensoriais e da consciência a eles ligada, junto à percepção do prazer/desprazer.

Primeiramente, o surgimento da função especial de atenção, a pesquisa sobre o mundo externo, o conhecimento deste, ou seja, a pulsão de saber e conhecer ganha incremento. Então, a atividade do infante, será a meio caminho, de posse de suas impressões sensoriais, somadas a um “sistema de notação” que vai gradativamente

registrando na memória a atividade da consciência, e construindo uma representação de mundo.

Desse modo, no texto, refere-se ainda ao lugar da repressão, que tinha por função excluir da catexia algumas ideias que surgiam na consciência, para tanto, aparece o julgamento imparcial, com a intenção de determinar a veracidade de uma ideia em concordância com a realidade, a partir dos traços da memória da realidade.

Diante dessa perspectiva, Freud segue dizendo que uma nova função foi atribuída à descarga motora, na qual era regida pelo princípio do prazer e que tinha como meta aliviar o aparelho mental de adições de estímulos, através do envio de inervações ao interior do corpo. Entretanto, essa descarga motora, em realidade, foi transformada em ação. Para ele, a repressão da descarga motora foi proporcionada através do processo de pensar, que surge devido ao aparelho mental já ser capaz de tolerar a tensão aumentada de estímulos, podendo adiar essa descarga.

Portanto, ele considera que é provável que o pensar seja originalmente inconsciente, na medida em que extrapola a simples representação ideativa e está dirigido para as relações entre impressões de objetos, e que não adquiriu outras qualidades perceptíveis à consciência até haver-se ligado a resíduos verbais, dito de outra maneira, os pensamentos surgem desde o inconsciente e seguem em busca da qualificação e da consciência, e finalmente conseguem chegar a consciência graças à sua articulação com as palavras. (Freud, 1915/1996).

A partir disso, nos “Estudos sobre a Histeria”, Freud (1895/1996) postula que o recalçado é o sexual, e explica-o vinculando à noção de temporalidade, ou seja, para ele é a tardia chegada da puberdade no desenvolvimento e é a resignificação do pré-sexual que se efetua desde então. “É o atraso da puberdade o que possibilita a ocorrência de processos primários póstumos”. (Freud, 1895/1955, p. 472).

Dessa maneira, afirma que na origem do psiquismo, a representação apresenta-se como uma marca mnêmica, que se origina da relação de objeto que o bebê constrói com as

figuras mais significativas para ele, indiscutivelmente, a mais significativa será a mãe.

(Freud, 1985, 1987,1900).

Mais tarde, Freud assegura que os mandatos míticos familiares relacionam-se com o desenvolvimento sexual da criança e segundo ele são relações “particularmente significativas”, pois podemos constatar pela psicanálise que “a pulsão de saber é atraída de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja despertada por eles”. (Freud, 1905/1952, p.115). (Ver tabela abaixo, p.51).

Nesse contexto, o desejo de saber refere-se a um saber acerca da sexualidade e das diferenças sexuais que a criança busca desvendar. Na visão de Freud o desejo está em um dos polos do conflito defensivo “o desejo inconsciente tende a realizar-se restabelecendo, segundo as leis do processo primário, os signos ligados às primeiras experiências de satisfação”. (Laplanche & Pontalis, 2013, p. 91). O desejo também está presente nos sintomas em forma de uma transação, que a psicanálise explica através do modelo do sonho.

Com isso, Freud acrescenta ainda que a realização do desejo é a reaparição de uma percepção ligada à primeira experiência de satisfação esta noção proporciona uma nova ordem, a ordem da realidade psíquica.

Vale dizer que nos escritos de Freud o termo pulsão possui uma acepção precisa, visto que a palavra instinto tem um compromisso com a biologia e descreve um processo programado ao nível do corpo. A palavra pulsão expressa um conceito-limite entre o somático e o psíquico. Para Freud a fonte da pulsão é somática; porém ela é, sobretudo, psíquica, na medida em que se apresenta ao indivíduo através de imagens que chegam a ele, informando o que se passa em seu corpo.

Segundo ele, a criança pode ser vivida pelos outros como objeto a ser exibido, ou como um ser perigoso cujos movimentos devem ser contidos. Estas manifestações de sadismo-masochismo ou exibicionismo-voyerismo estão, em grande medida, dependentes das respostas dos outros.

Janin (2006) sustentada em Freud acrescenta que o desejo de saber nasce da pulsão de domínio também chamada de “apoderamiento” e da escopofílica e voyerista. Freud explica que tanto o dominar com o ver supõe um caminho de ida e vinda em relação a si mesmo. Entre a passividade e a atividade que vão configurando um movimento, e a pulsão em determinados casos pode fixar-se em um dos polos. Esse movimento vai delimitando uma diferenciação que se caracteriza por ego-não-ego, ou seja, domino-sou-dominado, olho-sou-olhado.

Freud denomina esses movimentos da pulsão de sado-masiquismo e exibicionismo-voyerismo e acrescenta que prevalecerão uma ou outra a partir de como os outros se colocarão na relação com o sujeito.

Logo, afirma em “Inhibición, Síntoma y Angustia” (1925-26) que a formação do sintoma é “indicio y substituto de una satisfacción pulsional interceptada, es un resultado del proceso represivo (...) parte del yo, quien, eventualmente por encargo del superyó, no quiere atacar una investidura pulsional incitada en el ello”. (Freud, 1925-26/1953, p.12-13).

Por fim, em Ego e ID, Freud (1923/1996) o autor da psicanálise descreve o modo como o inconsciente diz respeito aos conteúdos mentais reprimidos, como opera a força do ato de repressão, entretanto, ele está se referindo, além dos conteúdos, aos processos. Por fim, estamos nos referindo aos processos inconscientes ou aos conteúdos mentais (recordações, desejos, traços de caráter) do si mesmo?

Em síntese, Bollas (2013) assegura que a distinção feita por Freud de inconsciente e pré-consciente tem causado controvérsias, na medida em que: “A esfera pré-consciente se refere aos conteúdos da mente, descreve o que reside no inconsciente descritivo, porém é acessível a mente consciente. Difere do material que nunca entrou na consciência como das ideias que foram censuradas e reprimidas”. (Bollas, 2013, p.18).

De acordo com essa lógica, as ideias pré-conscientes estão armazenadas em alguma parte do sujeito e o agente de sua disposição é também inconsciente. Portanto, o pré-consciente opera de acordo com processos próprios. Diz ele, em alguma parte escrevi

sobre o inconsciente receptivo e o recebido, justaposto ao reprimido. “O reprimido, o recebido e o pré-consciente são diferentes formas do pensamento inconsciente”. (Bollas, 2013, p. 19).

Afirma que Freud escreveu em seu ensaio sobre o inconsciente: “Tudo o que está reprimido deve permanecer no plano do inconsciente; porém, estabeleçamos desde o começo mesmo que o reprimido não cobre tudo o que é inconsciente”. Certamente, o inconsciente tem um alcance mais amplo: “o reprimido é parte do inconsciente”. (Freud, 1915, apud Bollas, 2013, p. 22).

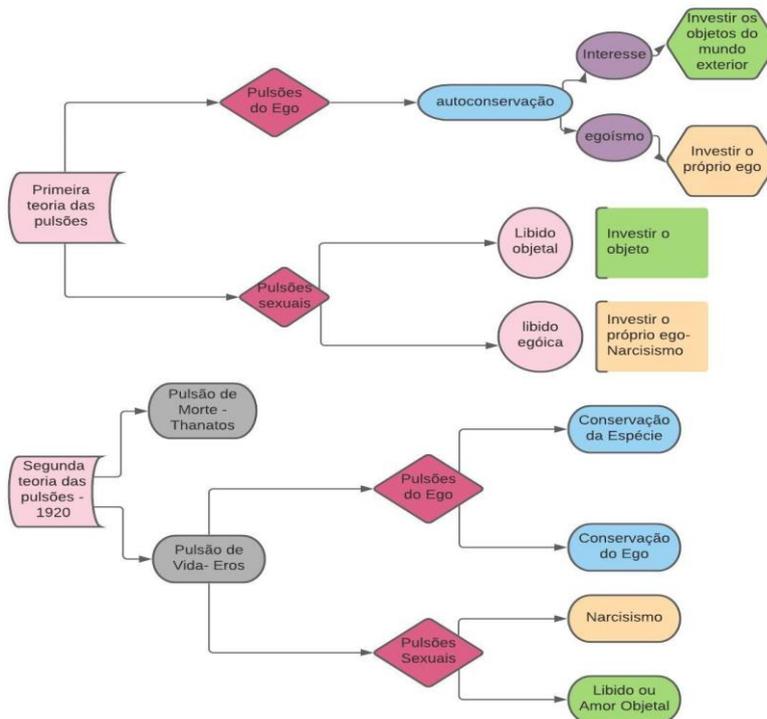
O autor acredita que ao distinguir entre o reprimido e o inconsciente descritivo a psicanálise deixou de privilegiar outras ideias que estão no inconsciente e não são conflitivas, nem formam parte da dinâmica sexual ou agressiva.

Nessa linha de pensamento, depois de escrever duzentas páginas no livro dos sonhos, Freud (1900, citado por Bollas 2013, p. 24), afirma “En realidad, no es fácil formarse ninguna concepción de la abundancia de las series inconscientes de pensamiento, todas ellas pugnando por expresarse, que están activas en nuestras mentes”. Segundo o autor Freud afirmava que todas estas ideias refletiam que a mente humana seguia o movimento de uma sinfonia de linhas de pensamento que emergiam de diferentes fontes. Contudo, emergiam aqui e ali, e logo se disseminavam em forma de raios. Para ele, o pensamento atingia suas conquistas mais complicadas sem a consciência, porque o inconsciente é a verdadeira realidade psíquica, tão desconhecida como o é a realidade do mundo, visto que, é tão incompleto como sugere a realidade dos sentidos.

Mais além, em a Interpretação dos sonhos ele sugere que existem muitos tipos de sonhos. Que apresentam uma lógica temporal, trazendo com precisão determinados detalhes. Nessa sequência lógica, própria dos sonhos ele descobre a lei da “associação livre”, com a qual a pessoa revela sua própria lógica intrínseca. “Esta lógica serial é o que revela o desejo, a angústia, a recordação e o conflito do sujeito”. (Bollas, 2013, p.29).

Por fim, o autor amplia a abordagem do inconsciente para além do contexto verbal, quando faz referência ao contexto musical, ao pensamento do artista plástico, e nos movimentos de dança, em todas as artes expressivas vamos encontrar articulados os próprios conteúdos, numa sequência e dentro de uma forma.

FIGURA 1
A Teoria das Pulsões



4.2 PSICANÁLISE KLEINIANA E OS PROCESSO PSÍQUICOS INFANTIS

Os primórdios da análise infantil têm início com Freud (1909) se debruçando sobre o caso clássico chamado “Pequeno Hans”, observa-se que durante doze a treze anos subsequentes surgem apenas duas linhas principais de análise do desenvolvimento da criança, uma com Anna Freud e outra com Melanie Klein. Com a publicação do livro “A Psicanálise da Criança” Klein, apresenta suas ideias e experiência, e, constata-se que mesmo sendo 20 anos depois, não se verificaram grandes avanços. As diferenças fundamentais entre o pensamento de Ana Freud sobre a análise de crianças se centram principalmente nos seguintes pontos: para ela as crianças não desenvolvem uma neurose transferencial; seus primeiros objetos, os pais, ainda são seus objetos de amor na vida real;

a criança não sente a necessidade de trocá-los pelo analista; para ela o ideal do ego infantil é muito débil.

Klein (1981) afirma que o conflito edípico se estabelece na segunda metade do primeiro ano de vida da criança, ocasião em que ela já começa a construir o seu superego. Segundo ela já nos primeiros anos de vida podemos perceber as manifestações de angústias e impulsos sexuais nos pequenos, assim como, desilusões fortes. Para tanto, as “primeiras angústias e os sentimentos de culpa da criança tem sua origem nos sentimentos agressivos relacionados ao conflito edípico” e cita Freud (1929) que diz: “É apenas a agressão que se transforma em culpa, ao ser suprimida e transferida para o superego (...) quando uma tendência instintiva sofre repressão, seus elementos libidinais são transformados em sintomas e seus componentes agressivos em sentimento de culpa”. (Klein,1981, p. 28).

A autora comenta as características especiais do psiquismo infantil em contraposição ao adulto, e que através delas foi como chegou às associações das crianças e a compreensão do seu inconsciente. Assim elaborou a base técnica lúdica afirmando que a criança expressa suas fantasias, desejos e experiências de uma forma simbólica, através de brinquedos e jogos. Utilizando os mesmos modos arcaicos filogenéticos de expressão, e a mesma linguagem com que o adulto se utiliza dos sonhos. Acrescenta que o simbolismo constitui apenas uma parte desta linguagem. Para ela, se quisermos compreender sua manifestação lúdica em relação a todo o seu comportamento na sessão de análise, devemos compreender o significado global jamais perdendo o foco do significado de cada fator isolado. “É preciso levar em consideração todos os mecanismos e métodos de representação empregados no trabalho onírico”. (Klein, 1981, p.31).

A vantagem da criança está na possibilidade de recuperar e apresentar-nos de maneira direta fixações e experiências que os adultos produzirão como reconstruções. A análise da criança oferece um dos campos mais frutíferos para a terapia psicanalítica, visto que ela tem a capacidade de representar seu inconsciente de uma maneira direta, e de

experimentalizar uma ab-reação total que com o auxílio da interpretação poderão ser dissipadas.

A diferença, porém, entre os nossos métodos analíticos e a análise dos adultos é puramente de técnica e não de princípios. A análise da situação transferencial e das resistências, a remoção das amnésias infantis e dos efeitos da repressão, assim como a revelação da cena primária, fazem parte da análise lúdica. (Klein, 1981, p.39).

Em comparação, observamos que Melanie Klein afirma a partir de sua experiência que as crianças podem produzir uma neurose de transferência, propõe que analisemos a fundo os impulsos negativos dirigidos ao analista e argumenta que devemos evitar qualquer medida pedagógica. Assim como, observa que existe uma severidade do superego infantil. Ao tratar dos fundamentos psicológicos da análise infantil, Klein publica o livro “Psicanálise da Criança” (1882-1960) e justifica no prefácio da primeira edição datado de 1932, que levou muitos anos para escrever a segunda etapa do livro, pois se baseou em sua experiência com a análise de adultos, o que a fez retornar aos princípios da teoria geral psicanalítica nos estádios iniciais de desenvolvimento da criança.

Segundo ela, os primeiros anos de vida, as crianças experimentam não apenas impulsos sexuais e angústia, como também sofrem grandes decepções, e ilustra esta afirmação se utilizando da análise de um caso clínico em que observou o sofrimento de Rita aos 18 meses de idade, que apresentava pavor noturno, o que segundo ela, era uma elaboração neurótica de seu conflito edípico. Ou seja, suas crises de cólera e de angústia, não passavam de uma repetição de seus terrores noturnos.

Klein identificou forte sentimento de culpa resultante destes conflitos primitivos, em 1926 afirma “As primeiras angústias e os sentimentos de culpa da criança tem sua origem nos impulsos agressivos relacionados ao conflito edípico”. (1981, p.28). Nesta linha de pensamento acrescenta que os impulsos de ódio e agressão constituem a causa mais profunda e a base dos sentimentos de culpa.

Comenta que paciente Rita, aos dois anos e três meses, brincava com sua boneca, porém com pouco prazer, e deixava claro que não era a mãe da boneca. Posteriormente, a análise revelou que com certeza ela não podia ser sua mãe na brincadeira, pois a boneca estava representada como seu irmãozinho que a menina quisera roubar da mãe durante a gravidez. Klein entendia que a proibição não procedia da mãe real, mas sim, de sua mãe introjetada, que a ameaçava com muito mais rigor e crueldade.

Em 1929, no Congresso de Oxford relata: “É somente nos estádios posteriores do conflito edípico que surge a defesa contra os impulsos libidinais; nos estádios primitivos, é contra os impulsos destrutivos que os acompanham que a defesa é dirigida”. (Klein, 1981, p. 28).

Com respeito aos sentimentos de culpa faz referência a obra de Freud (1929/1955) “El Malestar en La Cultura”, quando ele diz que, é apenas a agressão que se transforma em culpa, ao ser suprimida e transferida para o superego. “Estou convencido de que muitos processos permitirão explicações mais simples e mais claras se restringirmos, as descobertas da Psicanálise, no que se refere ao sentimento de culpa, aos instintos agressivos”. Explica que quando uma tendência instintiva sofre repressão, seus elementos libidinais são transformados em sintomas e seus componentes agressivos em sentimento de culpa.

Outro sintoma que Rita começou a manifestar aos dois anos de idade, este de natureza obsessiva, era um ritual na hora de deitar, o significado do cerimonial tornou-se claro: “o fato de enrolar-se nas cobertas impedia-a de levantar-se e descarregar seus desejos agressivos contra os genitores”. (Klein, 1981, p.29). Como, porém, tinha medo de ser castigada por esses desejos mediante um ataque de seus pais contra ela, envolvia-se nas cobertas, o que servia também como defesa contra seus ataques. Através do relato deste caso a autora trabalha as características da neurose infantil e explica o mecanismo de formação do sintoma na menina.

É evidente que essa angústia era causada não apenas pelos genitores reais da menina, como também, e principalmente, pela imagem excessivamente severa dos pais introjetados, pois na sua visão, as primeiras identificações da criança já deveriam ser chamadas de superego, o que difere das concepções freudianas, pois para Freud a formação do superego acontece de forma mais tardia, por volta de três anos de idade.

Portanto, a autora sustenta que o complexo de Édipo acontece antes do primeiro ano de vida da criança: “A análise de crianças pequenas revela que o conflito edípico se estabelece na segunda metade do primeiro ano de vida e que a criança começa a modificá-lo e a edificar o seu superego”. (Klein, 1981, p.30).

Melanie Klein foi uma psicanalista que em toda a sua obra trabalhou com os conceitos freudianos, em uma ocasião ao ser entrevistada sobre suas contribuições sobre as posições subjetivas, esquizoparanóide e depressiva, ela responde que se considerava acima de tudo freudiana, mesmo que a sua teoria tenha acrescentado tanto ao conhecimento científico, ela não acreditava que devia ter características próprias e ser considerada uma escola de psicanálise com o seu nome próprio. Entretanto, é notável a contribuição de suas ideias para a compreensão do mundo infantil e a construção da técnica de abordagem da criança em psicoterapia.

A análise infantil constitui-se num dos campos mais férteis para a terapia psicanalítica. Porque a criança tem a capacidade de representar seu inconsciente de uma maneira direta e de experimentar, assim, uma liberação emocional mais global, como a possibilidade de com o auxílio da interpretação, dissipar suas fixações.

Nessa concepção se quisermos compreender corretamente o brincar da criança em relação a todo o seu comportamento pela técnica lúdica, não devemos contentar-nos em desvendar os significados isolados dos símbolos, mas “é preciso levar em consideração todos os mecanismos e métodos de representação empregada no trabalho onírico, jamais perdendo de vista a relação de cada fator isolado com a situação global”. (Klein, 1981, p.31).

Explica que devemos interpretar o material de análise infantil captando o significado e interpretando-o como fazemos com o material do sonho na análise do adulto, elas apresentam um “quadro caleidoscópico global”, sem significado aparente, que as crianças nos apresentam na hora de análise, este quadro está presente no conteúdo de seus jogos e brincadeiras, na forma como jogam, suas atuações por vezes representando papéis diferentes dos brinquedos ou delas mesmas, e os motivos que se ocultam por trás de uma mudança na representação, ou seja, param de brincar com água e começam a recortar papel ou a desenhar, ou podem recortar e colar, repetidas vezes. Neste momento podem também falar uma sorte de coisas que tem o valor de associações genuínas.

“É surpreendente a facilidade com que as crianças aceitam a interpretação que lhes damos, por vezes até mesmo com acentuado prazer”. (Klein, 1981, p.31-32). Segundo ela, em certos estratos do psiquismo da criança, a comunicação entre consciente e inconsciente ser ainda comparativamente fácil e simples de transitar.

Portanto, a interpretação tem quase sempre efeitos rápidos, mesmo quando parece não ter sido assimilada conscientemente, pela criança. Podemos observar a maneira como a criança retoma um jogo que interrompera em consequência de uma inibição, e mais tarde modificá-lo e ampliá-lo, fazendo perceber as camadas mais profundas de seu psiquismo.

Restaurado o prazer de brincar, e trabalhada a angústia, o contato analítico torna a se estabelecer no jogo, tornando desnecessário o dispêndio de energia até aqui empregado para manter o recalçamento. Segundo a autora, em outras ocasiões encontramos resistências muito difíceis de vencer, o que geralmente significa que nos deparamos com um sentimento de culpa e angústia da criança, pertinente a camadas mais profundas.

As representações “arcaico-simbólicas” que a criança utiliza estão relacionadas ao brincar, pois nele ela age ao invés de falar, e a ação, é mais primitiva que o pensamento ou que as palavras, e constitui a parte principal de sua conduta.

O sucesso e o valor da análise tanto para a criança quanto para o adulto dependem, certamente, da capacidade de penetrar nesses níveis mais profundos e, no entanto, é isso

que diferencia a psicologia da criança da análise do adulto, porque o seu inconsciente ainda se acha em estreito contato com seu consciente, assim como os seus impulsos mais primitivos atuam paralelamente a seus processos mentais. Entretanto, se conseguirmos captar corretamente o modo de pensar e de se expressar dela, todos estes inconvenientes e desvantagens desaparecerão e poderemos esperar fazer uma análise da criança tão ampla e profunda quanto do adulto. Klein acrescenta que a criança tem uma vantagem em relação ao adulto, ela pode recuperar e apresentar-nos de maneira direta certas experiências e fixações, o que o adulto só poderá fazer através de reconstruções.

Em 1924, no Congresso em Salzburgo, Klein, apresenta sua tese de que, por trás de qualquer forma de atividade lúdica existe um processo de descarga de fantasias masturbatórias, atuando como um impulso contínuo para brincar, quase como uma compulsão à repetição, e afirma que constitui o mecanismo fundamental das brincadeiras infantis e de todas as suas sublimações subsequentes.

Acrescenta que as inibições no brincar e nos estudos surgem de uma repressão indevidamente vigorosa destas fantasias e de toda a vida imaginativa da criança, ou seja, justifica a hipótese de que “as experiências sexuais estão relacionadas com suas fantasias de masturbação e o jogo oferece tanto a umas como às outras, um meio de expressão e ab-reação”. (Klein, 1981, p.33).

Segundo a autora, somente após um bom número de sessões analíticas e depois que tanto “a cena primária como as inclinações genitais tiverem sido, até certo ponto, postas à descoberto é que chegaremos às representações de suas fantasias e experiências pré-genitais”. (Klein, 1981, p.33).

A criança pequena, naturalmente, emprega a ação mais do que qualquer outra coisa, e mesmo crianças maiores recorrem constantemente a este mecanismo primitivo. Na análise infantil, o prazer que elas sentem com isso lhes dá o estímulo necessário para prosseguirem com a análise, mas este prazer nunca deve ser mais que um meio para se chegar a um fim.

A resolução da angústia do paciente através da interpretação, resgatando a sensação de alívio que ele experimenta vai permitir que a criança de continuidade ao trabalho, agora podendo compreender a utilidade e o valor da técnica lúdica. Porque na medida em que o trabalho analítico continua, descobrimos que a relação da criança com a realidade, a princípio tão tênue vai ganhando em força e plenitude, ou seja, distinguir entre sua pretensa mãe e a verdadeira ou entre seu irmão real e o brinquedo que o representa. Pode dizer que apenas quis fazer isto ou aquilo ao seu irmão de brinquedo, mas que gosta muito de seu irmão real.

Somente depois que as crianças compreenderam a utilidade e o valor da análise e que suas resistências mais fortes e obstinadas tiverem sido vencidas é que ela estará em condições de reconhecer que seus atos agressivos eram dirigidos contra o objeto humano real.

Na concepção da autora, na análise infantil, dirigimo-nos em primeiro lugar ao inconsciente da criança, para de lá, irmos entrando em contato com o ego, fortalecê-lo e ajudar a que ele se desenvolva, diminuindo o peso do superego, que pressiona com muito mais peso que o dos adultos sobre a criança.

Segundo a autora, as crianças neuróticas não toleram bem a realidade, porque não podem tolerar frustrações, então se protegem da realidade, negando-a. Mas, o que é mais importante e decisivo para a sua futura adaptação à realidade, é a maior ou menos facilidade com que toleram as frustrações provenientes da situação edípica. Acrescenta ainda que o resultado da análise infantil deve ser o de capacitá-la para tolerar as frustrações impostas pela realidade, se isso for conseguido, diminuirão suas dificuldades educacionais.

Em síntese, Liberman *et al.* (1984) ao escrever a obra "Semiótica y psicoanálisis de niños" faz uma revisão na obra de Klein sobre uma conceitualização semiótica do jogo na análise de crianças que destacaremos a seguir: O autor afirma que investigamos a sessão desde o ponto de vista do intercâmbio comunicativo que se produz entre o analisando e o analista e nos sistemas intrapessoais de cada um deles. Incluímos os elementos verbais,

para verbais e os não-verbais desse intercâmbio, assim as ansiedades e fantasias e defesas próprias dos sistemas intrapessoais. Os desdobramentos teóricos do autor têm Melanie Klein como base e derivam de sua aplicação da técnica de jogo da análise da criança. E, provêm da teoria da comunicação e da semiótica, que Liberman demonstrou em 1962, 1970 e 1976.

Para tanto, tomou conceitos fundamentais da obra de Klein sobre o jogo e, posteriormente, articulou com conceitos da teoria da comunicação e da linguística. Nessa publicação o autor revisa oito hipóteses de importância do jogo na teoria, a saber:

- a) O jogo é um meio de representação indireta de fantasias, desejos e experiências, em síntese, o jogo é uma linguagem. O autor se refere à linguagem familiar como nos sonhos, baseado em Freud afirma que para analisar o jogo devemos desentranhar, não o significado de cada signo separadamente, mas sim, levar em consideração os mecanismos e formas de representação, numa compreensão de cada elemento com relação à situação total.
- b) Afirma que se olharmos por um caleidoscópio veremos o modo como joga, os meios que usa, seus comentários verbais e teremos uma visão do significado, porém, a interpretação se dá da mesma forma que fazemos com a interpretação do sonho no adulto. Porque a criança realiza tantas associações com os elementos do jogo, como o adulto com os elementos do sonho.
- c) O jogo serve para descarregar fantasias masturbatórias, proporcionando alívio e prazer, suprime o gasto de energia da repressão liberando a fantasia. Segundo o autor Klein afirma que as experiências sexuais das crianças (especialmente orais) estão tramadas às fantasias masturbatórias, e através do jogo, chegam a representação e “ab-reação” da cena primária.
- d) O jogo possibilita o controle das situações traumáticas transformando as experiências dolorosas vividas passivamente em ativas, ademais assegura que o jogo dá prazer, na medida em que consegue dominar a ansiedade.

-
- e) O jogo alivia a pressão superegóica através da personificação; pelo mecanismo de projeção de imagens altamente cruéis ou bondosas, o sujeito alcança alívio com a projeção dos primitivos objetos superegóicos, que se não fossem projetados, provocariam persecução interna, ansiedade e sintoma.
- f) A inibição no jogo é produto de intenso sentimento de culpa, resultado de um superego primitivo superexigente sobre o ego. Para Klein (1926) os efeitos inibitórios do sentimento de culpa tornam-se notáveis numa tenra idade. Então, a interpretação permite resgatar o prazer do jogo, porque ao resolver as ansiedades, libera a energia que estava sendo utilizada na repressão.
- g) Simbolização, sublimação e reparação são conceitos que nos aproximam do trabalho lúdico, a atividade egóicas que sustenta o jogo. Segundo Liberman (1984) em “A análise Infantil” Klein (1923) afirma que a formação de símbolos é o processo que conduz à sublimação. E, explica que por meio da formação de símbolos “as fantasias libidinosas ficam fixadas em forma simbólica-sexual sobre os objetos, atividades e interesses especiais”. (Klein, 1923, p.25).
- h) Liberman acrescenta que é recomendável que as fixações, de preferência, não tenham ocorrido muito cedo, para que não venham a impedir o desenvolvimento psíquico da criança. Segundo o autor, o jogo e a linguagem dão passagem à formação de símbolos e a sublimação como ao mesmo tempo são o resultado das primeiras sublimações.

O autor comenta que Klein depois de ter formulado a sua teoria sobre as posições concluiu sua concepção de sublimação dizendo:

En el estadio, la posición depresiva, el deseo de reparar al objeto dañado entra en juego de lleno. Según hemos visto anteriormente, esta tendencia se halla inextricablemente ligada a sentimientos de culpa. Al sentir el bebé que sus pulsiones y fantasías de su objeto amado, surge la culpa en toda su fuerza y, junto con ella, la necesidad dominante de reparar, preservar o revivir el objeto amado dañado. En mi

opinión, estas emociones conducen a estados de duelo; y las defensas movilizadas, a tentativas por parte del yo de superar el duelo. (Klein, 1952, p.189, citado por Liberman, 1984, p.13).

Por fim, uma das muitas maneiras pelas quais se pode expressar a agressão é através do jogo, porque essa transitoriedade permite o ataque ao adversário, ajuda a diminuir a culpa, e manifestar os sentimentos que derivam das primeiras emoções infantis. Cita Klein (1937, p.75) que afirma: “Existen, pues, varias formas sublimadas y directas, en las que las personas cordiales y capaces de amar pueden expresar su odio y agresión”.

Liberman (1984) acrescenta mais duas hipóteses: o jogo proporciona critérios diagnósticos de saúde e enfermidade entre as crianças. Cita Klein que chama a atenção para a personificação, ou seja, para ela quanto mais equilíbrio entre fantasia e realidade maior capacidade para modificar a realidade e maior capacidade para tolerar a frustração.

Em crianças neuróticas se observa um compromisso com a realidade. Apresentam, portanto, inibição da fantasia por sentimento de culpa, e o resultado disso é a *inibição do jogo e da aprendizagem*.

Podemos ver no sintoma obsessivo que se refugiam numa intensa inibição da fantasia e, por sua vez, uma defeituosa relação com a realidade. Seus jogos expressam a necessidade de castigo, e o medo de resultados ruins, proporcionando, portanto, uma forma muito limitada de gratificação. Os personagens se apresentam como cruéis do tipo antitéticos. E, em neuroses graves, o autor afirma que a luta domina quase inteiramente os processos mentais.

Refere-se a Klein (1929, p.145) em sua publicação a autora observa em crianças paranoicas sua relação com a realidade é subordinada as vívidas elaborações da fantasia e acrescenta que o equilíbrio entre ambas se inclina para a irrealidade. O autor sugere ainda que, para além da crueldade dos personagens a realização do desejo é negativa (uma busca de gratificação sádica sobre os objetos primários), e na estrutura do superego se

observa as identificações que configuram personagens negativos, apesar de ter uma riqueza suas fantasias giram de forma rígida entre perseguidor-perseguido.

Enquanto que, nas crianças psicóticas, ele observa que elas não são capazes de jogar, no verdadeiro sentido da palavra, executam ações monótonas e a “Realização do desejo associada a essas ações é a negação da realidade”. (Lieberman, 1984, p.15). E, ainda sugere que nos casos extremos não se verificam personificações.

Na teoria Kleiniana o jogo adquire uma posição central, como um instrumento de grande auxílio na investigação da criança. Cita Klein (1929, p.150). La angustia más intensa procede del superyó introyectado en un estadio muy temprano del desarrollo del yo, Con la técnica del juego se puede acceder y analizar las fases tempranas de la formación del superyó. El análisis de estos estratos disminuye la angustia y abre el camino para el desarrollo de imágenes más bondosas. O autor encerra estas considerações dizendo que a criança pode mostrar-nos com mais facilidade suas experiências e fixações, porque o faz de maneira mais direta que o adulto, enquanto que ele chegará a elas apenas por reconstruções.

4.3 PSICANÁLISE WINNICOTTIANA E O AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM

Winnicott é um autor desenvolvimentista, apresenta uma psicanálise que não se baseia tanto no Édipo, ou seja, não dá ao Complexo de Édipo a preponderância que Freud dá na causação das neuroses, contudo, não nega sua influência.

Com efeito, o autor vai se calcar numa posição existencialista na psicanálise e sugerir que o desenvolvimento psíquico do bebê tem sua origem na relação com sua mãe. Portanto, para ele para que o bebê se desenvolva psiquicamente ele vai percorrer o caminho de encontrar-se nessa relação com o seu eu para, posteriormente, ser capaz de fazer, ou seja, primeiro ele precisará ter a consciência de que existe (eu-sou), integrar seu Self, para depois ser capaz de agir no meio.

A criança no grupo familiar experimenta a separação da mãe, antes que ela possa ser percebida de modo objetivo, sua figura vai sendo duplicada. Sua tarefa, ao ir adaptando-se às necessidades da criança, acaba diminuindo um pouco o impacto deste choque, permitindo o contato com o princípio de realidade. (Winnicott, 1989).

A esse respeito o autor acrescenta que nesse processo de separação da criança da mãe e, antes que ela possa ser percebida de modo objetivo, a mãe é antes, um objeto subjetivo para a criança. A experiência infantil de perda do objeto mãe torna-se um choque para a criança que terá que aceitar algo intermediário entre o uso da mãe como objeto subjetivo, enquanto um aspecto do “self”, e um objeto que ao não ser o “self”, está fora do controle onipotente da criança.

A passagem da não integração a integração no desenvolvimento do ego do bebê está diretamente ligada à adequada satisfação das necessidades providas pelos cuidados maternos. Em suma, o ego materno serve de complemento ao ego infantil como fundamento para sua verdadeira identidade. O bebê, do estado de total falta de defesa, quando nasce, começará a existir, a partir de determinadas condições, dadas pelo potencial herdado associado a esse cuidado maternal satisfatório.

Contudo, a mãe deve satisfazer as necessidades fisiológicas do bebê e, principalmente, deve ser confiável, com essa empatia ela terá possibilidade de captar as necessidades do bebê no momento oportuno, com o estabelecimento de uma rotina de cuidados de dia e de noite.

Esses cuidados maternos confiáveis permitem que o infante comece gradativamente a percebê-los, estabelecendo as bases para a existência psicossomática do infante, com conexão com as experiências motoras, sensoriais e funcionais participando de sua existência como pessoa.

Para o autor, o pai até certo ponto é a duplicação da figura materna, no entanto, “ele acaba entrando na vida da criança como um aspecto da mãe que é duro, severo,

implacável, intransigente, indestrutível”. (Winnicott, 1989, p.104). E que, gradativamente, torna-se um ser humano que pode ser temido, odiado, amado, respeitado.

A atitude da mãe para com a criança, ou com outras pessoas que podem estar disponíveis como figuras maternas; assim como o modo de ser do pai, determina como a criança o usa, se ele está disponível ou ausente, ou muito em evidência, vai fazer uma enorme diferença no significado da palavra família para a criança.

Contudo, Winnicott (1989) assegura, a criança necessita vivenciar um período de experiências estáveis nos relacionamentos, para que possam se estabelecer *fenômenos transicionais* ou lúdicos e deste momento em diante a criança possa desfrutar de tudo o que deriva do uso do símbolo, “o símbolo da união proporciona um alcance mais amplo à experiência humana do que a própria união”. (Winnicott, 1989, p.106).

O autor coloca muito peso na família, e diz que ela constitui o primeiro agrupamento que contém a criança, de todos eles ela parece ser o agrupamento mais próximo dentro da unidade de sua personalidade. “Crescer não depende apenas de tendências herdadas; também é uma questão de entrelaçamento complexo com o ambiente facilitador”. (Winnicott, 1989, p.122).

Winnicott, afirma que a criança “requer um ambiente que seja indestrutível em certos aspectos essenciais”. (Winnicott, 1989, p.74). E, mais adiante assevera, que quando ocorre uma privação ou um desenlace da união, em especial com desavença entre o casal, “ocorre uma coisa muito séria na organização mental da criança. De repente, suas ideias e seus impulsos agressivos tornam-se inseguros”. (Winnicott, 1989, p.74).

A esse respeito, Winnicott (1989) comenta o caso de uma criança que estava indo muito bem na escola entre os seis ou sete anos e que foi gradualmente se tornando deficiente intelectual. E, por fim, a paciente só conseguiu se libertar, através da análise, com cinquenta anos.

Em 1957, Winnicott (1989) por ocasião de uma palestra a rádio BBC de Londres publicada com o título “A criança e família”, assegura que é necessário descobrir e valorizar

a boa mãe comum, como ele chama. Sua simples devoção ao filho, e a contribuição que este comportamento traz à sociedade, desde que tenha do companheiro um suporte.

Winnicott faz referência à importância da função paterna, dizendo: “O modo de ser do pai naturalmente determina a maneira como a criança usa ou não esse pai, na formação da família dessa criança particular”. (Winnicott, 1989, p.104).

Para o autor a confiança da mãe em seu companheiro, ou no apoio que conseguirá, encorajará a criança a explorar as atividades destrutivas que se relacionam à fantasia acumuladas em torno do ódio. Dessa forma, essa segurança ambiental, recebida pelo apoio do pai, provê a capacidade da criança de integrar seus impulsos destrutivos com os amorosos. Conclusão, a boa resolução desta situação é a criança reconhecer a realidade das ideias destrutivas relativas ao viver e ao amor, e, conseguir encontrar maneiras de proteger de si mesma, de sua mente, suas fantasias destrutivas.

Assim, o autor acrescenta que a criança precisa de tempo para explorar idas e vindas, da figura do pai, para a da mãe, pois bem, ao se dirigir ao pai, desenvolve uma atitude para com a mãe. Por sua vez, ela poderá de onde está, ver a mãe de modo objetivo, a partir do lugar onde o pai está, e nessa relação amorosa com o pai, surge o amor e o ódio em relação à mãe. Segundo o autor, torna-se perigoso voltar à mãe nesta condição, entretanto, houve algo que se construiu aos poucos, e aí a criança volta à mãe, em contrapartida, nessa nova reorientação familiar, ela vê o pai objetivamente e identifica seus sentimentos de ódio e medo, para com ele também.

Para que sua entrada na escola seja uma transição realizada da melhor forma possível é necessário que o professor possa ser o facilitador da apropriação criativa da cultura escolar pelo aluno, segundo Winnicott (1975) ele aproximará a cultura do aprendente. Nesse cenário, o professor surge na vida do aluno como um objeto transicional, tal qual, na relação mãe-bebê, e ao ser suficientemente bom, dará passagem à construção e seu desenvolvimento.

O autor destaca o "espaço potencial" o lugar de separação potencial entre o mundo externo e o mundo interno, entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, porém alerta que ele pode ser preenchido criativamente.

Nessa premissa, o brincar de forma criativa acontece num estado relaxado. Essa experiência do bebê (com a mãe) ou da criança pequena, do adolescente e do adulto com o outro, desenvolve o uso de símbolos que representam, em um só e mesmo tempo, os fenômenos do mundo externo e os fenômenos do sujeito. Em suas palavras: "a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural". (Winnicott, 1975, p. 151). No entanto, ele soma a esse processo a função importante do meio fornecendo o material cultural relevante para, nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com a sua capacidade, sua idade e necessidades, ser acrescentado à sua experiência.

O pensamento de Winnicott (1975) nos diz que o acontecer humano depende do meio ambiente facilitador, através desse "ambiente suficientemente bom" surgirá a dissociação, o chamado "splitting" como mecanismo defensivo, ou seja, antes tratou-se de uma forma de perceber e experimentar a realidade, com a característica de que aquele ego ainda não era capaz de vivenciar a integração. Por fim, ao ser introjetada a "função de contenção", surgirá a noção de espaço interno no Self. A esse respeito, Anzieu (2002) cita Winnicott (1958) ao se referir ao espírito (*mind*) como a interiorização do envelope maternal, para o autor o espírito envelopa o psiquismo como a mãe envelopa o bebê com seus cuidados.

Podem-se inferir os efeitos desse mecanismo diminuído, através das identificações projetivas massivas. Entretanto, Caride (2009) alerta que não devemos confundir o que seria a não integração vivida como "experiencia pasiva de desvalimento total, debida a la inadecuada función materna de contener y la descomposición o distribución resultante de

los procesos de disociación que atúan como una defensa activa al servicio del desarrollo”.

(Caride, 2009, p.10).

Sabemos que o encontro com a integração e o amadurecimento só se realiza quando as pessoas significativas proporcionarem o desenvolvimento do sujeito. Essa facilitação ambiental ocorrerá, através de funções simples como segurar, manejar e apresentar objetos, contudo, realizadas no momento certo, respeitando e partindo das características e necessidades do sujeito.

4.4 A TEORIA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA

A teoria psicopedagógica clínica apresenta fundamentos conceituais desde o marco psicanalítico, e se utiliza de seus aportes teóricos para sua consecução, mas recorta-se como uma disciplina distinta que possui objeto de estudo específico, ou seja, o aprender, enquanto que a psicanálise, diferentemente, seu objeto de estudo é o desejo e os processos inconscientes.

Em contrapartida, tem como principal objetivo abrir espaços subjetivos e objetivos onde a autoria de pensamento seja possível. A partir disto, trabalha no sentido de formar uma escuta clínica ao sujeito aprendente que carrega todo o ser humano que aprende. Destaca-se que nasce com o desejo de manter o questionamento permanente sobre o porquê, o para que, e o como, de sua existência.

Além disso, funda-se nos postulados de Sara Paín, filósofa e doutora em psicologia pelo Instituto de Epistemologia Genética de Genebra. Professora e pesquisadora de psicologia da inteligência e psicologia da educação na UBA (Universidad Nacional de Buenos Aires), e em Mar del Plata (Argentina). Docente da Universidade de Paris XIII, da Faculdade de Psicologia de Toulouse, que inspirou e contribuiu para o nascimento da teoria. Tendo em conta os construtos psicanalíticos, Paín (1985) estrutura as bases da teoria psicopedagógica clínica que Fernández (1991) faz nascer.

Primeiramente Paín, em suas investigações, assegura que se prestarmos atenção ao ser biológico perceberemos um corpo e uma alteridade que se articulam no produto de um pensamento. Justamente pela ausência de conteúdo no instinto podemos argumentar que as condutas não estão inscritas hereditariamente, por isso a forma como se cria um filho, como se aprende a falar, a viver, são comportamentos que garantem a sobrevivência do humano. (Paín,1985).

E, com esse fim, as estruturas gerais de elaboração cognitiva e semiótica permitem a integração do sujeito à cultura. Por fim, a autora expõe a relação entre o conhecimento e o saber, entre a aprendizagem, a pulsão, e o desejo, para tanto, encontra argumentos na interdisciplinaridade da psicanálise com a teoria psicogenética, pois afirma que as teorias apresentam três condições de compatibilidade:

a) *Ambas são estruturalistas:* a estrutura inteligente supõe a presença de esquemas de ação, coordenados por um conjunto de operações que tendem a sistemas cada vez mais equilibrados; por sua vez a estrutura inconsciente simbólica possui um conjunto de elementos pelos quais algumas operações os ligam de um significante a outro;

Ainda assim, justifica que para a composição de seu olhar sobre aprendizagem buscou referências no pensamento lacaniano, segundo ela, as outras psicanálises são, em geral, dinâmicas, e como “Piaget segue uma linha estruturalista e Lacan, também é estruturalista, é mais fácil coordenar os conceitos estruturalistas com dinâmicos. Simplesmente, por uma questão epistemológica, de coerência teórica”. (Paín, 1985).

b) *Ambas são genéticas:* a autora afirma que o pensamento freudiano concorda com a tese de Piaget, pois o tema da gênese foi discutido por Piaget no livro *Psicologia da Inteligência*, e Freud (1923) faz referência em seus escritos sobre “A Organização Sexual Infantil”.¹

¹(As ideias foram referidas por Sara Paín nas Jornadas de EPSIBA, em Buenos Aires, 1980).

Sendo assim, segundo Freud as estruturas mentais não estão dadas definitivamente desde o nascimento, nem estão impressas pela hereditariedade a espera pelo momento de amadurecer. Mesmo que ambas cumpram com o mandato biológico de conservação (aprendizagem e reprodução) são diacrônicas. As etapas psicosexuais (posições a que chega o sujeito por encontrar respostas aos seus enigmas: origem das crianças; diferenças de sexo entre outros) relacionadas aos estágios da inteligência, diz Paín (1985, p. 14): “são momentos da evolução do pensamento”.

A autora ainda acrescenta que da análise comparativa da evolução paralela destes dois momentos, quais sejam, o da estruturação cognitiva e o da estruturação simbólica, encontra a possibilidade de apresentar a tese da origem comum do pensamento infantil.

c) *Ambas são teorias do inconsciente:* Paín (1985) argumenta que Piaget citando Binet, propõe o caráter inconsciente da inteligência, ou seja, que o passado intelectual (referido como processo habilitante) de um indivíduo o é desconhecido em seu processo intelectual, já que, para ele, as fontes do processo intelectual serão encontradas na coordenação das ações, neste caso refere-se a sua qualidade negativa, pois transcorre fora do domínio da percepção consciente.

Logo, a interdisciplinaridade desse marco epistemológico, torna-se uma ferramenta de trabalho para atuar sobre o conhecimento da vida humana. Nessa trajetória, quando se trata do conhecimento, só se pode andar em espiral, dirigindo-se alternativamente das partes ao todo, e do todo às partes, progredindo, simultaneamente, numas e noutro.

A respeito do conhecimento, sabe-se que o mito de Édipo, tem sido compreendido como um paradigma da existência humana e Freud com sua leitura a partir da sexualidade contribui com uma compreensão da psicopatologia humana, contudo, a psicopedagogia clínica, ao examiná-lo apresenta outra versão que nos proporciona elementos para compreender a gênese do problema de aprendizagem. Fernández (1991, p. 39) afirma:

Édipo não “sabe” quais são seus verdadeiros pais; desconhece que aqueles que se mostram como seus verdadeiros pais não o são. O desconhecimento está ocupado

por um falso conhecimento. Quer dizer que aqui não está atuando a falta, a função positiva da ignorância, como dinamizadora da busca do conhecimento, já que um falso conhecimento está obturando o saber.

Logo, sua autora cita Jorge Gonçalves da Cruz, Saidón e Deleuze que afirmam: “A psicanálise é uma invenção de tempo para que o sujeito possa escutar-se. Eu acrescento que a psicopedagogia pode ser uma produção de tempo para que possamos inventar-nos pensantes”. (Fernández, 2004, p.185).

Sob esse viés, se estrutura o pensamento de Schlemenson (2016), que desde 1980 na Argentina, vem pesquisando a clínica psicopedagógica desde o marco psicanalítico dirigindo seus estudos às restrições nos processos de simbolização da criança com problemas de aprendizagem e suas formas de ler, narrar e pensar.

Assim sendo, torna-se imprescindível discutir a conexão entre o desejo e o conhecimento, considerando algumas ideias de Bollas (2013), psicanalista contemporâneo, nas quais reafirma que estamos embarcados em um pensamento inconsciente.

Por fim, descreveremos o mecanismo de produção do sintoma na aprendizagem, com base na teoria freudiana e, em virtude disso, como este mecanismo é interpretado à luz da teoria psicopedagógica clínica.

Assim sendo, abordaremos o tema da singularidade do pensar, no intuito de nos acercarmos de como o sujeito cognoscente e desejante vai armando e construindo um corpo em intersecção com o Outro (conhecimento-cultura), com os Outros (pais, professores e meios de comunicação).

4.4.1 Aportes Psicoeducacionais Clínicos à Aprendizagem Humana

Ao dar seguimento aos aportes psicopedagógicos clínicos que abordam a aprendizagem humana, vamos retornar ao conceito de aprendizagem para Fernández, conceito este que está explicitado no capítulo que trata dos conceitos substantivos da investigação, ademais, entendemos que para podermos recortar e delimitar o objeto de

estudos necessita-se nomear que arcabouço teórico nos sustenta, qual é a visão da autora com respeito ao vínculo; ao conceito de lúdico, de corpo, assim como, de criatividade, e que importância adquire a inteligência e o desejo neste processo.

De acordo com essa lógica, faremos um desmembramento do conceito, que possa nos servir de guia para o diagnóstico do problema de aprendizagem, para poder pensar como a aprendizagem pode chegar a ser bloqueada, ou impedida de se construir.

Nesse âmbito, a aprendizagem é concebida como “um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação”. (Fernández, 1991, p.48). Tal preceito, à luz da teoria psicopedagógica clínica põe em evidência os processos vinculares que servem de base para que a aprendizagem ocorra.

A autora enfatiza que na aprendizagem participam processos vinculares e lúdicos, como matrizes que estão inscritas no sujeito: “O aprender transcorre no seio de um vínculo humano cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão, pois a prematuridade humana impõe a outro semelhante adulto para que a criança, aprendendo e crescendo, possa viver”. (Fernández, 1991 p.48).

Menciona que sua raiz é corporal, ou seja, que está firmada com base no corpo; afirmando, que o aprender passa pelo corpo, e se expressa nele. Paralelo a isso, contribui dizendo que se desdobra de maneira criativa no movimento da articulação da inteligência e do desejo, nesse momento está marcando o conteúdo inconsciente da aprendizagem, todavia, acrescenta que, para tanto, será necessário o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação como movimentos que integram a modalidade de aprendizagem.

Sendo assim, ela toma os conceitos piagetianos de assimilação e acomodação, presentes na teoria da equilibração, para destacar o processamento que recebe a informação, para chegar à aprendizagem.

Os fios da tela do bastidor a partir do qual vamos poder interpretar a etiologia do problema de aprendizagem são o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo; na

trama deste bastidor vamos encontrar desenhada s a significação do aprender, o modo de circulação do conhecimento e do saber dentro do grupo familiar, e qual é o papel atribuído à criança em sua família. (Fernández, 1991, p.39).

Tendo em conta estes conceitos que compreendem o processo de aprendizagem, vamos estar atentos no diagnóstico psicopedagógico aos seguintes elementos que na constituição do sujeito que aprende foram sendo articulados:

- a) **O lugar do corpo e do organismo na aprendizagem:** A problemática do entrelaçamento dos fatores psicológicos e somáticos deixa antever que para sua resolução precisa-se incluir a compreensão proposta pela psicologia da gestalt, ou seja, “o todo é maior que a soma das partes”, então a distinção entre organismo e corpo sugeridas por Paín, e a diferença entre esquema e imagem corporal propostos por Dolto, contribuem para desencadear novos desdobramentos à teoria psicopedagógica clínica. “O organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age”. (Fernández ,1991, p. 57).

Nessa perspectiva, diferencia corpo de organismo, dizendo que o primeiro se exalta, se excita, sofre e se esgota, definindo-se por uma construção elaborada e distinta do biológico, porque pertence ao sujeito e se constitui no mesmo tempo que ele, produto das coordenações dos esquemas de ações aprendidos e, além disso, se constitui no conjunto de significantes que estão relacionados aos símbolos e suas funções. Em contrapartida, o organismo, com suas regulações pode ser comparado a um “aparelho de recepção” programado, nele os receptores registram fluxos elétricos e os reproduzem.

Então, a distinção entre um e outro se verifica, por exemplo desta maneira: o organismo poderia ser considerado a CPU do computador e o corpo o teclado, ou seja, para que o organismo possa processar as informações é necessário que elas passem pelo corpo. Segundo a autora, o organismo bem estruturado serve de base para uma boa aprendizagem, assim, “quando uma pessoa canta, deve respirar de uma maneira particular:

utiliza o organismo, mas seu canto está inserido no corpo. Pode-se dizer que canta com as cordas vocais, mas que não são as cordas vocais que cantam”. (Fernández, 1991, p.58).

A respeito dessa distinção, por exemplo: um bom violinista poderá fazer soar bem um violino de má qualidade, contudo, um inábil violinista não poderá fazer nada com um Stradivarius. Porque, é pelo corpo que chegaremos a nos apropriar do organismo, já que temos diálogo com ele, podemos modulá-lo. Fernández (1991, p.58, cita Paín, 1984) que diz:

O organismo é um sistema de auto-regulação inscrito, enquanto que o corpo é um mediador e por sua vez um sintetizador dos comportamentos eficazes para a apropriação do “em torno” por parte do sujeito. (...) O corpo acumula novas experiências, adquire novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir programações originais ou culturais de comportamento. (...) O organismo pode definir-se fundamentalmente como programação. Memória assentada sobre a morfologia anatômica dos diferentes órgãos.

Para a autora, a memória do corpo é diferente da memória do organismo, além do mais, ambas estão articuladas às memórias da inteligência e do desejo na aprendizagem. Ou seja, a inteligência memoriza e o sujeito recorda, enquanto que o registro sobre o corpo será o da mimese (a duplicação do outro como num jogo de espelhos) e o sujeito lembrará. “(...) a criança poderá reconhecer sua imagem no espelho de vidro por sua experiência com espelhos humanos, que mantém um vínculo amoroso com ela”. (Fernández, 1991, p.59).

Então, a autora reafirma que o prazer está no corpo e, portanto, a aprendizagem ao passar pelo corpo terá como ressonância esse prazer. Por isso, que para que o cantor possa sentir prazer em cantar ele vai necessitar se ouvir. “O corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio”. (Fernández, 1991, p.59). Paín, citada pela autora integra o conceito de corpo ao erógeno sem descartar a importância das zonas erógenas, que apresentam desde o orgânico uma sensibilidade especial, recebendo a carga de excitação, entretanto, afirma que na aprendizagem o olhar ganha uma ênfase especial,

haja vista que, o que erotiza o olhar é a imagem do ser visto. Portanto, tem mais importância a erotização da relação que as zonas erógenas.

Ademais, sendo as primeiras aprendizagens feitas pela boca que serve para o gozo, através de um vínculo com uma pessoa que lhe dá o seio, e que estabelece com ele uma relação, na visão clínica da psicopedagogia, o filho é visto como um objeto inteiro, como corpo para a mãe. E, o tratamento que for lhe dado, será o que erotizará o corpo, a maneira com que é tocado. Esse ato de amor, “no qual a criança toda é um objeto de amor, seu corpo inteiro, investido de amor, é acariciado”. (Fernández,1991, p.61).

A autora segue afirmando que considera que não é a chupeta ou a boca, mas sim o ato de chupar que é prazeroso para o bebê, porque percebe que em determinados momentos o bebê estando nos braços da mãe prefere chupar a chupeta. Segundo ela, há quem considere que é o chupar que permite que a criança recupere a mãe, porém ela adverte que:

Esta ação exercita sua capacidade de domínio, de dar-se prazer com sua possibilidade de continuar só e por si mesma o prazer que teve com sua mãe. E ao fazê-lo em presença dela, afirma a existência de uma mãe real e outra imaginária. (Fernández,1991, p.61).

Para concluir, a autora cita Echeverría, que afirma: “O corpo enlaça a dimensão externa com a interna, através do conceito de vínculo como lugar de intersecção da construtividade cognitiva e da estrutura do desejo é o meio (entendido como fator etno-sociocultural) quem posiciona a construção desse vínculo”. (Fernández,1991, p.62).

Sugere que pensemos em três dimensões, as relações entre o corpo, que se coloca em jogo para aprender junto aos aspectos da inteligência e do desejo, transversalizados por uma particular relação com o sistema sócio-econômico-educativo, numa superposição de outra dimensão: a da alteridade. “O Outro, tal qual o espelho, também devolve a imagem de coisa completa, que alguém só, nunca alcança”. Dessa forma, a construção do esquema

corporal parte de um corpo despedaçado dos primeiros meses do bebê e, chegará a um “eu corporal”.

a) **O lugar da inteligência e do desejo na aprendizagem:** Fernández (1991)

esclarece que o pensamento se inscreve num tecido em que participam a inteligência e o desejo, onde cada um seria um dos fios a entrelaçar-se, um vertical e outro horizontal. Nele podemos encontrar a significação simbólica e a capacidade de organização lógica, logo, o psicopedagogo observará a inteligência submetida ao desejo, porque sua especificidade se distingue tanto da psicanálise, propriamente dita, quanto da teoria de Piaget, ou seja, ele colocará foco então nos “tipos de relações que se estabelecem entre uma estrutura de caráter claramente genético que vai se autoconstruindo, e uma arquitetura desejante, que ainda que não seja genética, vai entrelaçando um ser humano que tem uma história”. (Fernández, 1991, p.67).

“Ao falar de inteligência, desejo e corporeidade, vamos referir-nos a intercâmbios afetivos, cognitivos, com o meio, não só a intercâmbios simbólicos, os virtuais e especialmente os vínculos de aprendizagem (que supõem a articulação de todos os intercâmbios)”. (Fernández, 1991, p.69).

É necessário esclarecer que quando nos referimos a inteligência estamos salientando a estrutura lógica, enquanto que a dimensão desejante apresenta-se de forma alógica, simbólica e significante.

Quando falo de trabalhar na relação saber-conhecer, estou privilegiando o ato de escolher, que é outro dos pontos claramente psicopedagógicos. Porque, pensar é isso, fazer com que o possível seja provável; por isso a etimologia da palavra inteligência tem a ver com *eleger*. Essa é a função da inteligência. O desejo propõe tudo. A inteligência vai ter que escolher algo e isto tem a ver com a autoria. Poder situar-se na potência: mas para isto têm que sair da impotência e da onipotência. (Fernández, 2001b, p.102).

Segundo Piaget a estrutura lógica é uma estrutura genética, ou seja, através da ação, o ponto de partida da razão, o sujeito organiza a percepção e, ao longo do tempo, vai sendo construída essa organização cognitiva, ela não está só determinada pelo caudal genético, nem mesmo, imposta apenas pelo estímulo exterior.

Porque para chegar a noção de operações o sujeito precisará ter passado pela noção de conservação, ou seja, ter adquirido uma estrutura cognitiva que seja capaz de realizar operações reversíveis. Para se alcançar essa etapa superior da organização inteligente, ele fez trocas com o meio e foi provando de sua capacidade de domínio, num jogo constante de ações, que começaram através de ações materiais que foram evoluindo e, progressivamente, de interiorizadas, se transformaram em operações.

Logo, na definição da autora (1991, p.73) o nível lógico e o nível simbólico articulam-se da seguinte maneira:

Assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, o contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro.

Em resumo, a inteligência se apropria do objeto colocando-o em uma classificação, generalizando-o, organizando-o como uma experiência vivida, nessa concepção, o desejo representá-lo-á, numa cadeia de significação. Fazendo de sua história um drama original. Portanto, considerando-se esses pressupostos, não poderemos situar a aprendizagem do lado da inteligência e a sexualidade do lado do desejo, separadamente, torna-se necessário compreender os dois níveis operando.

Porque o “processo de investigação sexual, tão claro na etapa edípica, não é interrompido na latência, principalmente modifica-se porque agora a criança conta com outras estruturas cognitivas que permitem outros processamentos, já que com o surgimento da lógica operatória, abrem-se novas possibilidades de organização da objetividade”.

4.4.2 ARTICULAÇÃO INTELIGÊNCIA E DESEJO NA APRENDIZAGEM POSTULADOS POR PAÍN

Para maior esclarecimento sobre a relação entre inteligência e desejo buscaremos a seguir, analisar as reflexões de Paín (1985) que inspiraram Fernández, pois a autora insiste no caráter sexual de toda a paixão e no enlace que ela faz com o corporal e que nunca se esgota, já que nenhum objeto lhe convém inteiramente.

O pensamento de Paín (1985) adota uma noção geral de inconsciente abarcando tanto o inconsciente cognitivo, como o inconsciente simbólico. Afirmando que entende como uma categoria concreta, positiva e estruturante. Ou seja, concreta como um concreto teórico; positiva e estruturante como tendo sua existência num lugar de determinação. Desse modo, tem por objeto a instauração de um mundo compreensível e simultaneamente um mundo em que este sujeito se reconheça e faça reconhecível seu desejo. Logo, “el inconsciente es entonces el lugar del procesamiento del pensamiento del que la conciencia recogerá imágenes atribuibles a la “realidad” o al “yo”, categorías necesarias para la cooperación y la relación intersubjetiva”. (Paín, p.14, 1985).

Entretanto, em “Estruturas Inconscientes do Pensamento”, Paín (1985) argumenta que as perturbações nos processos de aprendizagem constituem o motivo de consulta privilegiado para a reflexão acerca da articulação possível entre uma teoria do sujeito epistêmico, dotado para a razão, e uma teoria do sujeito capaz de esquecimento, equívoco e ignorância.

Sendo assim, a autora recupera o pensamento de Piaget, sobre a estrutura inteligente, destacando que ela é igualmente inconsciente, e “se trata de un conjunto de operaciones definidas deducibles del pensamiento mediante hipótesis teóricas. La conciencia es aquí el órgano de la percepción del pensamiento, actuado o verbalizado, esto es, plasmado en un comportamiento”. (Paín, 1985, p.63). Para ela, como ocorre com qualquer outra percepção, é a obra da assimilação inteligente, que é inconsciente, e acontece fora do domínio inteligível.

Por sua vez, Paín (1985) argumenta que Piaget propõe o caráter inconsciente da inteligência, explicando, que o passado intelectual de um indivíduo é desconhecido, já que, para ele, as fontes do processo intelectual serão encontradas na coordenação das ações, e neste caso, transcorrem fora do domínio da percepção consciente do sujeito.

Dessa maneira, através de seus estudos piagetianos argumenta que a dupla estruturação inteligente e desiderativa são processos fundamentais definidos pela psicologia genética, como os conceitos de assimilação e acomodação, que junto com a repetição e a repressão, advindos da psicanálise, se constituem em chaves de interpretação dos intercâmbios dos sujeitos com o meio.

Logo, as estruturas inconscientes produzem o pensamento e cumprem também um mandato de garantia das características da espécie. Nessa linha de pensamento, Paín (1985) cita Piaget que coloca que o corpo biológico surge como condição de suporte. Quando desaparece a regulação programada, o que permanece é a fonte de organização que leva à interiorização. Assim como a experiência crescente, vivida, promove um ajuste individual pela possibilidade da exteriorização, permitindo a transmissão do aprendido. Por fim, o instinto se perde nas modalidades de ação concreta e material, mas reaparece com a função de regulação da conservação da espécie.

Ainda a autora, faz referência ao corpo e a alteridade como variáveis que se relacionam e que dão emergência ao pensamento. Uma vez que, o processo de pensamento é definido pelo seu valor funcional dentro do sistema de metabolização que assegura a conservação e o equilíbrio do humano.

Já que, considera que a característica fundamental do instinto é sua ausência de conteúdo, para ela, a conduta humana não aparece pré-fixada hereditariamente. Dito de outro modo, ao não se herdar os conteúdos, a conservação da espécie está garantida pela elaboração cognitiva (estrutura geral) e semiótica, pois como tais, garantirão a possibilidade de integração do sujeito, numa realidade cultural.

Em síntese, a elaboração de tal teorização exige superar várias etapas: descrever as estruturas que intervêm no pensamento, testá-las, buscar identificar sua gênese, voltar à prática para logo relacionar aos conceitos construídos, num interminável processo de criação de novas hipóteses científicas. Nesse diálogo podemos considerar a concepção de Piaget, citado por Paín (1985, p.10) quando afirma “O conhecimento, mais que a vida, tem a verdade entendida como organização do real”, e, na decorrência Paín sugere que devemos enlaçar com Lacan quando diz, “A verdade do sofrimento neurótico é justamente o deter a realidade como causa” (Paín, 1985, p.10).

Corroborando com esses autores Paín afirma, “as operações lógicas como as operações significantes produzem um mesmo sentido de pensamento que transcorre como uma sequência matizada de coerências e fraturas, constatações e fantasias”. (Paín, 1985, p.10). No pensamento da autora, o papel da inteligência e do desejo apresenta duplo sentido, ou seja, são como órgãos reguladores que provém do biológico, para a constituição do indivíduo. A inteligência e o desejo asseguram a prática da aprendizagem, como veículo de transmissão histórico-cultural. Articuladas estas duas instâncias em uma organização. Segundo a autora Piaget, em sua linha teórica diz que a inteligência organiza a experiência, considerando de um modo geral que ela está a serviço da aprendizagem.

O pensamento, sua estabilidade, ocorre devido a um determinismo morfológico genotípico que, segundo ela, assegura o funcionamento instrumental caracterizado, por exemplo, pela aprendizagem da marcha, a capacidade de articular as palavras através de um aparelho fonador, entre outros comportamentos, fazendo alusão ao corpo biológico como suporte. E, cita Piaget que argumenta que o que desaparece com o instinto é a regulação programada, e se mantém a fonte de organização que desemboca na possibilidade de interiorização, e posteriormente, exteriorização. A interiorização para ele se define como tirar proveito da experiência, e através dela ser capaz de transmiti-la e por meio dela a exteriorização. Deste modo, garante-se a continuidade das formas de vida.

Portanto, o instinto participa da existência e da integração do humano, da construção de sua história, e este mecanismo é desempenhado por aquilo que a autora considera como órgão da inteligência, e garante a prática da aprendizagem como possibilidade de transmissão e de desejo que sustentam as condições para o cumprimento da sexualidade. “No se trata aquí de resucitar mediante la dicotomía entre órgano inteligente y órgano de deseo, la dicotomía entre instinto de autoconservación e instintos sexuales, cuya finalidad sería la reproducción”. (Paín, 1985, p.21).

Contudo, a autora assegura que na obra de Freud, a descrição do narcisismo exemplifica que o cuidado de si é, especificamente, amoroso, erótico, ou seja, profundamente sexualizado. Ou seja, para ela, o humano é constituído, perpassado, constantemente pelo outro. Então, as estruturas do desejo e da inteligência, são eminentemente intersubjetivas.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui pelo “chamado do outro”, porque alguém demanda, solicita, confere a ele a dimensão do diferente, cujo desejo define-o como um sujeito que é amado, dentro de determinados limites. Com isso, trata-se de articular as duas estruturas que contribuem a sustentar a existência do humano e, considerar que a inteligência contribui para a reprodução dos sujeitos, tanto quanto, o desejo, porque é pela aprendizagem que “el comportamiento se mantiene estable incluso si la reproducción de los sujetos como soportes materiales de la humanidad depende de la sexualidad”. (Paín, 1985, p.21). Entretanto, nesse âmbito, do ponto de vista piagetiano seria mais correto, afirmar que é a inteligência que está a serviço da aprendizagem, sob a qual a civilização pode se engendrar.

Mientras el impulso satisfecho agota la excitación en su fuente y va despreciando los actos y los objetos que llevan a su satisfacción, el deseo mantiene intacta la fuente de excitación a través de una producción simbólica que se satisface con la sola oportunidad de proponerse discursivamente. (Paín, 1985, p.38).

Sob esse viés, cabe distinguir o significado de realização e de concretização, o primeiro diz respeito à possibilidade de ser dito, sem o risco de ser anulado pelo sistema lógico, pois se o desejo é um discurso, sua realidade é a frase, sua satisfação surge da própria elaboração, já o segundo a concretização, alcança sua realização literal, e remete a uma falha no funcionamento do aparato psíquico, na concepção freudiana.

Porque, na psicanálise o aparato psíquico não segue uma linearidade de descarga, mas uma trajetória que tem por fim, através dos sonhos, realizar transações de desejos reprimidos. Ao falar em fonte de excitação, podemos perceber o caráter biológico presente nesse fato, haja vista que se expressa num estado de ansiedade e temperatura que remete ao corpo. Nessa visão, a origem da excitação é paralela ao impulso, ou quem sabe é sua fonte, contudo, se transforma em um fim a ser conquistado.

A autora discute que em nossa civilização, considerando que temos a comida sobre a mesa e o (a) parceiro (a) à disposição, sobra pouco espaço para o impulso surgir, deixando de ser uma aventura. Mais adiante assegura que nesse despertar do impulso o desejo possui um papel fundamental, posto que “são seus votos de sedução e de morte os que vão a invocar as representações capazes de produzir no corpo a excitação que o impulso toma como sinal de uma falta”. (Paín, 1985, p.39).

No artigo Subjetividade e Objetividade – Relação entre Desejo e Conhecimento (2009) Paín se pergunta: para quê ensinamos? Declarando seu amor e compromisso com a pedagogia, para ela ensinar é exercer o desejo de reprodução na sua forma mais radical, sem uma inscrição instintiva para isso.

Em resumo, a construção do conhecimento se dá na trama tecida entre o inconsciente e o consciente e tanto a estrutura objetiva, cognitiva como a subjetiva, dramática interatuam permanentemente através de mecanismos, operações e categorias no processo de ensinar e aprender. “Enquanto o objeto da pulsão se postula, sempre, no impossível, o objeto de conhecimento se postula, sempre, no possível”. (Parente, 2000, p.71). E, para tanto, Paín afirma a importância do “outro” no processo de aprendizagem.

Ademais, a autora afirma que a situação primitiva de dependência do bebê da mãe, produz dois desejos, o de ser completamente autônomo como objeto, ou seja, de se converter em um sujeito completamente autônomo, contudo, e ao mesmo tempo, já que isso não é possível, ter tudo o que necessitamos, com a segurança de não perder. El análisis comparativo de la evolución paralela de la estructura cognitiva y de la simbólica nos lleva primeramente al planteo del posible origen común del pensamiento infantil, todavía no diferenciado en las dimensiones de la racionalidad y el deseo, en cuanto la sede de estos sigue siendo el otro. (Paín, 1985, p. 14).

Afirma que a aprendizagem constitui um efeito, e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas. A objetividade instaura a realidade, provém do contexto e a subjetividade se instaura na esfera do desejo. A aprendizagem não poderia ser levada a efeito sem essas duas estruturas – realidade e desejo – junto com o corpo e o organismo, que conformam suas quatro instâncias. (Paín, 1992).

Considera que estas estruturas se constituem de maneira independente e torna-se necessário estabelecer a mútua influência em cada momento da evolução do sujeito, ou seja, podemos perceber a relação da declinação do complexo de Édipo com as possibilidades de descentração intuitiva ou a conceitualização com a fase de latência. Em síntese, as operações da inteligência, como coordenações de ações, são coordenações interindividuais e, por sua vez, intraindividuais. Portanto, para Piaget deve haver descentração para que haja conhecimento. “La inteligencia organiza así la actividad de tal manera que anticipa los riesgos de cada acción, arbitrando los medios para reducir el peligro y la emoción que el suscita”. (Paín, 1985, p. 28).

A autora propõe a análise psicológica da culpa do conhecimento e da ignorância como constituintes do pensamento concreto. As operações lógicas como as operações significantes estão implicadas uma na outra, apresentando suas coerências e fraturas, suas constatações e fantasias, pois se apresentam imbricadas no pensamento. Neste ponto, a clínica das perturbações na aprendizagem carrega consigo a necessidade de um olhar

sobre a inteligência e a sexualidade. Porque se fundamenta no princípio de que “a aprendizagem constitui o equivalente funcional do instinto” (Paín, p. 10,1985), no entendimento de que o instinto promove um comportamento que se processa no ponto de encontro entre as coordenadas do organismo e do ambiente.

Paín citada por Parente (2000) afirma que concebe o inconsciente, como o simbólico, como um lugar de pulsões, um lugar de organização, de fábrica de metáforas. Nele se organizam as emoções, criadas através de um código, onde cada uma está inscrita e relacionada a uma série de objetos, objetos amados, temidos, segundo a valorização emocional de cada objeto. Nele a organização das pulsões significa o surgimento de toda a sexualidade, de todas as necessidades antes de serem demanda. Ainda assim a autora comenta que poderia considerar o inconsciente como fez Freud, como o ID, ou seja, como tudo que não possuía controle, e considerando o ego inconsciente como o organizador, mas nos tempos atuais, com Lacan, Laplanche e Green, segundo estes psicanalistas, o Ego deixa de ser um Ego inconsciente.

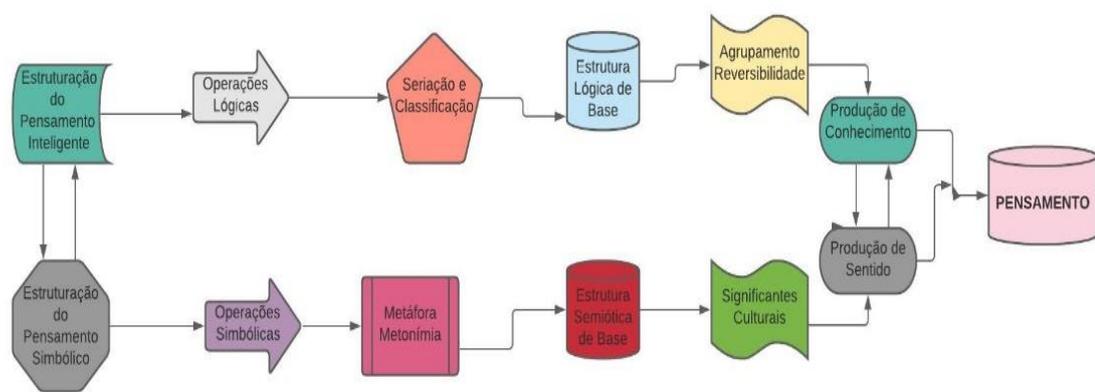
Então, Paín concebe o inconsciente cognitivo e o inconsciente simbólico, não pensa o inconsciente como um lugar de pulsão, conclui que há repressão das pulsões que não estão no inconsciente, de pulsões muito primitivas, consideradas quase reflexos, como por exemplo as reações físicas de ressonância afetiva. Isso é absolutamente humano, em sua forma de pensar, o Ego seria um objeto do inconsciente como produto e não como ação.

Ao pensar a psicopedagogia como disciplina surge a necessidade de se criar uma nova abordagem do sujeito que possui sintoma na aprendizagem, diferente da psicanálise e da epistemologia genética, no que se refere a um novo olhar sobre o sujeito em relação ao conhecimento. (Paín,1992). Trata-se de um novo paradigma que integra os conhecimentos advindos da psicanálise e da epistemologia genética.

Portanto, a teoria psicopedagógica clínica apresenta uma abordagem que associa estes conhecimentos, porém tem sua peculiar maneira de compreensão, utiliza os aportes teóricos das duas, mas recorta-se como disciplina específica, tendo como objeto, o

aprender e como objetivos próprios, no dizer de Fernández (2001 a, p.26) “abrir espaços subjetivos e objetivos de autoria de pensamento” e um posicionamento particular do psicopedagogo diante da criança, nela as posições subjetivas aprendente – ensinante, são diferentes de aluno – professor, entre outras questões. Abaixo se apresenta um esquema conceitual de produção de pensamento na concepção da autora.

CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DO PENSAMENTO EM PAÍN (1985)



Autor: Corral, 2021

4.4.3 ASPECTOS INTERSUBJETIVOS E VINCULATIVOS DA APRENDIZAGEM

Em primeiro plano, a aprendizagem cumpre a função de incorporar o indivíduo à espécie humana, fazendo-o sujeito de sua cultura, ou seja, a mãe investe de humanidade, o filho. Segundo Fernández (1991), a mãe “porta a voz” do bebê, quando interpreta suas necessidades. Ademais, além de falar pelo bebê, a mãe torna-se porta voz deste em relação ao mundo. Então, tudo começa neste vínculo primordial. Fernández (1991, p.35) cita Paín que diz:

Tudo começa na triangulação do primeiro olhar. No primeiro momento, a mãe ou seu equivalente busca os olhos da criança e a criança busca seus olhos; aqui há um encontro necessário para que haja aprendizagem, mas logo a mãe olha para o outro

lado, objeto ou pessoa, e seu filho também desvia o olhar para esse mesmo lado.

Seus olhares se encontram em um objeto comum, um objeto de reencontro, quer dizer, desses olhos nos olhos vai haver um deslocamento até outros objetos de conhecimento.

A priori, na aprendizagem, teremos dois personagens o ensinante e o aprendente e, um vínculo entre ambos. Diferentemente das posições de professor e aluno. As posições subjetivas de ensinante e aprendente entram em jogo na aprendizagem, dependendo da posição que cada um ocupa diante do conhecimento. Ora somos aqueles que ensinam, ora aqueles que aprendem, porque o conhecimento se constrói justamente pela capacidade que temos de transformar a informação do outro em saber pessoal.

Logo, essas posições estão articuladas com o organismo herdado de cada sujeito; o corpo - construído especularmente, através do espelho do outro; a inteligência autoconstruída em interação com os outros, e a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo do outro.

A esse respeito, a teoria psicopedagógica clínica aporta contribuições desde as articulações da objetividade (atividade própria da inteligência) e da subjetividade (atividade do desejo) na constituição do conhecimento das coisas do mundo. E, para o seu tratamento será necessário abrir um espaço para jogar, fazendo com que o sintoma ou a formação sintomática, não se restringindo apenas à modalidade de aprendizagem sintomática, mas a inibição cognitiva ou o fracasso escolar possam ser ressignificados.

4.4.4 A TEORIA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DESDE O MARCO PSICANALÍTICO

Fernández (1991, p.76) afirma que a “pulsão epistemofílica nos permite depararmos com a angústia inerente ao conhecer-desconhecer”. Para ela, a curiosidade, a busca da resolução daquilo que falta, nos joga no desejo de saber. Assim, seguindo este pressuposto, para que tenhamos aprendizagem, necessitamos desejar aprender. Em

síntese, a autora embasada em Freud relaciona a pulsão epistemofílica com o desejo de saber. “Este nace de la articulación y trastocamiento de la pulsión de dominio o apoderamiento y la escopofílica o voyerista”. (Janin, 2002, p.25).

Fernández (2001b) comenta o encontro que teve com a obra de Piera Aulagnier e o significado que ela dá para aos processos de pensamento na análise do psiquismo e na clínica, propondo maior relevância ao trabalho de “construir-se um passado” pelo qual o adolescente nesta etapa de desenvolvimento deverá empreender, para além dos lutos sugeridos por Arminda Aberastury, o que, segundo ela, nos faz atentar para a importância de um olhar sobre o trabalho psíquico de aprendizagem na adolescência.

Os desejos inconscientes têm a função de nos lançarem na procura dos objetos marcando caminhos em consonância com os mandatos dos ideais, traduzidos e transformados pelo ego. “Toda búsqueda intelectual se sostiene en deseos inconscientes (...) sin pasión no hay conocimiento posible”. (Janin, 2002, p.24).

A esse respeito, Bollas (2013) afirma que estamos embarcados em um pensamento inconsciente todo o tempo, mesmo quando estamos dormindo e considera que “o pensamento consciente e o pensamento inconsciente são formas diferentes de pensamento, ambos realizados pela mesma pessoa”. (Bollas, 2013, p. 17).

Em primeira análise, o pensamento inconsciente cria marcas nas areias da consciência e, portanto, podemos ver suas configurações, contudo, afirma que observar seus efeitos e identificar por que pensamos desta ou de outra forma, são assuntos diferentes. Paralelo a isso, explica que quando se pensa conscientemente, só podemos ter um único pensamento, de cada vez. O que na organização inconsciente, uma imagem poderá conter vários pensamentos simultâneos, ou seja, a imagem vale como mil palavras.

Nessa perspectiva, baseado em Freud, o autor afirma que a imagem podemos agregar algo do tipo “*um repertório de objetos*” (Bollas, 1992, p.21-22) e estaremos envolvidos num “*sem número*” de objetos evocadores incorporados na realidade, os quais farão parte como componentes de nosso pensamento.

Não obstante, o autor alerta que no “Ensaio sobre o Inconsciente”, Freud (1915) escreveu quinze anos depois do livro dos sonhos, ele acrescenta que a maioria das ideias inconscientes são conteúdos não reprimidos, e adverte que os psicanalistas têm ignorado o inconsciente não reprimido a favor do inconsciente reprimido.

Na sua visão, na atualidade, se considera como essencial na teoria de Freud o conflito, a mente enfrentada consigo mesma, entretanto, as ideias reprimidas retornam pela via de derivados, que conseguem se esquivar da censura. Então, os analistas que estão atentos a eles, vão encontrar nos “lapsos”, ou nas palavras soltas, que sugerem estruturas fonéticas de outros significantes, apresentando seus significados, mesmo que necessite do analista, suportar longos silêncios, durante semanas. Em contrapartida, Freud também propôs com insistência outra teoria da expressão inconsciente, nela não há o foco nos derivados mais arcaicos e raros, mas na sequência do pensamento, como uma lógica serial. Percebe-se que, se escutarmos os saltos que se produzem nas associações de um tema a outro pelo sujeito, pode-se inferir, uma linha de pensamento. “Por de baixo dos pensamentos manifestos, as ideias aparentemente disparatadas iluminam outro texto mais profundo: há uma lógica oculta que não somos conscientes até que compreendemos, em retrospectiva, a configuração implícita na linha de ideias com aparência desconexa”. (Bollas, 2013, p.17).

Logo, Bollas (2013) afirma que nós sabemos que pensamos inconscientemente porque nossas ações assim indicam, através de interesses, atrações, distrações e etc., contudo, não conseguimos conhecer a lógica dessa conexão.

Em conclusão Janin (2006) define a inteligência como a possibilidade de armar circuitos cada vez mais complexos, mais distantes da satisfação imediata, com maiores arborizações, tolerando os pensamentos des-prazenteiros para poder conquistar uma meta que passa a ser imediatamente um ponto de partida de novas buscas. Para ela, então, aprender supõe um trabalho psíquico, onde se entrecruzam os desejos e seus avatares, o ego e seus ideais.

Porque querer saber sugere o reconhecimento de um déficit, que remete a uma falta e implica entrar em zonas desconhecidas E, é possibilitado por uma fenda na estrutura narcisista, então as questões acerca das diferenças sexuais, da origem dos bebês, seguirão mantendo o desejo de saber que será satisfeito em parte pelas fantasias e teorias sexuais infantis criadas para tratar essa ferida narcísica. (Janin, 2006).

Por consequência disso, a proibição do incesto surge como paradigmática, e sua universalidade torna-se garantida pela eficácia simbólica, assim como, participam desse cenário, a castração e o Complexo de Édipo. “Lo visto, ligado a lo oído y a las experiências por cada uno, determinará los avatares particulares del Complexo de Édipo”. (Janin, 2006, p.26).

4.4.5 A SINGULARIDADE DO PENSAR

Fernández (2001b) ao se referir a quando se abre a singularidade do pensar, sugere que é quando se efetiva o trabalho fascinante da psicopedagogia, pois a “fábrica” dos pensamentos não está localizada nem dentro e nem fora da pessoa, mas em um lugar “entre”. E, portanto, nasce da intersubjetividade instigada pelo desejo de fazer próprio o que é alheio, mas ao mesmo tempo pela necessidade de nos entender e de fazermos-nos entender pelo Outro. Ademais, o pensar alimenta-se do desejo de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas, por sua vez, de que esse outro nos aceite como seu semelhante.

A autora refere-se ao pensar como uma capacidade humana de fazer possível o provável e de fazer provável o desejado. Ademais, associa o aprender ao jogar, dizendo que brincando inventamos novas histórias. “Jogar é pôr a galopar as palavras”. (1991, p.36). Segundo ela entre quem ensina e quem aprende “abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma modalidade de aprendizagem, um idioma próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra”. (Fernández, 2001b, p.21).

Anzieu (2002) alerta que não se pode pensar em tudo, contudo os pensamentos estão constantemente expandindo-se, “Aqui e ali pensamentos nascem, brilham, se atraem, se equilibram, explodem, se esfacelam, se aglutinam. O pensar os contém, os transforma lhes dá forma ou palavras”. (Anzieu, 2002, p.14).

Mais adiante afirma, “o pensar é o que nos oferece resistência e nos sustenta, o que nos protege do vazio e que nos sobrecarrega, o que nos faz respirar, sopro, voz e texto”. (Anzieu, 2002, p.14).

Realça que as grandes organizações psicopatológicas tais como: neurose de repressão, com seu superinvestimento, assim como, na paranoia, sua rigidez, ou sua morte no autismo, foram vastamente estudados, sobretudo, do ponto de vista dos mecanismos de defesa do ego, a natureza das pulsões, ou a origem dos processos de pensamento na criança, entretanto, sua investigação recai sobre o penoso que é pensar.

Na revisão da obra freudiana, o autor afirma que “O pensamento é uma ação diferida”. (Anzieu, 2002, p.15). Ou seja, o pensar subordina o princípio do prazer ao princípio de realidade, porque o objetivo de nossas ações sempre será a realização de um desejo e a obtenção de um prazer. Então, até que sejam reunidas as condições para a obtenção do prazer a ação mantém-se diferida. Ou seja, pensar é subordinar o princípio de prazer ao princípio de realidade, daí ser penoso pensar. Segundo o autor Freud divide o aparelho mental em dois modos ou zonas de funcionamento: o eu-prazer que imagina a satisfação, do eu-realidade que considera as condições de sua realização.

Anzieu (2002) ao distinguir o pensar do pensamento respalda-se na concepção freudiana dizendo que o pensar assegura a passagem do psiquismo originário para processos psíquicos propriamente ditos, primários e secundários. Segundo ele, os pensamentos preexistem ao pensar, ou seja, o pensar é construído por auto-organização que tornam os pensamentos pensáveis. Cita Aulagnier (1975) que afirma o estado originário do pensamento, “Entre confusión y diferenciación, impresiones sensoriales, posturales,

cenestésicas, cinestésicas, collage-montaje de paquetes en bruto, afectos y fantasías que han sido comparados con “pictogramas”. (Anzieu, 2002, p.18).

Para Anzieu (2002) os acontecimentos psíquicos comportam uma tripla inscrição, sobre a pele figuratividade, no eu (operatividade), no pensar (generatividade), ou seja, acrescenta à visão freudiana outra inscrição, a da pele. Em Freud a inscrição pré-consciente assume a forma de representações de palavras; ou a inconsciente assume, por sua vez, a representação de imagens, geralmente visuais.

Então, o autor considera que existem no aparelho mental dois modos ou zonas de funcionamento: o eu-prazer (produtor de fantasias conscientes, de devaneios diurnos) e o eu-realidade (produtor de conceitos, de juízos, de raciocínios). Conclui que a lógica racional se opõe à lógica do imaginário, porque a primeira é a lógica do imaginário consciente, e a segunda é a lógica da fantasia inconsciente, que está baseada principalmente no recalque.

“A lógica racional trata dos objetos exteriores à consciência e se opõe a lógica do sujeito (...) A sessão de psicanálise tende a mobilizar a lógica do imaginário no analisando e a lógica da consciência no analista”. (Anzieu, 2002, p.16). Em resumo, o autor define o eu-pensante e o eu-realidade como estruturantes do pensamento e afirma que a pele ao envolver o corpo vivo e, o eu, tem a função de elaborar e transformar os conteúdos psíquicos.

Sneiderman *et al.* (2015) acrescenta que nos estudos de Marty (1992) ele coloca outro órgão de relevância que participa nesse momento da constituição psíquica, a pele, na perspectiva de um tecido conectivo. A pele, ganha foco na medida em que será o órgão que vai permitir ao bebê ser erotizado, sustentado e acariciado pela mãe.

A esse respeito os estudos de Didier Anzieu (2000) sustentam que a pele é um envelope narcísico que dá ao aparelho psíquico a certeza da constância de um bem-estar. Anzieu (2000, p.61) designa, Eu-pele como a “Representação de que se serve o Eu da criança durante fases precoces de seu desenvolvimento para se representar a si mesma

como Eu que contém os conteúdos psíquicos, a partir de sua experiência da superfície do corpo”. O autor faz alusão a três funções da pele (p.62):

1. É a bolsa que contém e retém em seu interior o bom e o pleno como o aleitamento, os cuidados, o banho de palavras.
2. Interface que marca o limite com o fora e o mantém no exterior. Barreira que o protege da penetração pela cobiça e pelas agressões vindas dos outros, seres ou objetos.
3. A boca é um meio primário de comunicação com os outros, de estabelecimento de relações significantes; uma superfície de inscrição de traços deixados por tais relações.

Contudo, para o autor, através da pele o Eu, herda a dupla possibilidade de estabelecer barreiras, que serão os mecanismos de defesa psíquicos, mais os filtros entre o Id, Ego, Superego e o mundo exterior. Entende, portanto, que ela funciona como pulsão de apego e fornece as bases para a criação do pensamento.

Segundo Caride (2009) a “membrana limitadora” que se forma a partir desses cuidados leva o bebê a identificar-se com a superfície da pele; e, ocupa então, uma posição intermediária entre o eu e o não-eu; configurando um dentro e um fora, uma imagem de si, ampliando para a função do incorporar e expulsar, adquirindo sentido para o bebê a sua realidade psíquica.

Para Winnicott, então, feito isso, e de posse de uma adequada fusão da mãe ao bebê, se promove um avanço em seu desenvolvimento, o que leva ao estabelecimento de relações objetais. Em síntese, de um objeto “concebido subjetivamente” a relação proporcionará que esse mesmo objeto seja “percebido objetivamente”, agora a mãe poderá ser percebida como separada de si, como um não eu.

A pele do bebê funcionaria, portanto, como limite e sustentação, contendo as diferentes partes do Self não integradas, que se dão pela introjeção do objeto interno, um “objeto mãe” que é vivido como capaz de conter. Sendo assim, o bebê conseguirá viver a

fantasia do espaço interno e externo, contendo a si mesmo em sua própria pele e os objetos sendo contidos na pele que lhes pertence, só assim, é que será possível separar ego de não-ego. (Caride, 2009).

Fernández (1991) ao propor a modalidade de aprendizagem como molde relacional observa que ela possui um movimento rígido ou acelerado aos extremos poderemos caracterizar como patológicos, para tanto, relaciona sua estruturação ao contato que a criança faz com os sujeitos ensinantes os quais estarão conformando essa pele que sente e pensa, e que como diz Anzieu (2002) envolve o eu.

Anzieu (2002) cita Freud (1895) que formulou a hipótese de uma dupla inscrição dos acontecimentos psíquicos, a saber: uma inscrição pré-consciente, sob a forma de representações de palavras; que permitem disfarçar tais acontecimentos em jogos verbais (generatividade - aquilo que gera a atividade); e outra representação inconsciente sob a forma de representações de coisas, comumente visuais, que se dispõem a ser imitadas (figuratividade – feito por imagens, símbolos); segundo ele, essas duas inscrições aparecem articuladas nos sonhos, pelo trabalho psíquico, como no luto, na criação, formando um estilo.

Entretanto, para o autor os acontecimentos psíquicos se inscrevem de três maneiras, essa tripla inscrição se dá no corpo sobre a pele, no eu e no pensar. Para ele a superfície do corpo forma uma metáfora, no pensar, formaria uma metonímia do eu, o que ele chama de eu-pensante. O pensar, além disso, corresponde a separações e superposições de níveis de simbolização.

Quando Fernández (1991) trata dos conceitos de inteligência e desejo na aprendizagem, afirma que o pensamento é um só. Não é possível pensar por um lado, inteligentemente e, por outro, pensar simbolicamente, para ela, o pensamento é como uma trama na qual, a inteligência seria responsável pela capacidade de organização lógica e o desejo, a significação simbólica.

A esse respeito, Anzieu (2002) defende a ideia de que o eu-pensante se apresenta como um triplo microcosmo, ou seja, ele seria um *analogon operativo* do mundo dos corpos, no eu-corporal; na intersecção com o eu psíquico, seria um *analogon figurativo* (oriundo das imagens mentais), dos conteúdos psíquicos. E, em intersecção com o superego, seria um *analogon generativo* (do registro dos códigos).

Para ele ainda, o eu-realidade e o eu-prazer dividem-se diante dos acontecimentos que frustram o sujeito, o eu-realidade teria duas dimensões, a do eu-racional e a do eu-empírico. Este último é considerado por ele como, marcado pela decepção, ceticismo, podendo ser considerado como eu-grandeza ou eu-miséria. “Pensar oscila entre o exercício da razão sobre o modelo geométrico e o consentimento ao isolamento, às cisões, às falhas, à crítica, à incerteza, ao inconsciente, ao interminável, que decorrem do espírito de precisão”. (Anzieu, p.2002, p.17).

O pensamento surgiu para responder a esses desafios e fantasias, tratar os conflitos intra e interpúicos, para conter as angústias, decorrentes da impotência, finitude, desesperança, feridas narcísicas, derrotas, tédio, vaidade, entre outros efeitos do complexo de castração.

Para o autor as palavras, coisas e as fantasias compõem três ordens de realidade que se inter-relacionam, “o mundo exterior regido pelas leis; o mundo da fantasia, regido por cenários; mundo da língua, regido por regras: essas três ordens têm status epistemológicos diferentes”. (Anzieu, 2002, p.17).

O mundo dos pensamentos, então, caracteriza-se pela reflexividade e pela reflexão, o sujeito tenta articular estes três mundos e refletir sobre eles, na tentativa de conter a tensão que dilacera o humano. Nessa linha de raciocínio, é necessário distinguir o pensar dos pensamentos. Porque, “os pensamentos preexistem ao pensar; eles chamam, o suscitam; o pensar se constrói por auto-organização para que os pensamentos tornem-se pensáveis”. (Anzieu, 2002, p.18).

Pensar seria diferir as respostas às questões com o fim de ter tempo para elaborá-las e categorizá-las pela qualificação e classificação. "Pensar é selecionar, seriar, ordenar, classificar, reagrupar". (Anzieu, 2002, p.19). E, afirma que não se pode classificar sem estabelecer limites entre as classes.

Pensar seria então, identificar e diferenciar as qualidades atribuídas a uma coisa como um objeto epistêmico. A esse respeito Fernández (1991, p. 221), afirma "(...) escolher se a pessoa é boa ou má, se o patinho é feio ou lindo, se está contente ou triste, isto é, dotar o personagem de um atributo, isto é uma responsabilidade que pode provocar muita angústia". A autora argumenta que o tema por si só não é o foco, e sim, a argumentação, na construção do relato, que poderemos ver a inteligência operando ao serviço do simbolismo.

Cada um desses objetos internalizados que a compõem, transformam a natureza desses elementos e suas relações, sendo assim, podem se manifestar em diferentes níveis, tais como: ao nível dos sentimentos, dos pensamentos, no corpo, em fantasias, sonhos, percepções, e então, serem argumentos que determinam os próprios atos.

"Cabe ao pensar desfazer as ilusões, os paradoxos, as confusões dos pensamentos". (Anzieu, 2002, p.19). Explica que os pensamentos podem ser masculinos ou femininos, produto das imagens do corpo e das fantasias que os investem, porque existe um investimento fálico do corpo e do pensar, dos primórdios da vida do bebê, a primeira forma fálica é o seio materno intumescido, pronto para dar o leite, enquanto que o pênis ereto é compreendido como aquele que dá a vida, então, por fim, o pensar é conduzido por essa dupla força fálica.

Nesse âmbito, a criança necessita do outro provedor de conhecimentos e informações de sua história antes de ela ter sido gestada; das informações sobre os acontecimentos em que ela foi envolvida, de maneira que, os adultos deem a ela os conteúdos de conhecimento e informações de que necessita, sendo assim, a posse destes elementos constituirá a única forma de poder fazer pensável, o que ela sabe. Aqueles que nos precederam insistiram que os repetíssemos, para que pudéssemos manter intacto o

seu legado, cabe a nós descendentes transformar este legado, como um revelado-rebelado, para que os que nos sucederem possam fazer o memo. (Fernández, 1991).

Acrescenta ainda que quando o sujeito renuncia a sua história ou é impedido de ser autor dela, conseqüentemente haverá um enrijecimento de sua modalidade de aprendizagem, perde a capacidade de transformar o mundo, pois abandona a possibilidade de transformar a si mesmo, na medida em que o obrigam a repetir-se, ficando preso no sofrimento da não mudança. Contudo, o que o sujeito construiu ele pode desconstruir, desde que se apele à potência da pulsão transformadora da vida, descongelando o que foi congelado.

Nesse viés, o conceito de sujeito aprendente “constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas. O aprendente situa-se na articulação da informação, do conhecer e do saber, mas particularmente entre o conhecer e o saber”. (Fernández, 2001b, p. 55).

Nessa perspectiva, a postura psicopedagógica clínica torna-se uma aposta direcionada a propiciar modalidades de aprendizagem que potencializem possibilidades singulares em experiências com ensinantes comprometidos com este processo. O sujeito aprendente sempre se situa em diversos “entre”, mas por sua vez, os constrói como lugares de produção e lugares transicionais. (Fernández, 2001b, p. 56). O bebê chora, sua mãe dá-lhe o peito. O bebê mama um pouquinho e continua chorando. Esta situação simples pode incluir diferentes cenas, algumas delas antagônicas dependente dos posicionamentos aprendente-ensinante do adulto e da criança em questão. (Fernández, 2001b, p. 57).

Logo, o adulto necessita interpretar o choro da criança e decidir uma ação para atendê-lo. A este respeito, Fernández faz alusão ao conceito de Piera Aulagnier que chamou de violência primária, aquela necessária, na qual a mãe decide pela criança, pela garantia de sua sobrevivência. Nessa linha de pensamento, o escolher e o decidir, como

uma atitude saudável, não deixa de ser, uma abertura para o espaço e para a dúvida, a análise psicopedagógica dirige sua intervenção ao espaço “entre”.

Além disso, o marco da constituição do sujeito aprendente ocorre por volta dos 3, 4 anos, quando a criança pode discriminar o sonho da realidade e então aparece a diferença entre o pensar e o falar. “Ao descobrir que, se ela não diz o que pensa o outro não pode adivinhá-lo, infere que seus ensinantes (pais, professores, os poderosos em geral) podem esconder o que pensam, ou pensar uma coisa e decidir outra”. (Fernández, 2001b, p.57).

Sendo assim, “tal descobrimento-construção introduz a permissão para ser diferente e abre um espaço para sair da dependência (do menino e da menina diante de seu pai e sua mãe e do aprendente diante de seus ensinantes)”. (Fernández, 2001b, p.57). Entretanto, essa descoberta carrega um prazer e uma angústia, o prazer de sua autonomia e a dúvida, pois os adultos podem não dizer a verdade. “Todavia, essa construção (eu produzo meus pensamentos) conecta-se com a necessidade de resignar-se a perder os benefícios de que outro pense por ele ou nele”. (Fernández, 2001b, p.57).

Psicopedagogicamente tais acontecimentos, reconhecimento das diferenças entre o pensar e o falar, somados a descoberta da diferença dos sexos constituem processos construtivos mais que descobrimentos, um trabalho de constituição do sujeito aprendente como sujeito pensante. (Fernández, 2001b). Em princípio, a primeira descoberta constitui o fato marcante para a existência do sujeito desejante e a segunda, para a existência do sujeito cognoscente. E, por fim, o posicionamento ante estas duas diferenças marcará a existência do sujeito aprendente.

A psicopedagogia pensa o sujeito aprendente como um ser em devir, pois segundo a autora o aprender nos conecta com a necessidade de perder algo velho e concomitantemente a possibilidade de com o velho criar o novo. “A inteligência e o desejo partem de uma indiferenciação em direção a uma maior diferenciação, para uma melhor articulação”. (Fernández, 1991, p.75).

Nessa ótica é necessário convocar a busca dos “nexos que mantenham o fundo de memória que nos permita trabalhar com os princípios de permanência e de mudança”, propostos por Aulagnier, construindo nossa autoria de pensamento: “situar-nos ante o futuro, autorizando-nos a construir e construir-nos um passado. Tarefa permanente, nunca acabada. Tarefa que só podemos fazer cada um de nós, como autores e biógrafos de nossa história”. (Fernández, 2001b, p.65). Por isso, a autora se refere ao importante trabalho psíquico realizado na adolescência argumentando que o adolescente necessita fazê-lo, necessariamente, pois o aprender supõe o reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete à autoria. “Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia”. (Fernández, 2001b, p. 68).

Para Aulagnier citada pela autora, então o adolescente precisa situar-se como biógrafo de sua própria história, construir (se) um passado. “Reconhecer-se, contando-se ele mesmo o relato acerca de quem esteve sendo até o momento”. (Fernández, 2001b, p. 68). Por consequência disso, este é o desafio que lhe permitirá com o relato dos adultos, as imagens que os adultos lhe ofereceram de infância, poder ser ele próprio o autor deste relato.

A partir disso, esta *historização simbolizante* constitui-se em um trabalho de “pôr em memória e pôr em história” e, portanto, continuará existindo de modo psíquico. É importante destacar que, necessitamos revisitar o passado e analisar sua relação com o futuro para entender o que acontece em todo o processo de aprendizagem. Por essa razão, a construção autobiográfica não termina, pode ser modificada constantemente. Em síntese, “se isso não fosse possível, nenhum trabalho de ensino, nem de aprendizagem, nem terapêutico seria possível, já que os três – de diferentes formas- supõem a resignificação da história”. (Fernández, 2001b, p.69).

A autora analisa ainda, uma cena de crianças brincando, uma diz a outra: você “era” um cavalo e eu “era” o ginete, usam o verbo no passado para indicar o futuro. Vale analisar, era com a intenção de dizer: poder ser, devir. A esse respeito, Jorge Gonçalves da Cruz, citado pela autora afirma que nesse momento as crianças são sábias, pois: “Entrar na zona de jogar é fazer com que algo do destino já marcado possa colocar-se em movimento. O presente perde seus contornos introduzindo outros presentes”. (Fernández, 2001b, p. 70). E, segue perguntando-se: como se poderia fazer clínica psicopedagógica sem jogar? Sem construir no tempo-espaço transicional? Sem alegria? Afirma ainda, porque disso se trata o aprender: construir em alegria outro tempo nesse tempo. Concluindo que na atualidade a psicopedagogia pode ser uma produção de tempo para que o sujeito possa (possamos) inventar-se – inventar-nos pensantes.

FIGURA A TEORIA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA DE FERNÁNDEZ



Autor: Friedrich, 2021

4.5 APORTES COGNITIVOS À APRENDIZAGEM HUMANA

“Estoy convencido de que llegará el día en que la psicología de las funciones cognoscitivas e el psicoanálisis estarán obligados a fusionarse en una teoría general que mejorará a ambos y los corregirá”. (Piaget, citado por Visca, 1989, p.12). Sob um primeiro olhar, a teoria epistemológica de Piaget (psicólogo suíço), mais conhecida como a corrente de pensamento construtivista, dentro da área de estudos do comportamento humano, propõe uma abordagem de conceitos abrangentes sobre o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento na criança.

Vale dizer que Piaget foi considerado o pai da psicologia da aprendizagem, porque, revolucionou os paradigmas educacionais de sua época, de forma tal que, examinaremos suas contribuições à construção do conhecimento e à aprendizagem.

Antes de tudo, sua formação levou-o a traçar um paralelo entre a evolução das espécies e as construções cognitivas mostrando que a ontogênese do conhecimento repete a filogênese. A priori, assume a interação entre o organismo e o meio como matriz de transformações qualitativas desse organismo, capaz, por isso, de explicar a gênese das atividades mentais superiores do conhecimento, por isso, sua teoria é também conhecida como interacionista.

Com efeito, para Piaget o meio simbólico em que está inserido o sujeito, funciona como um “sistema aberto”, ou seja, aberturas e fechamentos com o meio que proporcionam movimentos contínuos de auto-regulação que tendem a conservar sua forma. Haja vista que o meio tem a função de mediar e criar obstáculos através da interação dialetizada, do sujeito com o objeto de conhecimento. Logo, o sujeito é um produto da vida do planeta potencialmente inscrita, através do desenvolvimento ontogenético pelo qual é partícipe. (Péres, 1996).

Nesse sentido, Piaget acreditava que há um funcionamento geral que intervém em toda a organização viva e para ele o comportamento supõe sempre uma lógica das ações. Na realidade, essa lógica é inconsciente para quem age, ou seja, a capacidade inconsciente

de organizar e estruturar a experiência vivida segundo uma lógica isomórfica à lógica das classes e seriações que vem da própria atividade das estruturas mentais que, em princípio, funcionam seriando, ordenando, classificando e estabelecendo implicações.

Nesse contexto, as estruturas de ordem, de natureza hereditária, aparecem como algo inerente a qualquer organização biológica e ao funcionamento dessa organização. Para tanto, o organismo atua em todos os níveis ordenando e classificando, porque a própria adaptação implica estrutura de classe e ordem, num constante movimento em busca de equilíbrio.

Ademais, Piaget se propõe a explicar a origem e desenvolvimento do conhecimento e a ordem de sucessão em que as diferentes estruturas cognitivas se constroem. Para tanto, afirma que as ações se coordenam entre si formando os esquemas de ação. E, por sua vez, os esquemas coordenam-se entre si formando as estruturas.

Contudo, além disso, o esquema constitui uma totalidade organizada. Nesse sentido, entende a estrutura como um conjunto de elementos relacionados entre si de tal forma que não se pode defini-la como elementos independentemente destas relações. Vale lembrar, que ela não é fixa e acabada, é, sim, dinâmica e acontece num processo de construção contínua. (Munari, 2010).

Logo, a construção se faz mediante a interação, do organismo com o seu meio, visando adaptar-se a ele para sobreviver, e realizar o potencial vital do organismo. Tanto como uma unidade orgânica ou uma unidade abstrata.

Em síntese, é fundamental compreender que, as estruturas mentais funcionam: seriando, classificando, coordenando e estabelecendo implicações e se apresentam em três tipos:

- a) Estruturas Totalmente Programadas;

Essas estruturas nos permitem prover determinados comportamentos em determinadas épocas. Ex: O aparelho reprodutor é uma estrutura programada. Se um

organismo tem maturidade sexual, ele tem a possibilidade de reproduzir a espécie a partir do momento em que essa maturidade se realize.

b) Estruturas Parcialmente Programadas;

O desenvolvimento dessas estruturas depende em parte do organismo e em parte do meio onde o organismo está inserido. O sistema nervoso, por exemplo, é uma estrutura parcialmente programada, pois o seu desenvolvimento depende do meio onde o organismo está inserido.

c) Estruturas Não Programadas:

Segundo ele, as crianças corajosas que cometem muitos “erros” aprendem mais rápido do que as crianças que fazem menos erros. Nessa linha de pensamento, o ser humano traz ao nascer a possibilidade genética das estruturas mentais para o ato de conhecer. Entretanto, se o meio não as desenvolve elas não se concretizam.

Portanto, para ele, as estruturas mentais são orgânicas, mas não programadas, sua construção vai depender das solicitações do meio. Sendo assim, refere-se a elas como constituindo um modelo, como os que temos para os átomos, por exemplo. Dessa forma, elas não são observáveis, mas inferidas a partir de observações.

Piaget postula, portanto, a teoria da equilibração, entendendo-a como um movimento semelhante ao de subir uma escada em que a cada degrau o sujeito vai articulando as ideias e construindo conhecimento.

A partir dessas ações, o movimento que realiza para aceder ao próximo degrau, seria comparável ao movimento de assimilação ao novo, desse modo, precisará abrir-se para uma nova possibilidade mesmo que para isso já possua esquemas de ação prévios, no entanto, quando coloca os dois pés no degrau ao qual pretendia chegar, pode-se observar que modificou sua condição, e, portanto, a este movimento ele chama de acomodação, finalmente, neste momento transformou-se para incorporar o novo, modificando sua própria estrutura.

Então, Piaget cria os conceitos de acomodação e assimilação para explicar o processo de adaptação e as chama de invariantes funcionais, que estariam presentes em todo o processo de entrada em contato com o novo.

Segundo ele, a adaptação é um processo contínuo de organização biológica e que evolui em interação com o meio. “A inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo, faz entrar o novo no já conhecido (...)”. (Munari, 2010, p.30).

Para ele, a acomodação acontece quando há a modificação de um esquema ou estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. Ela pode acontecer de duas formas: ou se cria um novo esquema para se encaixar o novo estímulo; ou se modifica um já existente de modo que o estímulo, possa ser incluído nele.

Em contrapartida, o processo de assimilação ocorre quando os novos eventos são classificados em esquemas já existentes. Um objeto, ou um acontecimento é incorporado a um esquema da estrutura; é quando o sujeito se utiliza dos esquemas de que dispõe.

4.5.1 Bases Conceituais e Estágios do Desenvolvimento Cognitivo

Assim, a hipótese geral de Piaget é de que o desenvolvimento é um processo coerente de mudanças qualitativas sucessivas das estruturas (esquemas) cognitivas, derivando cada estrutura e sua mudança, da estrutura anterior. Sob essa ótica o desenvolvimento é visto como tendo um fluxo constante, de modo cumulativo, onde cada nova etapa é construída sobre as anteriores, integrando-se a elas. Tal quadro sugere que as mudanças no desenvolvimento intelectual são graduais e nunca repetidas.

Por isso, Péres (1996) acrescenta dizendo que em Piaget e Jung, estão presentes as concepções sobre a importância da historicidade desse sujeito psico-cognitivo e, portanto, o lugar do sujeito que aprende ou não aprende precisa ser explicado de acordo com o contexto total de vida deste, relacionado às interações como pontes que o “ligaram” ao mundo do “saber”, que se fazem pelos esquemas de ação.

Dessa maneira, esses são modos de reações suscetíveis de reproduções, constituem a principal fonte de conceitos, ou seja, a forma e o conteúdo de como apreender o mundo, em suma, os objetos de conhecimento. Logo, a inscrição, e o registro desta criança no mundo começam a surgir mesmo antes dela própria, através dos sonhos, das fantasias, do imaginário familiar. Por fim, apreender o mundo vai ganhando significação através dos olhos daqueles que estarão ao seu lado, posteriormente.

Desse modo, o estudo da evolução dos conhecimentos, feito pelos epistemólogos aponta que existe em todos os estágios um sujeito conhecedor (mesmo sendo pela mera percepção dos objetos), dos objetos existentes como tais aos olhos do sujeito, que, sobretudo, se apresentam como instrumentos de conquista (percepções ou conceitos), dependendo do trajeto que usará para chegar aos objetos. Contudo, a análise psicogenética parece contradizer essas pressuposições e afirmar que o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos em sua experiência. De acordo com essa lógica, “o conhecimento resultaria de interações que se produzem ao meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio de formas distintas”. (Munari, 2010, p.132).

Dito de outra forma, a zona de contato entre o corpo próprio e as coisas, funcionará como mediadora e participará em duas direções complementares do exterior e do interior, ou vice-versa, na elaboração de uma construção progressiva.

Entretanto, o instrumento de troca inicial não é a percepção, como “os racionalistas, demasiado facilmente admitiram do empirismo, mas, antes, a própria ação em sua plasticidade muito maior”. Posto que, sem dúvida, as percepções desempenham um papel essencial, mas elas dependem em parte da ação no seu conjunto e certos mecanismos perceptivos, inatos ou muito primitivos. (Munari, 2010, p.132).

Com efeito, o Piaget, ao observar o desenvolvimento cognitivo infantil, introduz o conceito de estágios e os divide, por faixas etárias, a princípio, assegura que esses estágios

não são fixos em todos os sujeitos, podendo variar de acordo com os fatores externos e internos, aos quais estiverem expostos, quais sejam:

a) Estágio da Inteligência Sensório-motora (0-2 anos): comportamento basicamente motor.

b) Estágio do Pensamento Pré-operacional (2 - 7 anos): aparecimento da linguagem e outras formas de representação. O raciocínio é pré-lógico ou semilógico.

c) Estágio das Operações Concretas (7 -11 anos): desenvolvimento da habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos.

d) Estágio das Operações Formais (11 a 15 anos ou mais): as estruturas cognitivas alcançam o seu nível mais elevado do desenvolvimento. Aparece o raciocínio lógico-matemático aplicado as mais diversas situações. Logo, para ele, toda criança deve passar pelos estágios de desenvolvimento cognitivo na mesma ordem ou sequência. Entretanto, o tempo em que cada criança permanece em cada um deles é relativo, varia de indivíduo para indivíduo.

Desse modo, em seis estágios simples, Piaget revela como o bebê evolui de organismo biológico para organismo social, o que ele chama de espiral ascendente de desenvolvimento. Por consequência disso, inicialmente parte das ações sensório-motoras e através da linguagem e, posteriormente, da conceitualização representativa e o das ações completadas com a tomada de consciência dos resultados, intenções e mecanismos dos atos, chegará ao pensamento conceitualizado.

Enfim, “o lactente não manifesta qualquer, consciência de seu eu, nem de uma fronteira estável entre o mundo exterior e interior, tanto no terreno do espaço, como dos diversos feixes perceptivos em construção (...)”. (Munari, 2010, p.133), o lactente tudo relaciona ao seu corpo, como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que desconhece a si mesmo. Em outras palavras, a ação primitiva exhibe simultaneamente uma

indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo e uma centração fundamental, embora radicalmente inconsciente, por estar ligada a indiferenciação.

Logo, essa indiferenciação entre sujeito e objeto do ponto de vista de suas ações, em que o primeiro não se conhece nem mesmo como fonte de suas ações, estariam centradas no corpo próprio configurando o “egocentrismo radical” do bebê. Porque elas ainda não estão coordenadas entre si, constitui-se cada uma, um pequeno todo isolável que liga diretamente o corpo próprio ao objeto (sugar, olhar, segurar, etc.), daí decorre a falta de diferenciação, pois o sujeito não se afirmará em seguida a não ser coordenando livremente suas ações, e o objeto não se constituirá a não ser se sujeitando ou resistindo às coordenações dos movimentos ou posições em um sistema coerente.

Por outro lado, como cada ação forma ainda um todo isolável, sua referência é o próprio corpo, donde recai sobre ele uma centração automática, entretanto não desejada nem consciente.

A seguir apresentaremos as características principais que se verificam neste período segundo Piaget (18 aos 24 meses):

- Início da função semiótica e da inteligência representativa;
- Descentralizar as ações em relação ao corpo próprio;
- Associar as ações dos objetos sob o efeito das coordenações de um sujeito que começa a se conhecer como fonte ou mesmo senhor de seus movimentos;
- Coordenação gradual das ações que se verificam por meio das assimilações recíprocas, a se coordenar entre si, até constituir uma conexão entre meios e fins que caracteriza os atos da inteligência propriamente dita.

Dessa forma, coordenar ações, quer dizer deslocar objetos, e na medida em que estes deslocamentos são submetidos a coordenações, o “grupo de deslocamentos” que se elabora progressivamente a partir desse fato, permite, em segundo lugar, atribuir aos objetos posições sucessivas, logo, também estas serão determinadas. Para tanto, o objeto

adquire, por conseguinte, certa permanência espaço-temporal, donde a espacialização e a objetivização das próprias relações causais ganham destaque. (Munari, 2010).

Cabe nessa análise, compreender que para Piaget, tal diferenciação do sujeito e dos objetos, que acarreta a substanciação progressiva destes, explica a inversão que leva o sujeito a considerar o seu próprio corpo como um objeto no seio dos demais, num universo espaço-temporal e causal do qual ele vem a tornar-se parte integrante na medida em que aprende a atuar eficazmente sobre ele.

Por fim, o que vai tornar possível a participação da função semiótica e a ocorrência da representação ou do pensamento, será a coordenação das ações do sujeito, inseparável das coordenações espaço-temporais e causais que ele atribui ao real. Será, portanto, a fonte das diferenciações entre o sujeito e os objetos, e, gradativamente, a descentralização no plano dos atos materiais, ou seja, a noção de assimilação implica a de integração dos dados a uma estrutura anterior ou mesmo a constituição de nova estrutura sob a forma elementar de um esquema. (Munari, 2010).

De acordo com essa lógica, nas ações primitivas, não coordenadas entre si, a estrutura preexiste por ser hereditária (reflexos de sucção, por exemplo), a assimilação consiste apenas em incorporar-lhe novos objetos não previstos na programação orgânica. Contudo, em uma situação imprevista, por exemplo, o lactente procura apreender um objeto pendurado, mas, no decorrer de uma tentativa frustrada, limita-se a tocá-lo e se segue então um balançar que lhe interessa como espetáculo inédito. Então, ele tentará conseguirlo novamente, fazendo o mesmo gesto, neste caso, o autor chama de **assimilação reprodutora** que se apresenta como uma formação de um início de esquema e suas tentativas pela criança se verifica como:

a) **Assimilação reconitiva:** se em presença de outro objeto pendurado a criança o assimilar a este mesmo esquema;

b) **Assimilação generalizadora:** à medida que repita a ação nesta nova situação, melhor dizendo, quando a repetição, o reconhecimento e a generalização estiverem presentes, e, desse modo, repetir-se de imediato.

Enfim, uma vez realizado este movimento, a coordenação das ações por assimilação recíproca que se tratava de apreender, essa ação, representa ao mesmo tempo uma novidade em relação ao que precede e um desenvolvimento do mesmo mecanismo. Para tanto, podemos reconhecer aí duas fases:

A primeira fase consiste em assimilar um mesmo objeto a dois esquemas ao mesmo tempo, o que representa um começo de assimilação recíproca. Por exemplo, se o objeto balançado produz um som, pode tornar-se alternada ou simultaneamente uma coisa a contemplar ou algo a escutar, donde uma assimilação recíproca que, conduz entre outras coisas, a agitar seja que brinquedo for, para se dar conta de ruídos que possa emitir.

Numa segunda fase em que ressalta a novidade, a criança atribuirá um objetivo ao seu gesto e utilizará diferentes esquemas de assimilação a título de meios para conseguir, ou seja, tentará sacudir o berço para que os objetos que estão pendurados e inacessíveis à mão, possam produzir som. Logo, o fato de reconhecer em um objeto pendurado, uma coisa a balançar, conforma, segundo Piaget, uma abstração do bebê a partir dos objetos de que dispõe. (Munari, 2010).

Destaca-se que o bebê, através da elaboração de combinações novas por meio de uma conjunção de abstrações obtidas a partir dos próprios objetos, vai construindo os esquemas de ação. Entretanto, será preciso, coordenar meios e fins, respeitar a ordem de sucessão dos movimentos a realizar, buscando os esquemas de ação construídos, mesmo que indiferenciados.

Nesse processo, os objetos adquirem uma novidade e a partir de tais atos, o bebê por um processo que consiste em extrair deles as relações de ordem, ajustamento, necessárias então esta coordenação, estará, portanto, realizando uma abstração refletidora. (Munari, 2010).

Sob esse viés, no nível sensório-motor a diferenciação do sujeito e dos objetos se assinala ao mesmo tempo pela formação de duas espécies de coordenações, aquelas que ligam entre si as ações do sujeito e, aquelas que dizem respeito às ações dos objetos entre si:

- As que ligam as ações do bebê consistem em reunir ou dissociar certas ações do sujeito ou seus esquemas, as ajustar ou ordenar, a pô-las em correspondência umas com as outras. Em síntese, essas ações são a base das estruturas lógico-matemáticas.
- As ações dos objetos entre si vêm a conferir aos objetos uma organização espaço-temporal, dinâmica análoga à das ações, e seu conjunto fica no ponto de partida dessas estruturas causais cujas manifestações sensório-motoras são já evidentes e cuja evolução subsequente é tão importante como a dos primeiros tipos.

Por tudo isso, para a epistemologia genética a estruturação dos conhecimentos se constitui no plano da própria ação com suas bipolaridades lógico-matemática e física. Uma vez que, graças às coordenações de ações o sujeito e os objetos dão início ao processo de diferenciação. Mesmo que seja ainda uma diferenciação de natureza material, porque constituída de ações, pois uma longa evolução será necessária até sua subjetivação em operações.

a) O Pensamento Pré-operatório

Nele as ações elementares iniciais, não coordenadas entre si, não são suficientes para assegurar uma diferenciação estável entre sujeito e objetos. Uma vez que, as coordenações com diferenciações são realizações de grande progresso que bastam para garantir a existência dos primeiros instrumentos de interação cognitiva.

Mas estes estão situados num único plano: o da ação efetiva e atual, isto é, não refletida num sistema conceitualizado. Porque há falta de aparelhos semióticos para designá-los e permitir sua tomada de consciência, os esquemas de inteligência sensório-

motora não são, ainda, conceitos, pelo fato que não podem ser manipulados por um pensamento e só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material, sem qualquer conhecimento de sua existência enquanto esquemas.

Por sua vez, com a imagem mental, a linguagem e o jogo simbólico a situação muda de forma visível, ou seja, às ações simples que garantem as interdependências diretas entre a criança e os objetos, a elas se superpõe em certos casos, outro tipo de ações, interiorizadas e mais precisamente conceitualizadas, por exemplo, com mais capacidade de se deslocar de A à B, a criança adquire o poder de representar a si mesma nesse movimento AB e, assim, de evocar pelo pensamento outros deslocamentos. (Munari, 2010).

b) O Pensamento Operatório

Surge entre os 7 a 8 anos e 11 ou 12 anos; neste período verifica-se uma descentração progressiva em relação à perspectiva egocêntrica. Nessa perspectiva, a criança adquire as noções de reversibilidade e de conservação, porém, seu pensar está ainda limitado: as operações são, de fato, concretas, isto é, incidentes diretamente sobre objetos reais. Logo, ela não é ainda capaz de operar com hipóteses com as quais poderia raciocinar independentemente de saber se são falsas ou verdadeiras. Contudo, para antecipar o ausente ela tem que partir do concreto.

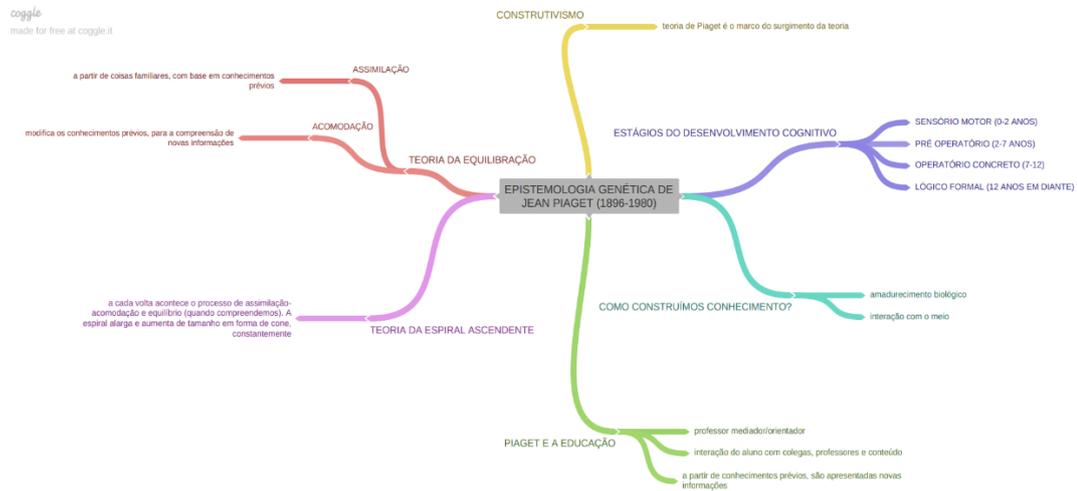
c) O Pensamento Formal

Surge entre 11 ou 12 anos e se estende à adolescência, prolongando-se até a idade adulta. Nesse contexto, a principal característica deste período é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não apenas com objetos concretos. Então, o adolescente transcende as operações concretas: formula os resultados dessas operações sob a forma e proposições e continua a operar mentalmente com elas. Nesse âmbito, adquire capacidade de manipular construtos mentais e reconhecer relações entre eles.

Mais adiante, vamos nos referir detalhadamente aos conceitos Piagetianos que contribuem com a Teoria Psicopedagógica Clínica, presentes no pensamento de Paín

(1985), (1992), (1999) e Fernández (1991), (2001a), (2001b), como conceitos chave para compreender o funcionamento da modalidade de aprendizagem e ensino.

FIGURA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET



Autor: Friedrich, 2021

4.5.2 CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS À APRENDIZAGEM HUMANA

Destaca-se que para Vygotsky, o cérebro é como um sistema aberto que vem sendo desenvolvido ao longo da espécie humana e molda o funcionamento psicológico do homem. (Oliveira, 1992). Nessa concepção, sua teoria faz uma aproximação do substrato biológico ao cultural no desenvolvimento humano. Silva (2005) cita Vygotsky (1988):

O desenvolvimento humano deve ser pensado em dois níveis. O efetivo, aquele já alcançado, e o potencial. Há atividades e tarefas que o indivíduo consegue realizar com o auxílio de pessoas mais experientes e que delineiam um outro nível desenvolvimental; a “área” compreendida entre esses dois níveis é apresentada pelo autor como a zona de desenvolvimento proximal. (Silva,2005, p.98).

Vale analisar a heterogeneidade cognitiva, social e afetiva, as quais vão possibilitar o incremento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, logo, possibilitarão que o

sujeito viva a zona de desenvolvimento proximal, através das diferentes experiências que adultos e crianças podem compartilhar, alavancando os processos de aprendizagem.

A autora cita Rocha (2000) que afirma: “a capacidade imaginária e a atividade lúdica decorrem das condições concretas da vida do sujeito”. (Silva, 2005, p.100). Pondera que as condições de apropriação do conhecimento devem ser criadas para que o sujeito que aprende possa se apropriar delas. Porque na vertente desses teóricos, prescindir destes processos seria deixar os sujeitos atrelados aos limites do empírico.

Fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências, que contribuem de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral. (Silva, 2005, p.100).

Para tanto, a teoria Vygotskiana da aprendizagem vem oferecer subsídios para a compreensão das chamadas funções psicológicas superiores. Nesse quadro de referência, Grossi e Bordin (1999) dizem que trabalham com os processos interativos na aprendizagem e reafirmam o valor da família como o primeiro grupo social, além disso, propõem um novo quadro epistêmico da educação, incluindo o Outro no processo de conhecimento, porque é através das relações que se vai construindo e dando significado para os fatos. Por essa ótica, é pela mediação que se aprende a dar os primeiros passos, a falar e a estruturar o pensamento.

Afirmam ainda que a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico se dá através da mediação. Nesse âmbito, o homem possui um acesso mediado aos objetos, não direto. Esse acesso é feito por recortes do real, sendo possível pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Acrescentam que a representação mental, ou seja, a operação de sistemas simbólicos, e a conseqüente abstração e generalização, permitem formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos. Em síntese, esses sistemas simbólicos têm origem no social.

Sob esse viés, é a cultura que oferece a matéria prima para a representação mental. “(...) possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes”. (Oliveira, 1992, p.26-27).

Posto isso, A educação tem o papel de garantir o direito a cada cidadão, de modificar e evoluir suas condições cognitivas, somadas as afetivas. Assim, Vygotsky considera que a consciência representaria um salto qualitativo na filogênese, e trata-se de um componente de maior elevação na hierarquia das funções psicológicas humanas. Ademais, Oliveira (1992, p.79) sustentada no autor, afirma que ela seria então: “A própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social”.

A esse respeito a psicologia da aprendizagem de Vygotsky e de Feuerstein, citado por Fonseca (1995, p.87) afirmam que: “todo ser humano é modificável a partir das interferências humanas mediatizadas”, elas contribuem com uma base teórica que prioriza a interação, propondo o modelo de modificabilidade cognitiva estrutural.

Nessa concepção, o papel dos sistemas simbólicos como a linguagem, tem importância fundamental na mediação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, serve além de intercâmbio social como organizadora do pensamento generalizante.

O símbolo decorre daquilo que o sujeito assimila desde os primeiros contatos com a mãe e outras pessoas que com ele interagem no período sensório-motor (zero a 2 anos). É neste meio, com personagens (família, objetos) que se exteriorizam em interação com a criança, que ela se apoia com a evocação da linguagem e das imagens, para ir construindo suas representações interiores.

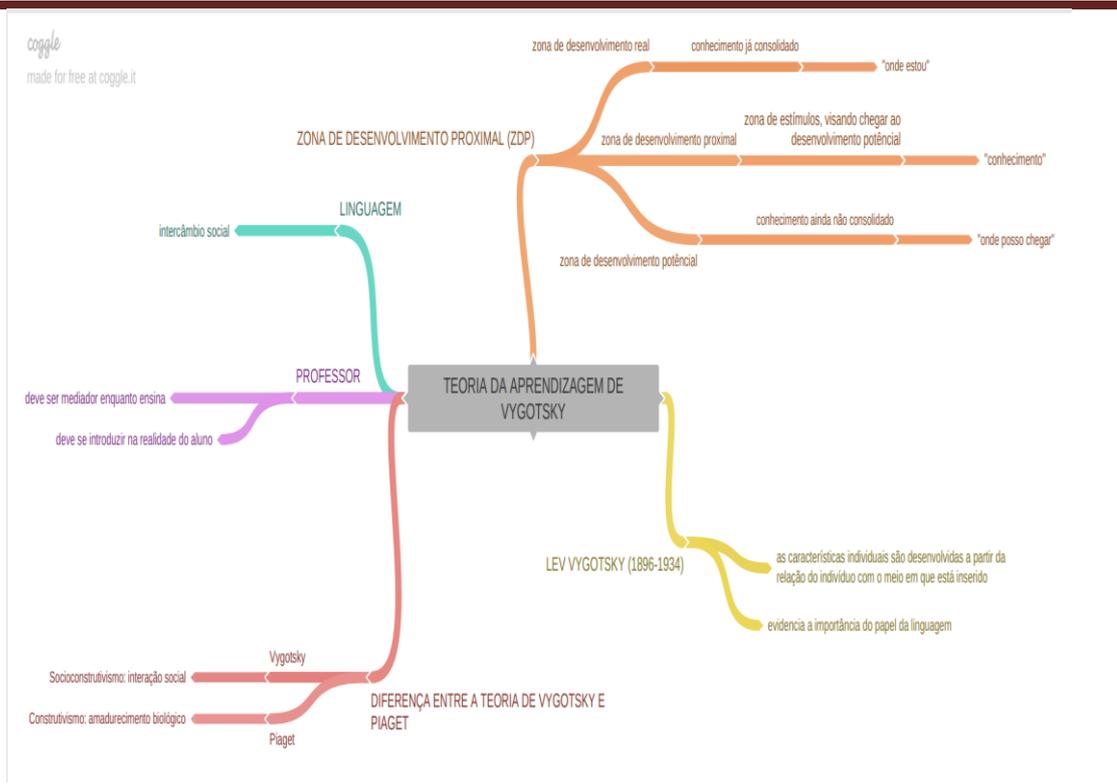
Assim, a atividade do sujeito, sua operatividade, rica em significados, é o que proporcionará a construção de estruturas lógicas como formas de equilíbrio na construção

de sua inteligência. “A inteligência se constrói na medida em que o sujeito é desafiado a pensar sua ação, buscando as razões das descobertas (...) se não houver a apropriação da própria ação não haverá avanço cognitivo no sujeito”. (Péres, 1996, p.27).

É fundamental compreender que a prática em si mesma nada constrói se não for acompanhada da reflexão sobre a ação. Ainda a autora, concebe o longo trabalho de constituição do sujeito do conhecimento como tendo como eixo principal a ação no meio físico e social; que em primeira instância, dependem dos reflexos espelhados do mundo para ele, anteriores a ele, pode-se inferir que são as, matrizes condutoras de simbolização e produtoras de significação que marcam este sujeito.

Coincidimos com Vygotsky (2003) quando afirma em seu livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” que o que determina o desenvolvimento da psique da criança, está ligado ao lugar que ocupa o sujeito no sistema de relações sociais, que muda ao longo de seu desenvolvimento, com a evolução de sua atividade, tanto interna, quanto externa. Vale analisar, a relação de sua atividade com os conceitos de ação, operação e função. E, por consequência disso, o autor salienta o papel determinante das condições sócio históricas nas quais se dá o desenvolvimento da psique da criança, como o desenvolvimento de sua consciência individual.

FIGURA - TEORIA DA APRENDIZAGEM DE VYGOTSKY



Autor: Friedrich, 2021

CAPÍTULO 5 MARCO CONCEITUAL

5.1 INTRODUÇÃO

Nesse capítulo abordam-se as referências analítico-conceituais, ou seja, os conceitos-chave que compõem esse estudo e partiremos das definições para delimitar o objeto de investigação. Primeiramente, tomamos como ponto principal esclarecer desde que campo de estudo se investigou, para tanto, vamos delimitar melhor esses campos de saber no discurso científico e na polissemia de sua significação.

Posto isso, compreende-se que esses diferentes discursos não se superpõem, ou seja, o discurso cognitivista difere do psicanalítico, assim como, também do discurso neurocientífico. Por fim, sabe-se que cada discurso teórico constitui especificidades clínicas bem diferenciadas.

Tendo em conta esses aportes e em decorrência deles, daremos início a abordagem dos conceitos que foram trabalhados.

5.2 CONCEITO DE APRENDIZAGEM

O conceito de aprendizagem torna-se o primeiro a ser tratado, na medida em que para poder pensar o aprender e o não aprender vamos necessitar indagar o que significa e como acontece o processo ensino-aprendizagem.

A complexidade desse objeto de estudo tem sido amplamente discutida, porque sem a aprendizagem não conseguiremos nos desenvolver, ela está presente como um determinante genético que se articula aos processos inter-relacionais vividos pelo sujeito ao longo de toda a sua vida. “A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação”. (Fernández, 1991, p.48).

Por sua vez, Paín (1998) assegura que para que o ser humano chegue à condição de humano vai necessitar de um vínculo de aprendizagem, “todo o conhecimento é

conhecimento do outro” foram estes “outros” que nos acolheram na cultura e para tanto, nos tornaram “seus” semelhantes.

Neste vínculo existem três polos, dois sujeitos e um objeto a conhecer, o que se faz possível ensinar pela relação de amor ao conhecimento e ao Outro. Portanto, para a autora a relação entre desejo e conhecimento se dá na objetividade (articulação da inteligência) e na subjetividade (articulação de sentido) daquele que ensina e daquele que aprende. Nessa definição considera-se o aprender e o construir conhecimento como movimentos constantes que se realizam com o Outro. “Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis”. (Fernández, 2001a, p.36).

Segundo a autora é preciso que inventemos a linguagem, para que possamos pôr a nossa criatividade em ação, a nosso serviço. Para ela, o aprender permite que sejamos nossos próprios biógrafos. “(...) construir-se um passado para projetar-se o futuro”. Nesse viés, Fernández afirma que o pensar e o aprender ligam-nos e desligam-nos do outro, da cultura e da ciência cita Paín que em 1968 afirma:

O ser humano, essencialmente histórico, chega a uma realidade cujas modalidades e significações não estão incluídas no genótipo (...) está provido das estruturas operatórias linguísticas destinadas a reconstruir o universo inteligível e pleno de sentidos, mas é necessário que o conteúdo desse universo que constitui o conhecimento do outro, seja-lhe transmitido. (Fernández, 2001b, p.122).

Quanto mais se “apreende o objeto do conhecimento, aumenta-se o desconhecimento, constata-se com a ignorância, surgem novas perguntas, continuando-se assim a busca de novos conhecimentos. Ambos os circuitos, o do desejo e o da inteligência se enfrentam com a falta, com a carência”. (Fernández, 1991, p.75). Portanto, segundo a psicanálise o objeto de desejo é um objeto em falta, a capacidade de construir conhecimentos terá um investimento constante.

Janin (2006) contribui com a perspectiva etimológica do significado da palavra aprender, que vem do latim “*aprehendere*” e significa em espanhol “apoderamiento”, ou seja, um ato psíquico que implica ação e supõe representar, transformar e armar outros caminhos para chegar ao empoderamento.

A autora afirma que as primeiras aprendizagens feitas pelo bebê são o resultado de um processo que envolveu a constituição de relações primárias que libidinizaram toda a sua busca, por isso a importância do outro que lhe devolve sua imagem totalizadora, organizada, das sensações para que ele possa através da imitação recobrar o outro. Para que mantenha o desejo de reencontrá-lo, como fez o menino do “Jogo do Ford-dá”, referindo-se a Freud. Nesse processo, vai se inscrevendo as novas aprendizagens: aprender a caminhar, a falar, a escrever para recobrar aquele outro na fantasia, vivido como onipotente. (Janin, 2006).

Enfim, para poder aprender e construir conhecimento, vamos necessitar prestar a atenção ao tema, sentirmos curiosidade para concentrarmos e chegarmos a desarmá-lo e voltar a armá-lo, como que, num movimento de tradução às nossas palavras, para reorganizá-lo. E, todo esse trabalho de processamento do conhecimento, vai deixá-lo apto a ser usado por nós em outras circunstâncias.

5.3 DEFINIÇÕES

No dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2021) a palavra aprendizagem significa: aquisição de conhecimentos através da experiência ou do ensino; aprendizado; tempo de aprender. E no Dicionário On Line de português (2021) encontramos o significado etimológico da palavra: Aprendiz + agem. O que nos remete aquilo que o aprendiz faz (sua própria ação) referindo-se que para que haja uma aprendizagem será necessária a sua participação ativa.

Aprender implica uma busca ativa, uma apropriação reorganizadora e uma produção criativa. Criação que supõe a permeabilidade na passagem ante o sistema inconsciente e o sistema pré-consciente. (Janin, 2006, p. 33).²

Aprendizagem define-se, como um processo a partir do qual o sujeito constrói o novo em inter-relação dialética com os objetos sociais disponíveis. (Schlemenson, 2016, p.19). Para tanto, supõe “um trabalho psíquico, é um rendimento em que se entrecruzam os desejos e seus avatares, o ego e os ideais “(Janin, 2002, p.24).

O campo de estudo da aprendizagem ³ e suas vicissitudes traz em seu bojo uma variação de definições conceituais que, desde a década de 80, vem sendo alvo da necessidade de esclarecimentos para que os investigadores entrem em acordo para fins de investigações. Portanto, iniciaremos apresentando a distinção conceitual entre dificuldades de aprendizagem, transtorno de aprendizagem, problemas de aprendizagem para situá-los em relação ao fracasso escolar e recortarmos o nosso objeto de estudo. Sob esse viés, Fonseca (1984, 1995, 2009) em princípio define a dificuldade de aprendizagem comparando-a a deficiência mental para logo dividi-la em duas ordens de causa: a dificuldade de aprendizagem primária e a secundária.

Observamos que atualmente o que o autor chama de dificuldade de aprendizagem está classificado como transtornos do neurodesenvolvimento no DSM-5 (2014) chamados de transtornos específicos de aprendizagem, dislexia, discalculia, disortografia, entre outros.

5.4 DIFERENTES CONCEITUAÇÕES: PROBLEMA DE APRENDIZAGEM, DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO

² Poder apelar a la fantasía, soñar, desarmar y rearmar lo dado, “jugar” con lo adquirido, para organizarlo con un sello propio, evidencian la apropiación del conocimiento. Apropiación-recreación que supone siempre transgresión, desarme y rearme. (Janin, 2006, p.33).Un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles. (Schlemenson, 2016, p.19).

³ El aprendizaje implica en el ser humano procesos de un alto nivel de complejidad, ya que en él se entrelazan órdenes de determinación neurológicos y psicológicos, motivaciones, tanto conscientes, preconscientes como inconscientes, deseos y obligaciones, factores históricos individuales y ambientales. (Calzetta, 2002, p.16).

5.4.1 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Alicia Fernández, psicóloga e psicanalista argentina (1991, 1994, 2001a, 2001b) denominou de teoria psicopedagógica clínica um novo olhar sobre a problemática da aprendizagem, e devido ao caráter profícuo de suas discussões teóricas e por suas pesquisas instigantes, sempre respaldadas por uma visão dialética e humana sobre o sujeito aprendente, dialoga com os estudos de seus contemporâneos, aponta os acertos, as descobertas e as lacunas, cumpre com o objetivo de buscar sempre avançar no conhecimento ao propor novas formas de entendimento a respeito do aprender. Embasada nos postulados de Sara Paín, filósofa e psicanalista argentina (1985, 1992, 1999).

O pensamento dessas autoras foi escolhido como norte a inspirar-nos a discutir à problemática do aprender considerando-o, explicando-o e ampliando o seu entendimento para o espectro da circularidade causal, para trazer novas considerações diferentes daquilo que outros pesquisadores abordaram e que compreendemos como causalidade linear.

As autoras propõem distintas definições para delimitar e recortar o problema de aprendizagem, no intuito de favorecer o diagnóstico e o tratamento de cada um: problema de aprendizagem sintoma, inibição cognitiva e problema de aprendizagem reativo, os quais fazem parte do fenômeno do fracasso escolar.

A autora pondera que na produção do fracasso escolar, participam questões que dizem respeito à posição dos professores como ensinantes e não exime a responsabilidade dos “ensinantes médicos” de conceberem o aprendente como apenas um “sistema nervoso central caminhando”. Nesse caso a autora destaca a hegemonia médica que por redução e falta de diálogo com outras áreas do saber, pode cometer um equívoco no diagnóstico.

Denuncia o paradoxo dizendo: “na escola aprendem como *cabeças sem corpo* e, quando não aprendem, são enviadas ao hospital onde são consideradas *organismos sem inteligência nem desejo*”. (Fernández, 2001a, p.27).

Para tanto, Fernández (1991) apresenta o conceito de problema de aprendizagem e divide-o em duas ordens de causa, a primeira, tem origem no ambiente escolar que é responsável pela grande maioria (90%) dos casos, e chama-se **problema de aprendizagem-reativo**, uma reação do aprendente a um sistema que não o considera; provém de problemas pedagógicos, das questões de metodologia de ensino geradas no ambiente escolar; a má abordagem do sistema educacional, entre outros fatores.

Nesses casos, estamos falando de um rechaço da criança a um ambiente hostil, porque se o aprendente for trocado de escola o problema será solucionado. O que não requer intervenção psicopedagógica, trata-se de uma demanda produzida pela instituição educativa que expulsa o aprendente promovendo o repetente, marcando-o como fracassado, além do mais não sugere que ele tenha desequilíbrios em sua modalidade de aprendizagem.

A modalidade de aprendizagem será discutida no capítulo 4, apresentaremos suas características, classificação, síntese explicativa da modalidade normal e patológica, síntese explicativa da influência da modalidade de ensino de pais e professores sobre os sujeitos aprendentes, além da significação do conhecimento nas modalidades de aprendizagem patológicas, descritas por Fernández (1991).

A autora encontrou também, a figura do “repetente exitoso”, que “se acomoda ao sistema, imita, não repete o ano, mas repete textos de outros, repete consignas, submete-se, não pensa, mas triunfa, porque os outros querem”. (Fernández, 1991, p. 88). Esse último deveria ser objeto de preocupação dos profissionais que atuam para prevenir o fracasso escolar. Contudo, há outro que repete o ano denunciando a negativa de adaptar-se, para ela este, apresenta sinal de saúde, pois reage a um sistema que não o aceita e que, o obriga a acumular informações, para logo, “vomitar” o engolido, sem reconhecer seu saber pessoal.

Em contrapartida, na segunda ordem de causa, o chamado **problema de aprendizagem-sintoma**, sob sua ótica, é o responsável por, aproximadamente, uma

porcentagem muito menor (10%), e, possui a participação dos processos simbólicos inconscientes na origem, além do mais, ele se encontra em diferentes culturas, sejam ocidentais ou orientais.

Por sua vez, o pensamento dessas autoras integra e inspira um aprofundamento no olhar sobre a aprendizagem, para estabelecer um ponto de conexão, entre o que Paín (1985,1992, 1999) chama de as estruturas inconscientes do pensamento e a função positiva da ignorância. Nesse último escrito a autora dedica sua produção a todos aqueles que sustentam e mantêm vivo o interesse no ponto de articulação entre inteligência e desejo e, faz parte dessa análise, o conjunto dos níveis de operação cognitiva e subjetiva (ver Apêndice 17).

Stolzmann (2001) ao se referir as dificuldades de aprendizagem à luz de conceitos psicanalíticos cita Lacan e faz uma relação com o sujeito do inconsciente, articulado às concepções de Freud e a linguística Saussuriana. Para tanto, acrescenta as concepções de Paín (1985) e Fernández (1991).

”Uma operação cognoscitiva pode transformar-se em representativa para o sujeito, na expressão do desejo que se manifesta através da culpa, do erro ou da ignorância... O saber está ligado a todas as proibições e a todos os mitos”. (Fernández, 2001a, pp.144).A este respeito Fernández (1991) se refere aos mitos com letra maiúscula distinguindo-os dos com letra minúscula, os primeiros estariam ligados à cultura, o Mito da Árvore da Sabedoria, por exemplo, já os últimos seriam representações construídas por um grupo familiar e que poderão ter efeitos em gerações posteriores.

5.4.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

Utilizando a nomenclatura de dificuldade de aprendizagem, Vitor da Fonseca (1984, 1995, 2009) compara o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem à deficiência mental, já que quando se trata de um problema que incide sobre a saúde mental dos sujeitos, segundo ele, necessita ser comparado a outras afecções para ser evidenciado.

Para o autor, esse estudo deve responder a uma linha que leve em conta fatores endógenos e exógenos, porque diferentemente na criança com deficiência mental, o potencial para a aprendizagem é caracterizado por graus de incapacidade adaptativa, demonstrado por uma inferioridade mental global. (Fonseca,1995).

Desse modo, a aprendizagem nesse contexto é definida como a “capacidade de processar, armazenar e usar a informação”. (Fonseca,1984, p.07). Compreende-se que o autor está voltado ao estudo das dificuldades de aprendizagem relacionadas aos processos orgânico-biológicos, proveniente da deficiência mental com a intenção de, através de sua abordagem, melhorar as condições de intervenção e investigação aplicada, para daí obter dados que se ajustem a melhoria da prevenção e tratamento.

Na verdade, o autor menciona em suas publicações a variável sócio-emocional, porém descreve de uma forma global e situa à dificuldade de aprendizagem em um espectro dentro das deficiências, que denomina de integrativa.(Ver Anexo H).

Mais adiante, o autor coloca que as dificuldades de aprendizagem podem ser distinguidas, por sua vez em primárias e secundárias. As D. A. I (Dificuldades de aprendizagem primárias) compreendem perturbações nas aquisições especificamente humanas, como a linguagem, a escrita ou o cálculo.

Por outro lado, as D.A.II (secundárias) compreendem perturbações nas aquisições não especificamente humanas. O autor cita como exemplo: paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, afasia, perturbações emocionais, desajustamento social, etc. As dificuldades de aprendizagem são aqui uma consequência secundária de deficiências nervosas, sensoriais, psíquicas ou desenvolvimentais.

Em resumo, segundo ele, as causas das D. A. II são bem conhecidas e estão relacionadas a fatores biomédicos (deficiências sensoriais, mentais, ou doenças crônicas prolongadas, prematuridade, anoxia, doenças infecciosas e virais, problemas de metabolismo, traumatismos, lesões cerebrais ou outras causas que envolvem direta ou indiretamente o sistema nervoso central).

Entretanto, na criança com D.A.I - dificuldades de aprendizagem primária ele observa um potencial normal para a aprendizagem caracterizado pela: “discrepância entre as capacidades e o nível de realização, ou seja, verifica-se uma integridade global sensorial, intelectual, emocional e motora e apenas se observa uma dificuldade na aprendizagem”. (Fonseca, 1995, p.34-35).

Neste caso as outras aquisições - motoras, sensoriais, intelectuais e sociais – encontram-se potencialmente normais, e considera que suas causas são menos conhecidas o que justifica novas investigações que venham a elucidá-las. Justamente, nesse viés se inscreve a presente investigação, porque realiza um recorte no objeto de estudo e dirige-se aos aspectos intersubjetivos e vinculares presentes na aprendizagem humana.

Acreditamos que a área de estudos da neurologia da aprendizagem muito tem a contribuir ao nível interdisciplinar com esta complexa problemática na aprendizagem, entretanto, concordamos com Vitor da Fonseca quando afirma: “os exames sensoriais, neuropediátricos e psicológicos tradicionais são insuficientes para detectar distúrbios simbólicos”. (Fonseca, 1995, p.30).

5.4.3 TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO

Considerando-se que no DSM V (2014) - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais os déficits de aprendizagem fazem parte dos transtornos do neurodesenvolvimento e estão classificados como transtornos específicos da aprendizagem que afetam determinados indivíduos que, de outro modo, demonstram níveis normais de funcionamento intelectual (QI superior a cerca de 70).

Ao longo do texto, no DSM V, os tipos específicos de déficits da leitura são descritos internacionalmente como dislexia e os tipos específicos de déficits em matemática, discalculia, excetuando, portanto, as deficiências intelectuais, assim como, atraso global do desenvolvimento; as deficiências auditivas ou visuais; ou problemas neurológicos ou motores. Observamos que essa classificação define como transtorno o que Fonseca (1995)

definida como dificuldade de aprendizagem primária. Inclusive o DSM V (2014) sugere que sujeitos com dificuldades de aprendizagem, intelectualmente talentosos podem conseguir manter um funcionamento acadêmico adequado mediante o uso de estratégias compensatórias, esforço ou apoio.

Contudo, afirma que para ser diagnosticada, a dificuldade de aprendizagem não pode ser atribuída a fatores externos mais gerais (como desvantagem econômica ou ambiental, absenteísmo crônico ou falta de educação). Nem atribuída a algum transtorno neurológico (acidente vascular cerebral) ou motor ou a deficiência visual ou auditiva.

Por fim, a dificuldade de aprendizagem pode se limitar a uma habilidade ou domínio acadêmico (p. ex., leitura de palavras isoladas, evocação ou cálculos numéricos). Em resumo, a investigação em foco selecionou a amostra a partir do nível intelectual considerado em torno do QI 70, e um perfil neuropsicológico sem comprometimento, sujeitos considerados sem indícios de problemas biológicos, porém que sugeriram indicadores de problemas emocionais.

5.4.4 SINTOMA NA APRENDIZAGEM

A partir de outra nomenclatura Fernández (1991), diferencia os problemas de aprendizagem em sintoma e reativo, a esse respeito essa definição foi previamente tratada na introdução. A autora inclui os aspectos subjetivos/psíquicos que envolvem a construção do conhecimento, integrando a dimensão corporal e desejante, além do funcionamento intelectual e orgânico, colocando em relevância, o estudo da capacidade simbólica do sujeito.

Em sua linha de pensamento, distingue o problema de aprendizagem-reativo do sintoma: o primeiro origina-se na visão da autora de um rechaço a instituição escolar e o segundo, em sua origem, encontram-se nos vínculos familiares provocadores de tal problema. A autora propõe a análise dos conteúdos simbólicos inconscientes presentes na modalidade de aprendizagem, que enunciam a complexa trama entre a constituição do

psiquismo e o trabalho de construção de sentido realizado pelo sujeito aprendente, para processar as experiências vividas e os conhecimentos.

Janin (2006) corrobora a essa linha de pensamento quando se refere aos determinantes metapsicológicos das dificuldades no processo de aprender, inicia afirmando que a inteligência por não ser uma função autônoma, faz um par com a afetividade, na busca pelo conhecimento, argumentando que essa busca intelectual se sustenta em desejos inconscientes.

Como se dá a circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar, da criança com problema de aprendizagem sintoma? Ou seja, que função cumpre o não aprender para ela e sua família? Essas perguntas –aparentemente simples– abrem o caminho de reflexão acerca da simbolização. Logo, a brecha entre o que deseja saber e o que pode saber; impõe um trabalho: elaborar sentidos próprios a partir da linguagem que circula no grupo familiar.

Portanto, na presente tese buscamos encontrar “o significado”, captar a intersubjetividade presente no núcleo familiar como fundante da constituição psíquica da criança, o que dá sentido as suas representações. Baseamo-nos na importância de compreender a complexidade das relações familiares que criam, alimentam, e transformam a estrutura psíquica, a partir dos sujeitos envolvidos nessas relações, e, então, propusemos o estudo da modalidade de aprendizagem como instrumento a elucidar esta articulação.

Para tanto, estudamos o que significa o aprender, e a vivência do não aprender no cotidiano dos sujeitos da investigação, colocando relevo a linguagem dos membros da família que foi expressa de diferentes maneiras: verbal, pré-verbal, pictórica, corporal, simbólica.

5.5 ASPECTOS PSÍQUICOS DO SINTOMA NÃO APRENDER

Para introduzir o tema do sintoma na aprendizagem e determinar o seu lugar no sofrimento psíquico, convocamos as bases constitutivas da função simbólica na construção da subjetividade humana, sendo um dos recursos necessários e úteis no atendimento

psicanalítico infantil, pois este problema responde por um vazio existencial obstruído, muitas vezes pelos vínculos afetivos que sustentam sua existência. (Maggi, 2018).

Nessa perspectiva, em “Inhibición, Síntoma y Angustia” (1925-26), a elaboração da segunda tópica, faz com que Freud recoloca a questão do sintoma, definindo-o como um “signo e uma expectativa de satisfação de uma pulsão, um resultado de um processo de recalque (...) ele parte do ego, que às vezes, por um mandato do superego, recusa agregar-se a uma carga pulsional iniciada no id”. (Freud, 1925-26, p.87).

A esse respeito, Paín (1992) assegura que quando a criança apresenta um problema de aprendizagem ela expressa através de uma inibição ou de um sintoma, para diferenciar o sintoma da inibição, buscamos na obra de Freud seu entendimento, porque o primeiro é compreendido como uma “formação de compromisso, ou seja, uma formação substitutiva, um acordo entre as instâncias psíquicas”, id, ego e superego, para que a moção pulsional seja descarregada pelo primeiro, apesar das manifestações do último.

No entanto, considerando este mecanismo, as autoras Ferrari e Sordi ampliam a sua compreensão dizendo que o ego, se vê condicionado a fazer um acordo entre id e superego, e “deixa a moção pulsional ser descarregada, nem que seja deformada”, apesar de diminuir parte de sua autonomia. Portanto, para a psicanálise somente consideraríamos sintoma aquele comportamento que se estabelecesse depois da passagem pelo Édipo. (Ferrari; Sordi, 2009, p.209).

As autoras seguem afirmando que a respeito do segundo, a inibição, interpretada por Freud é uma limitação que não carrega, por assim dizer, um componente patológico, sendo normal de uma função ela ser inibida. Citam as funções egóicas passíveis de inibição: sexual; nutrição; locomoção e trabalho. (Ferrari; Sordi, 2009).

Seguindo essa linha de raciocínio, Ferrari e Sordi (2009) sustentadas por Paín (1973) afirmam que a diferenciação entre sintoma e inibição na aprendizagem diz respeito a uma “nova operação psíquica”, porque se uma inibição representa um conflito ela pode ser considerada sintomática. Entretanto, o sintoma estaria representando, nesse caso uma

transformação de uma determinada função egóica, e as autoras acrescentam dizendo que por muito tempo pensou-se que não seria possível submeter à criança ao tratamento psicanalítico, na medida em que não havia passado ainda pelo complexo de Édipo. Porém, a partir de uma nova concepção em que “a criança faz sintoma onde o ideal parental de não castração falha” (Melman, 1995 apud Ferrari; Sordi, 2009, p.209), pode-se inferir que a inibição intelectual pode ser compreendida como uma somatização do desejo que não foi recalçado.

Desse modo, destaca-se a complexidade do sintoma na aprendizagem, pois está ancorado nos primórdios das representações da criança que são formadas na interação com suas figuras originárias. Em primeira análise, “a formação do sintoma na criança também aponta para aquilo que, narcisicamente, os pais representam sobre a criança”, em outras palavras, aquilo que eles encenam na interação sobre ela. (Ferrari; Sordi, 2009, p.210).

A esse respeito Fernández completa, a hipótese de que este processo se origina da relação com a circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar, abre espaço para pesquisas que possam desvelar os vínculos familiares patogênicos capazes de estabelecer relações com o conhecimento marcadas por situações traumáticas causadoras do embotamento intelectual e da estagnação da capacidade pensante da criança. (Fernández, 1991). “A criança que apresenta sintoma na aprendizagem sofre um aprisionamento de sua inteligência”. (Fernández, 1991, p. 81). O sintoma no aprender bloqueia a possibilidade de transformação da modalidade de aprendizagem, tornando-se enrijecida e perdendo a possibilidade de transformar-se e transformar o conhecimento em saber, perturbando o seu processo de autonomia como sujeito.

Na compreensão da autora a formação do sintoma implica “colocar em outro lado, jogar forae atuar o que não se pode simbolizar, enquanto que a simbolização permite ressignificar, e, a ressignificação, possibilita que a modalidade possa ir se modificando”. Mais adiante explica: o processo de simbolização de conteúdos inconscientes se dá na

medida em que o sujeito possa ir elaborando, isto é, utilizando o seu juízo crítico, seu pensamento para significar e ressignificar conteúdos ligados a imagens, lembranças e fantasias registradas inconscientemente. (Fernández, 1991, p. 117).

Fernández (2001b, p.144, cita Rolnik,1995) que afirma: “O fato de que o sintoma funcione como um sedativo para o mal-estar faz dele um analisador” e, Paín, corrobora dizendo que ele pode ser uma elaboração sintomática do pensamento, uma dificuldade cognoscitiva não pode ser, desse modo, definida com termos tão gerais como dislexia ou discalculia. É preciso primeiro delimitar o alcance do sintoma, comparando-o com outros comportamentos, para descobrir a operação precisa que lhe corresponde. (Fernández, 2001b, p.144).

A autora quer dizer que determinadas operações de inteligência da criança ou estão ausentes, em excesso ou erradas. Sua capacidade de argumentar, mostrar, ou seja, a elaboração objetivante fica impossibilitada de se desenvolver, por impedimentos oriundos das significações inconscientes, e podemos perceber essa elaboração pela descrição da modalidade patológica, pois uma modalidade de aprendizagem normal está presente nos problemas de aprendizagem reativos.

Podemos evidenciar três tipos de respostas do paciente com problema de aprendizagem sintoma. (Fernández, 2001b, p. 157):

- a) “Não posso”: remete ao sintoma problema de aprendizagem;
- b) “Não me interessa”: remete à inibição cognitiva;
- c) “Não sei”, como: não posso saber; não tenho condições de saber; não sou inteligente; não tenho capacidade pensante.

A escuta não se dirige aos conteúdos não aprendidos, nem às operações cognitivas não conseguidas, mas sim, quando o “não sei” aparece como principal resposta, nestes casos, deveremos nos perguntar: o que é que não está permitido saber?

5.6 O CONCEITO DE VÍNCULO NA PSICANÁLISE E NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Primeiramente, cabe ressaltar que, o vínculo intersubjetivo recebe protagonismo nesta tese justamente pelo peso que adquire o núcleo familiar na construção de uma modalidade de aprendizagem e ensino saudável ou patológica, por isso, merece atenção especial no diagnóstico da criança com problema de aprendizagem-sintoma, sendo necessário que os profissionais verifiquem os tipos específicos de vínculos entre a criança, seus pais e irmãos.

Por sua vez, Fernández (1991) considera três tipos de vínculo, a saber: o nível individual centrando-se no paciente, com sua particular inter-relação organismo- corpo- inteligência- desejo; o nível vincular, focalizado na modalidade de circulação do conhecimento e da informação entre os membros da família e o nível dinâmico, aquele destinado a esclarecer o sistema de papéis necessários para o funcionamento e manutenção da estrutura familiar e os modelos de interação possíveis. Ademais, o vínculo de dependência pode se expressar no ato de ensinar e se manifestar na justificativa de que o professor possui mais conhecimento que o aluno e, então, deve corrigi-lo para que não cometa erros, e pode julgá-lo e, ainda, determinar a legitimidade dos seus interesses.

Antes de tudo, Fernández (1991) propõe um modelo de primeira entrevista familiar chamado DIFAJ (Diagnóstico Familiar de Aprendizagem numa Jornada) elaborado por uma equipe interdisciplinar para a captação do estabelecimento da comunicação e destes vínculos da criança com os integrantes de sua família.

Por sua vez, encontram-se também no pensamento psicanalítico considerações sobre como as relações entre os sujeitos podem dar-se, em princípio, apresentam-se por três tipos de vínculos, ainda que possam surgir outros tipos como derivação, mais complexos. São eles: o vínculo de dependência; o de cooperação e mutualidade e o de competição ou rivalidade intergeracional. Cada qual respectivamente com suas características peculiares, o primeiro se manifesta num modelo intergeracional entre pais e

filhos; o segundo traz em seu bojo um modelo intersexual, entre casal e irmãos, e o último, um vínculo de competição ou rivalidade intergeracional, sexual ou entre irmãos.

Contudo, ao pesquisar as contribuições freudianas para a teoria psicopedagógica clínica, observamos autores que preferem utilizar a noção de relações de objeto, embora, a noção de vínculo proposta por Pichón-Rivière, se refira, através dos estudos dos conceitos de situação, interação e conduta, a participação desses nas modificações que o meio ou a personalidade podem imprimir na qualidade dos vínculos estabelecidos, participando dos objetivos desta tese. Nessa concepção, o autor reitera que, o estudo do campo psicológico é o das interações entre o indivíduo e o meio. “O próprio objetivo da psicologia é o campo da interação”. (Pichón-Rivière, 1988, p.65). Por isso, o diálogo entre Pichón-Rivière e Maldavsky (2013), faz-se pertinente, porque essa discussão teórica contribui para que possamos abarcar os processos intersubjetivos presentes nos vínculos.

Haja vista que, nessa visão, o vínculo corresponde a uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, constituída pela totalidade da pessoa, interpretado por Pichón-Rivière como uma Gestalt. (Almeida, 2011, p. 202). Sendo assim, o olhar da psicologia social traz um elemento importante para a análise da aprendizagem do sujeito, o que corresponde ao vínculo patológico ou saudável, estabelecido com os grupos sociais nos quais a criança convive, incluindo pais, irmãos, professores e amigos. Pichón-Rivière (1988, p. 37) concebe o vínculo como: “Uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que engloba tanto o sujeito quanto o objeto, tendo esta estrutura características consideradas normais e alterações interpretadas como patológicas”.

O vínculo é, portanto, “um tipo particular de relação com o objeto (...) algo diferente que inclui a conduta (...) uma pauta de conduta que tende a se repetir automaticamente, tanto na relação interna, quanto na relação externa com o objeto”. Sob esse viés, ele é um conceito instrumental em psicologia social que assume determinada estrutura e que é manejável operacionalmente. Nesse âmbito ele é sempre social, mesmo sendo com uma só

pessoa; por meio da relação com este sujeito, repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços próprios. (Almeida, 2011, p.204).

Ademais, “o processo de aprendizagem da realidade externa é determinado pelas características resultantes da aprendizagem prévia da realidade interna, estabelecida entre o sujeito e seus objetos internos”. (Pichón-Rivière, 1988, p.95). Logo, todas as perturbações do desenvolvimento, sejam neuroses ou psicoses, se produzem por um estancamento do processo fechado, ou seja, “a situação, que deveria se abrir uma vez assimilado o material, continua fechada ao processo de incorporação de novas informações”. (Pichón-Rivière, 1988, p. 95). E acrescenta que a neurose é um distúrbio da aprendizagem, como uma determinada conduta que fica estereotipada num círculo fechado. Não podemos estudar o ser humano como um sistema fechado no indivíduo, não só em consideração aos determinantes do meio sociocultural que constitui a dimensão sociológica de seu comportamento, senão desde um ponto de vista estritamente psicológico. (Paín, 1985, p.23).

Essas aproximações oriundas da psicanálise vêm corroborar com as concepções de Paín (1985) e Fernández (1991) quando analisam a modalidade de aprendizagem e ensino de uma pessoa, posto que, as perturbações que se originam daí, sugerem ser provocadas por fatores vinculares intersubjetivos.

Dessa maneira, para Fernández o sujeito aprendente é considerado uma posição subjetiva, que coexiste, por sua vez, com a sua posição ensinante e, para poder aprender o sujeito terá que dispor dessas duas posições simultaneamente. Contudo, necessita conectar-se com o que já conhece e permitir-se mostrar seu conhecimento, porque segundo a autora “o pensar é sempre um apelo ao outro, uma confrontação com o pensamento do outro. Embora sendo um processo intrasubjetivo, acontece na intersubjetividade”. (Fernandez, 2001b, p.59).

Sob esse olhar, Paín (1985) acrescenta que o indivíduo, para além de ser um aparato de comunicação, como um telefone, ele vem a constituir-se pelo chamado do outro.

“Es porque alguien llama, requiere, solicita, por lo que le confiere al otro su calidad diferenciada, incluyéndolo a la vez en un sistema de semejanzas. (Paín,1985, p.23).

Mais adiante, a autora finaliza argumentando o aspecto intersubjetivo da aprendizagem afirmando “pues el sujeto humano está siempre constituido desde otro. Tanto la estructura inteligente como la semiótica son eminentemente intersubjetivas.” (Paín, 1985, p.23)

Sob esse viés, a psicanálise Maldavskyana (2013) a partir de uma revisão teórica do pensamento freudiano, faz aportes significativos aos mecanismos inconscientes, pré-conscientes e conscientes que fazem parte dos vínculos.

A esse respeito, vale analisar a premissa freudiana de que os pensamentos surgem desde o inconsciente (Freud, 1915 e) e, seguem em busca da qualificação e da consciência, e finalmente conseguem chegar à consciência graças à sua articulação com as palavras. Nessa linha de raciocínio, entre estes processos de pensamento inconsciente se acham a identificação, assim como, as relações causais ou por semelhança, assim como, outros tipos de nexos entre representações.

No entanto, o pré-consciente segundo Maldavsky (2013) está constituído por representações-palavra (conformadas por componentes perceptuais da imagem acústica da palavra-ouvida e da imagem visual da palavra escrita) e de seus componentes motrizes ligados a ela. Na estruturação da linguagem a criança vai se utilizar desses elementos e, posteriormente, eles serão fundamentais para o processo de alfabetização e tornam-se imprescindíveis, pois na construção do saber, e da aprendizagem a criança vai necessitar dos conteúdos simbólicos e dos conteúdos lógicos, articulados entre si, para dar sentido ao que aprende.

A esse respeito, “o pré-consciente passa a ser o representante da realidade e da cultura em cada sujeito” (Maldavsky, 2013, p.45), no entanto, deixa marcas na sua estrutura e função. Por isso, o estudo do pré-consciente de cada sujeito ou de suas palavras proferidas permite-nos entrar em contato com marcas mnêmicas, ou com pensamentos

inconscientes na “detecção das transformações do vivenciar contingente, quanto na evidência de processos derivados de caráter endopsíquico” (Maldavsky, 2013, p.43).

Por sua vez, a “intersubjetividade implica processos anímicos para tramitar as exigências pulsionais próprias e dos interlocutores, recorrendo a defesas funcionais ou patógenas”. (Maldavsky, 2007, p.17).

Maldavsky acrescenta que os conteúdos da consciência originária, ou seja, as impressões sensoriais e os afetos, a capacidade para sentir os estados afetivos, compreendem uma conquista que advém cedo, a partir de certas disposições egóicas encontradas num ambiente empático.

O autor esclarece que para Freud os conteúdos da consciência originária são os afetos que dotam as impressões sensoriais de significado. Através deles se fazem conscientes os processos pulsionais e ao mesmo tempo, “na medida em que são consequência da empatia dos progenitores, também são uma forma de estabelecer um nexo com a vitalidade dos processos pulsionais destes”. (Maldavsky, 2007, p. 17).

Sabendo-se que as defesas do ego são o testemunho das correntes psíquicas que possibilitam dar conta de situações clínicas complexas, como por exemplo nas neuroses, o ego se opõe às pulsões e aos desejos, e predomina o mecanismo de repressão; em contrapartida, nas psicoses evidencia-se a oposição à realidade, e predomina a desestimação, enquanto que na neurose narcisista, a oposição é ao superego, e a defesa utilizada é a desmentida. Através da análise dos desejos e defesas, segundo Maldavsky (2004) poderemos diagnosticar a erogeneidade predominante nos sujeitos em estudo e em que estado se encontram as suas defesas (fracassada, exitosa ou mixta).

Por exemplo, a defesa de repressão está ligada à posição sádico-anal secundária (A2), fálico-uretral (F2) e fálico-genital (F1). Enquanto que a desmentida, a desestimação da realidade e a desestimação da instância paterna estariam ligadas aos sujeitos com o erotismo oral primário (O1) sádico oral secundário e sádico oral primário. Contudo, quanto à desestimação do afeto se verifica nos estudos de Maldavsky (1991) o que ele chama de

Libido intrassomática, que acrescenta às defesas postuladas por Freud. Ainda, a defesa denominada Fálico Genital (F1) se verifica nas histerias de conversão e demais histerias. A defesa Fálico-uretral (F2) encontramos nos casos de neurose e características obsessivas com tendência pulsional sádico-anal secundária (A2). O autor acrescenta ainda, que assim como no erotismo sádico anal-primário, vamos encontrar sujeitos com caracteriopatias perversas e transgressoras, além de paranóicas. Os sujeitos com erotismo oral secundário (O2) sugerem ser os depressivos e os psicóticos maníaco-depressivos, os sujeitos com erotismo oral primário (O1) sugerem ser os esquizoides e os esquizofrênicos. No entanto, o erotismo da Libido intrassomática (L1) relaciona-se aos sujeitos adictos, psicossomáticos e traumatizados.

Logo, para o autor a intersubjetividade não implica apenas a investigação de como cada um processa as exigências pulsionais próprias ou alheias, com defesas funcionais e/ou patógenas, fracassadas ou exitosas, mas, implica também o estudo do modo com o qual o sujeito conquista ou perde a capacidade de trabalho da consciência originária. (Maldavsky, 2007).

De acordo com essa lógica, Kaës (2001) corrobora com o autor, quando afirma que a formação intersubjetiva primária, garante os espaços e os vínculos intersubjetivos, de onde vêm os apoios e os investimentos. (Kaës, 1985). Afirma que são espaços e vínculos que formam a realidade psíquica do conjunto intersubjetivo: os enunciados que dizem respeito aos interditos fundamentais. Neste sentido, Fernández, acrescenta que necessitamos identificar “os segredos e pactos de silêncio, ou os não ditos presentes ou não nas famílias”. (Fernández, 1991, p.101).

A este respeito, Kaës (1985) chama a atenção para as predisposições significantes das atividades de representação de cada sujeito para se comunicarem entre si. Além dos objetos, dos laços de identificação e das estruturas básicas do ego e do superego (Kaës, 1985). Ainda, abarcando a transmissão inconsciente por identificação com o objeto ou com

a fantasia do desejo do outro, ou seja, para servir a análise da dimensão intragrupal dessa transmissão.

A respeito das posições subjetivas em que se encontra a criança no núcleo familiar, sujeito, modelo ou ideal, ajudante, objeto ou rival, e ou duplo, Maldavsky (2001, 2013) sustentado por Freud (1900), propõe que se utilize a interpretação dos desenhos infantis para sua análise. Para tanto, será necessário levar em consideração a pulsão, o desejo e a linguagem no conjunto das representações. Analisar as estruturas pré-conscientes através do conjunto das representações-palavra e representações-coisa pelas quais se faz consciente o inconsciente (Maldavsky, 2013, p. 44).

Em síntese, nesses casos torna-se mister estudar a transmissão inconsciente ao nível da intersubjetividade através da descrição e interpretação dos sujeitos em suas relações imaginárias, simbólicas e reais que compõem o grupo familiar. Buscando compreender os significados simbólicos inconscientes do aprender e ensinar para o sujeito e sua família. Além de desnudar os processos subjetivos que acompanham o “não saber”. Para identificar os processos patológicos capazes de impedir ou diminuir a capacidade do sujeito de transformar a informação em conhecimento e, este, em saber.

A este respeito, Fernández (1991) acrescenta que o segredo cobra valor patogênico, pois é aquele em que uma pessoa não decide guardar, mas se vê obrigada a esconder. Para o seu acionar identifica quatro possibilidades que podem chegar a culpabilizar o sujeito, significando o guardar como se fosse um esconder:

- a) A sabe, B lhe deu a informação e a ordem de não dizer a C. A sabe que B sabe que ele sabe.
- b) A sabe, porque espiou B. B não sabe que A sabe. Se A mostra o que sabe, fica em falta por ter espiado. Deve esconder a informação.
- c) B não deu a A uma informação certa (importante para sua identidade), e em seu lugar lhe dá uma informação falsa.
- d) A vê e B lhe diz que não viu, o que viu.

Porque o desejo de conhecer pode ficar culpabilizado, ou atuar como elemento de dificuldade em simbolização e ressignificação da criança, assim como, provocando uma inibição cognitiva que dificulta mais as possibilidades de pensar que os aspectos figurativos do pensamento. Por essa lógica, se o sujeito aprendente estiver impedido de conhecer sua origem, o desejo poderá obrigá-lo a renegar o seu saber inconsciente, aceitando uma falsa informação.

Em outras circunstâncias, uma criança pode ter observado algo que estava proibido, logo a família pode lhe dizer que imaginou, e que não viu aquilo que a criança viu. Nesse caso, a autora comenta que isso se relaciona com a defesa psíquica chamada desmentida, e seu mecanismo foi estudado por Freud como específico da psicose, no entanto, Bernstein citado por Fernández (1991, p.102) observa, que o desmentido “constitui uma ruptura do eu”.

5.7 VÍNCULO INTERSUBJETIVO FAMILIAR: “FAMÍLIA”

Laing citada por Fernández (1991) introduz o conceito de família entre aspas (“família”), para designar a família imaginária que tratamos de internalizar, o que nem sempre corresponde a família real. Internaliza-se a família enquanto esquema, suas pautas de ação, um conjunto de relações, como por exemplo, os pais podem ter sido registrados como figuras que ensinam ou como quem se deve cuidar. Assim, os irmãos como aqueles com quem podemos competir, mas de quem se pode aprender. Por outro lado, os pais ou os irmãos como unidos ou distanciados, e assim por diante. Afinal, essas pautas de ação internalizadas formarão uma modalidade de aprendizagem particular.

Por sua vez, Zimmerman (2000) considera diferentes tipos de família: família suficientemente sadia, família simbiótica, família dissociada ou dividida, família narcisista, família com perdas de limites, família depressiva e outros tipos. Segundo ele, não existe uma família perfeitamente sadia considerando à relatividade dos critérios referentes ao sadio e patológico, mas enumera algumas características que deverão estar presentes nas

famílias consideradas como suficientemente sadias: para ele a predominância da harmonia, em que exista uma atmosfera de crescimento a todos, onde os pais são modelos de identificação para os filhos.

Para tanto, assegura que necessita coerência entre o que dizem, fazem e o que são. Observa uma clara delimitação de papéis e funções assim como o reconhecimento das diferenças entre todos com a garantia da empatia tão necessária à estruturação familiar.

Todavia, o processo de inscrição no laço familiar, como primeiro grupo de pertinência desse sujeito no mundo, produz marcas que perduram por toda sua vida: "transmissão dos traços (particularidades) pessoais que também são familiares e culturais, traços que os pais (e seus representantes) doarão à criança. E que transmitirão de maneira a permitir que ela própria consiga elaborar outra versão daquelas marcas humanas". (Molina, 1998, p. 02).

Em princípio, frente à impossibilidade do amor materno incondicional que frustra simultaneamente a mãe e a criança angustiando-as, surge a necessidade de busca dos objetos substitutivos, ademais, a mãe após a intensa fusão psíquica com o bebê iniciará a operação de separação deste, imposta pela cultura. No entanto, essa busca de articulação significativa põe a criança na atitude de penetração cognitiva na realidade. (Molina, 1998).

Sabe-se que no transcurso do desenvolvimento do bebê, a penetração cognitiva na realidade é alimentada pela introdução, feita pela mãe, de outra figura na relação mãe-bebê: o pai. Então, poderíamos dizer que a mãe tem o papel de introduzir a criança na cultura, no conhecimento e o pai passa a ser o representante simbólico desta cultura, deste conhecimento, que estava oculto. Para Molina (1998), o desejo de saber nasce desta falta, enfim, do desejo de descobrir o diferente, o Outro. Contudo, se para a mãe, vale a pena esta descoberta, a criança internalizará a necessidade da busca do saber oculto.

Dessa maneira, a função paterna ganha esses contornos, na tarefa de vigiar para que aquilo de fato ocorra. Logo, colaborar na restituição da diferenciação da subjetividade da mãe, a qual está comprometida com a função de fundar os alicerces do bebê, e com o

ponto de partida da diferenciação psíquica do seu filho, favorecendo a construção das bases de sua autonomia.

A partir dessas considerações, observa-se a importância da relação mãe-bebê, estudada pela psicanálise, porque, será ela quem indicará ao bebê outros personagens para expandir o seu apego (os substitutos maternos e o pai), assim como os objetos da realidade. Nesse caminho, esses objetos estarão libidinizados, pois é o que a mãe também lhe oferece em substituição ao amor incondicional impossível.

Segundo a autora, a resolução dessa contradição possibilita que o objeto seja diferenciado, e surja aos olhos do bebê para, então, ele prová-lo, senti-lo e manipulá-lo, como por exemplo, no uso do chocalho. Em síntese, nasce neste momento, o processo de construção do conhecimento. É por isso que o brincar constitui-se numa paixão infantil, pois ele “vela, disfarça, metaforiza os intensos amores infantis” (Molina, 1998, p. 4), é por ele que o bebê pesquisa seu corpo e os objetos.

Através da ação, o bebê vai construindo o alicerce da formação da palavra e do pensamento, elementos primordiais da construção subjetiva e cognitiva, posteriores. Além disso, esta estruturação deixa o bebê sujeitado ao outro, porém com as condições para continuar traçando o longo e difícil caminho da diferenciação parental e da consequente integração sociocultural.

Por fim, podemos dizer que a mãe sobre o corpo do bebê inscreverá uma estruturação psíquica através da qual, ele montará a estruturação do corpo e suas posturas; ordenará o sistema perceptivo; organizará a consistência somática e todos os primeiros recursos de autonomia.

No entanto, o longo caminho que a criança percorre no processo de apropriação do conhecimento leva a marca da distância entre a complexidade simbólica que o aprender exige, e as formas originárias de constituição da psique. Nessa linha de pensamento, a brecha entre o que deseja saber e o que pode saber impõe um trabalho: elaborar sentidos próprios a partir da linguagem que circula no grupo familiar.

Cabe nessa análise considerar que, atodo o reposicionamento materno, corresponde também, um reposicionamento do filho. Ou seja, quando a mãe constata que o bebê está pondo em atos suas capacidades, encoraja-se a ir desmontando aos poucos essa forma de sustentação corporal e substituindo esta intimidade por vias de sustentação mais sutis como o olhar e a audição à distância, os gestos e as palavras.

Dessa forma, essas ações, gestarão a capacidade do bebê de deixar de ser o seu duplo e começar a organizar a imagem do próprio corpo. “Através das séries complementares Freud nos proporciona um modelo excelente para compreender o lugar da família na gestação do problema de aprendizagem”. (Fernández, 1991, p.96). Então, para compreender os processos psíquicos que envolvem o grupo familiar, Fernández começa por expor o conceito de diagnóstico, *dia* (através de) e *gnosis* (conhecimento) a origem etimológica desta palavra quer dizer, definir, rotular, etiquetar.

Nessa perspectiva, propõe que façamos um movimento que contemple “um olhar-conhecer através de”, que diz respeito a um processo onde se busca investigar através de alguém envolvido, mesmo que seja apenas como um observador, neste caso, passa a ser a família presente no DIFAJ (Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem numa Jornada), um modelo de primeira entrevista criado por ela para estudar os vínculos da criança e sua família.

Nessa trajetória, para entender o desenvolvimento psíquico do sujeito, é necessário considerar a importância do papel do outro na sua inscrição, fazendo parte da conexão na cadeia a que ele se submete, pois recebe inconscientemente os mandatos familiares, devido ao seu forte pertencimento ao grupo. Portanto, estas são questões que nos remetem ao fato de o sujeito ser herdeiro forçado, mas ao mesmo tempo podendo ser aquele que transforma o que lhe foi transmitido pelos mandatos familiares.

Ademais, a psicanálise pós-freudiana através das concepções de Winnicott, assegura que a família constitui o primeiro agrupamento que contém a criança, de todos

eles ela parece ser o agrupamento mais próximo dentro da unidade de sua personalidade. (Winnicott, 1989).

Portanto, no processo de separação da criança da mãe e, antes que ela possa ser percebida de modo objetivo, a mãe é antes, um objeto subjetivo para a criança. Logo, a experiência infantil de perda do objeto mãe, torna-se um choque para a criança que terá que aceitar algo intermediário entre o uso da mãe como objeto subjetivo, enquanto um aspecto do “*self*”, e um objeto que ao não ser o “*self*”, está fora do controle onipotente da criança.

Nessa lógica, a criança no grupofamiliar experimenta a separação da mãe, antes que ela possa ser percebida de modo objetivo, sua figura vai sendo duplicada. Sua tarefa, ao ir adaptando-se às necessidades da criança, acaba diminuindo um pouco o impacto deste choque, permitindo o contato com o princípio de realidade. (Winnicott, 1989).

Winnicott contribui dizendo que, o pai até certo ponto é a duplicação da figura materna, no entanto, “ele acaba entrando na vida da criança como um aspecto da mãe que é duro, severo, implacável, intransigente, indestrutível”. (Winnicott, 1989, p.104). E que, gradativamente, torna-se um ser humano que pode ser temido, odiado, amado, respeitado.

A esse respeito, a atitude da mãe para com a criança, ou com outras pessoas que podem estar disponíveis como figuras maternas, assim como, o modo de ser do pai, determina como a criança o usa, se ele está disponível ou ausente, ou muito em evidência, vai fazer uma enorme diferença no significado da palavra família para a criança.

É imprescindível que a criança possa vivenciar um período de experiências estáveis nos relacionamentos, para que se estabeleçam fenômenos transicionais ou lúdicos e deste momento em diante a criança possa desfrutar de tudo o que deriva do uso do símbolo, “o símbolo da união proporciona um alcance mais amplo à experiência humana do que a própria união”. (Winnicott, 1989, p.106).

O autor refere-se à segurança social dizendo que o pai seria o esteio que sustenta a mãe para colocar ordem na vida da criança, uma rocha em que ela pode se agarrar, além

disso, afirma que a criança possui uma grande sensibilidade para a relação da mãe com o pai. Assegura que o pai se torna uma figura importante ao fazer a mãe feliz com seu corpo e com seu espírito, e, com isso, a criança poderá sentir um apreço maior pela vida, sendo mais contente e dócil de conduzir. (Winnicott, 1985).

Nessa linha de raciocínio, na história da criança podemos reconstruir um jogo de acontecimentos que o grupo familiar e a criança significam dando passagem à simbolização. Mas se no transcurso de vida de uma criança, diante de acontecimentos reais ela não consegue resignar-se, e simbolizar, tornar-se-á presa ao imaginário da família, podendo produzir um sintoma.

No entanto, o trabalho terapêutico buscará evidenciar as marcas mnêmicas das vivências de dor, deixando surgir àquelas lágrimas que não puderam ser derramadas, uma vez que, as palavras que não foram ditas e as cenas que foram impedidas de serem lembradas, sob esse viés, representam a pulsão tecida com a realidade, para com elas, chegar a construir simbolicamente outros significados, de maneira a ressignificá-los.

Nesse sentido “o pré-consciente passa a ser o representante da realidade e da cultura em cada sujeito”. (Maldavsky, 2013, p.45), o que deixa marcas na sua estrutura e função. Portanto, o estudo do pré-consciente e das palavras permite fazer consciente tanto marcas mnêmicas como pensamentos inconscientes na “detecção das transformações do vivenciar contingente, quanto na evidência de processos derivados de caráter endopsíquico”. (Maldavsky, 2013, p.43).

A este respeito Maldavsky afirma: “Aquilo não confessado pelos pais, nos filhos aparece como um saber inconsciente, que pode ficar reprimido, do qual derivam sintomas, ou bem pode ser transmutado em atos que em última instância constituem uma denúncia inconsciente daquele segredo que foi captado e cujo ego ignora”. (Maldavsky, 1991, p.17).

Segundo o autor, além de ser importante o conhecimento do conjunto de desejos reprimidos do sujeito, é fundamental o conhecimento do processamento psíquico mediante

as defesas, do que ele chama “entrelaçado intrapsíquico e interindividual”. (Maldavsky, 1991, p.17).

Fernández (1991) corrobora com Maldavsky (1991) quando afirma que não encontramos um tipo de família que corresponda ao paciente problema de aprendizagem sintoma, mas considera que alguns aspectos diferenciais da família promovem um terreno fértil para a formação de um sintoma na aprendizagem, o que relaciona com um tipo de circulação do conhecimento e especialmente com o acionar do segredo no núcleo familiar.

Para a autora “A família do paciente-problema de aprendizagem apresenta-se amiúde como um bloco indiferenciado, em que cada um pode viver se tiver outro de quem ser ou a quem converter em parasita”. (Fernández, p.97, 1991).

Por essa ótica, a “família” como fantasia pode ser inconsciente e os elementos deste modelo dramático aparecem na consciência sob a forma de diferentes imagens. Tal quadro, a matriz de dramas que transporta a “família” apresenta pautas de sequências temporo-espaciais a representar, atua como um filme, que contém todos os elementos dispostos simultaneamente, de modo que entram em cena, dando mostras da família interna.

Mais adiante a autora acrescenta que, a internalização de um conjunto de pautas de relações por cada um dos integrantes da família real, modifica a natureza destes elementos e suas relações e, este conjunto que compreende a “família” interna, pode ser dirigido ao corpo, ou aos sentimentos, como podem fazer parte de pensamentos, fantasias e sonhos, por fim, percepções, tornando-se argumentos que fazem a diferença, uma vez que movem os atos de seus integrantes. Por isso, a modalidade de aprendizagem se constrói pelo modo como os ensinantes entregam as informações, para que o aprendiz as utilize, o que depende de como: Reconheceram e desejaram a criança como sujeito aprendiz e a significação que o grupo familiar deu ao ato de conhecer. Por esse motivo, o sujeito jamais poderá ser considerado, dentro da perspectiva psicopedagógica, fora do seu campo familiar. (Almeida, p.202, 2011).

Por essa razão damos ênfase a este conceito como analisador dos vínculos de aprendizagem estabelecidos pelo sujeito aprendiz, para, a partir daí, começar a compreender porquê ele não aprende.

5.8 APORTES DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA À CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA

Destaca-se que a função simbólica é um processo que tem origem no amadurecimento psíquico do sujeito e se manifesta desde uma fase muito primitiva, por sua vez o símbolo “pode ser uma palavra, um gesto, uma imagem um objeto materializado que requer a linguagem para expressar o que representa ou aquilo que ainda não foi traduzido”. (Maggi, 2018, p.157). Tal é a importância do símbolo que é através dele que o sujeito passa a ser incorporado à cultura, e é a função simbólica que dá estatuto de humano ao ser humano.

Schlemenson acrescenta que Piera Aulagnier, desde 1977 foi quem facilitou a “compreensão das peculiaridades da atividade representativa própria de uma criança com problemas de aprendizagem”. (Schlemenson, 2016, p.14). As contribuições desta autora possibilitaram distintas formas de análise da complexidade da produção simbólica de um sujeito (seus modos de ler, narrar e pensar) e levaram às maneiras de intervenção específicas no tratamento psicopedagógico.

Nessa lógica, Schlemenson (2016, p.14) diz que André Green foi o autor contemporâneo que “permitiu rastrear a dinâmica da relação pulsão-objeto, da qual se deduzem as peculiaridades subjetivas do processo de produção de conhecimento quando adquire formas de circulação pulsional deficitárias”.

Green (2017) cita Bion e ascoincidências com o pensamento de Freud na observação de que no pensamento existe algo primitivo oriundo dos estágios precoces das relações de objeto vividas no desenvolvimento do bebê. Para ele “as marcas deixadas pela

filogênese e pela ontogênese na estrutura da mente teriam um papel importante nos estágios ulteriores”. (Green, 2017, p.27).

Sob esse viés, Álvarez (2010, p. 18) observa “carencias en los usos de los recursos discursivos de los niños con problemas de simbolización para la elaboración de sentidos significativos expresados en sus relatos”. Entretanto, a autora argumenta que suas narrativas se apresentam de forma descritiva com uma organização rudimentar, sem um desenvolvimento argumentativo da trama, que consiga construir uma história e, estes relatos apresentam-se carregados de expressões conflitivas intensas que dificultam a organização e impedem o desenrolar da mesma, com argumentações bem construídas. Es decir que las modalidades predominantes de restricciones simbólicas se expresaban en narraciones vacías de contenido subjetivo o en relatos cargados de contenido dramático de sentido singular, con dificultades significativas en su organización. (Álvarez, 2010, p.19-20).

Logo, as formas fracassadas de produzir conhecimento e novidades em crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem podem ser percebidas pelas formas restritivas de simbolização e, não se iniciam na escola, senão têm sido forjadas historicamente por seus progenitores.

Nesse âmbito, o discurso dos pais e a riqueza das relações iniciais são os elementos distintivos que antecedem e antecipam o modo com o qual a criança poderá desenvolver suas expectativas de apropriação e domínio de um campo social que foi, em princípio, “catexizado por seus pais, os quais transferem ao psiquismo infantil o desejo de conquista de novos objetos”. (Schlemenson, 2016, p. 19).

Portanto, os interesses que os pais têm pelo mundo, e a complexidade que carrega este fato, alimentam e enriquecem o campo simbólico, com o qual a criança desejará e buscará conhecer. Por essa lógica, “o intercâmbio afetivo inicial altamente simbolizante põe em jogo vínculos de calor e ternura insubstituíveis para que o processo de simbolização progrida”. (Schlemenson, 2016, p.20).

Ademais, a intensidade libidinal das relações iniciais atua, como uma força constitutiva do desejo de conquista do mundo, consequência de uma trama vincular inicial no qual se desenvolvem através das reservas simbólicas dos pais, visíveis pela qualidade do cuidado que estes ofertam à criança mediante uma atrativa trama de experiências afetivas e sociais. Esta complexidade constrói uma trama vincular que opera nas diferentes maneiras que a criança terá por buscar e interessar-se pelas novidades. A priori, estes adultos socialmente ativos e comprometidos com o mundo transferem inconscientemente expectativas, frustrações e desejos “condicionados pela qualidade de suas relações libidinais passadas, que se sustentam por sua vez na própria experiência como filho”. (Schlemenson, 2016, p.20).

É possível observar que, a restrição ou o excesso de transmissões parentais influenciarão as formas como os filhos irão ser atraídos ou repelidos pelo novo. Projetos não resolvidos por parte dos pais poderão abrir oportunidade de incluir-se como atrativos pelo novo em seus filhos. E é através deste conjunto discursivo considerado por Piera Aulagnier (1977) citada pela autora, como contrato narcisístico que o sujeito vai poder encontrar referências que lhe permitam projetar-se até o futuro.

“Ao aderir ao campo social, o sujeito se apropria de uma série de enunciados que sua voz repete ou modifica na enunciação posterior de seu projeto identificatório. (...) A possibilidade de subvertê-lo, substituí-lo e transformá-lo abre oportunidades transgressoras potencialmente enriquecedoras”. (Schlemenson, 2016, p.21). Por isso, torna-se premente o sujeito transformar esse legado, conseguindo fazer com o que recebe o seu próprio caminho.

Vale analisar que, encontra-se no ambiente familiar um pacto que trazem seu âmbito discrepâncias ou quebras e irregularidades que motivam o atrativo pelo estranho. Por consequência, “podemos pensar então que a transferência de certezas imóveis como legado fundacional de pais e filhos restringe as oportunidades dos filhos ao ingresso no novo”. (Schlemenson, 2016, p. 20). Pois, o que afirma a autora é que são os discursos

ricos, permeáveis e abertos, que alimentam a busca de oportunidades de diversificação e enriquecimento no psiquismo infantil.

Piera Aulagnier (1977, p.167) citada por Schlemenson, (2016, p. 22) define o projeto identificatório como “a autoconstrução contínua do ego pelo ego, necessária para que esta instância possa projetar-se em um movimento temporal”. Para ela, este movimento em direção ao futuro se dá com a inclusão de diferenças. Nesse sentido, este pacto que constitui o contrato inclui termos de enunciados inquebrantáveis ao redor dos quais se constitui o psiquismo dos pequenos e adquirem uma força de linguagem fundamental que marcará suas vidas.

A autora comenta que Piera Aulagnier (1977) chama linguagem fundamental ao conjunto de enunciados exclusivamente parentais entre os quais circula o afeto necessário para interpretar as necessidades de um filho. Para tanto, esse conjunto se refere à “reserva simbólica dos pais e a singularidade de seus enunciados”. (Schlemenson, 2016, p.21). Em contrapartida, quando os pais que se colocam na situação de paridade com seus filhos, apresentam uma linguagem fundamental pobre, transferem poucos desejos expansivos a eles. Por outra parte, a adesão incondicional a seus enunciados, gera repetições empobrecedoras e perda do desejo pelo novo.

Ademais, assim como a dependência prolongada ou as sucessivas experiências de instabilidade ou desapego dificultam o contato com o desconhecido, observa a autora que “podem promover nas crianças um excesso de entrega aos adultos que inibe a autonomia requerida em qualquer situação de aprendizagem”. (Schlemenson, 2016, p.21).

No início da escolarização, nem todas as crianças apresentam condições psíquicas para abandonar suas relações primárias, o que causa uma intensa instabilidade de seus objetos primários, estas relações “produzem uma retração libidinal que corta o desejo de apropriação do novo e obtura e inibe o atrativo pelo diferente”. (Schlemenson, 2016, p.21). Por isso, podem ficar ligados simbioticamente em suas figuras primárias, isolando-se, não participando ativamente na escola. No entanto, outros, cuja problemática originária ficou

“atravessada por fatos traumáticos, falta de estabilidade e desamparo, se distanciam da possibilidade da busca de novidades” refugiam-se em problemas de comportamento e reações hostis que manifestam na escola.

A partir disso, pode-se inferir que determinados pais tem um desejo de proteção tão grande pelos seus filhos que não oferecem um espaço suficiente para promover a diferença. Logo, esses pais se mostram como figuras que não se comovem com qualquer situação e podem produzir uma aceitação incondicional do discurso parental que oferece estabilidade, contudo não oportuniza o desenvolvimento de um projeto identificatório autônomo.

Observa-se que o discurso parental simbolicamente rico e aberto, que integra e se interessa pelas diferenças, “permite abrir um campo de transformações donde a presença do semelhante oferece novos eixos discursivos a respeito das figuras de origem”. (Schlemenson, 2016, p.22).

Todavia, algumas crianças não conseguem fazer uma transferência de seus potenciais primários até as situações da escola. Pois, permanecem resguardados em sua intimidade para não estabelecer contato com o diferente entre os semelhantes, e, então, não aproveitam a escola como um espaço de enriquecimento potencial de sua atividade psíquica.

Pode-se compreender que alguns pais tendem a escolher a escola de seus filhos inconscientemente orientados pela linguagem fundamental discursiva de seus antepassados. Se o tipo escolhido é “extremamente concordante com sua origem, as oportunidades de transformações psíquicas das crianças pequenas são menores”. (Schlemenson, 2016, p.23). Pois, a diferença torna-se um “atributo nutricional” para o desenvolvimento da produtividade psíquica dos pequenos, ou seja, a passagem pelo desconhecido é um elemento necessário para a enunciação de um projeto social suficientemente complexo e heterogêneo.

A esse respeito, Julia Kristeva (1991) citada por Schlemenson (2016) afirma que é o sujeito que vem de outros territórios e questiona sobre aquilo que parece óbvio, quem abala o dogmatismo das certezas presentes nas produções psíquicas primárias. É imprescindível compreendê-lo como “um estranho, mas não um excluído, é aquele que se interessa pelo “outro”, visita-o e o constitui a partir de interrogar-se pela diferença a respeito de si mesmo” e, segundo a autora, este efeito da estranheiridade é o que provoca um reencontro com o desejado e o rechaçado. “Relatos, pulsões, sensações, conflitos (Kristeva, 1998), são elementos projetados pelos pais desde o início da constituição psíquica da criança como um potencial possível para a inclusão da diferença, a tolerância e o atrativo para a novidade”. (Schlemenson, 2016, p.23).

Todos eles aparecem na estranheiridade da integração da criança à escola. O estrangeiro percebido pelo grupo de sala de aula como sendo um companheiro, não é alguém que se evita, é o semelhante que provoca a queda da suposta integridade narcisística dos primórdios de vida psíquica do sujeito, e pode conduzir a novas descobertas.

Em conclusão, “a distância ótima entre estranheiridade e receptividade com o outro caracteriza algumas das situações de aula, atua como ativador para a promoção do novo e permite enriquecer o psiquismo”. (Schlemenson, 2016, p.23). Porque, na visão da autora a *estranheiridade* “realça a incompletude e representa o novo sem produzir angústia, senão desejo de conquista e mudança num tipo de re-volta do íntimo ao público”. (Schlemenson, 2016, p.24). O que pode inferir-se como o movimento saudável e necessário à conquista da liberdade e autonomia do ser pensante, indo ao encontro de sua identidade.

Mais adiante, Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) acrescenta a essa visão propondo a revolta como um trabalho psíquico exclusivamente humano, que opera produzindo “volta-retorno-desdobramento-mudança”. É um trabalho que está embasado no passado, contudo abre oportunidades ao futuro, pela possibilidade de

subvertê-lo. Segundo ela, é considerado como uma parte da cara oculta de nossa identidade (Kristeva, 1991), por fim, o estrangeiro impõe a carência como elemento constitutivo e propulsor de transformações psíquicas.

Em contrapartida, as crianças que recebem uma linguagem escassa frequentemente podem ser restritivas para incluir as diferenças e não se abrem ao estrangeiro em forma receptiva senão hostil. Por outro lado, a autora cita Derrida (1977) que diz, quando o estrangeiro ingressa em uma situação de reciprocidade, a estrangeiridade deriva numa receptividade afetiva no qual o atrativo é o bem-estar circulam nos intercâmbios amorosos derivados do prazer em compartilhar diferenças e semelhanças. Logo, “interrogação, rememoração, retorno, novidades, pensamentos, são os eixos condicionantes de uma situação incerta, porém atrativa, expressada nos distintos modos com os quais a intimidade se transforma e circula pela escola”. (Schlemenson, 2016, p.23).

Segundo a autora, quando se fala de revolta em relação com o ingresso de uma criança na escola, se está referindo a um “conjunto de contradições não resolvidas na atividade psíquica derivada da parentalidade, as quais encontram no espaço escolar, novas oportunidades expansivas de intercâmbio intersubjetivo com os semelhantes”. Por conta disso, podem surgir momentos em que “os modos herdados de relação amorosa com os objetos primários se desdobram e se transformam pela inclusão de estratégias mais plásticas e abarcativas”. (Schlemenson, 2016, p.24).

Uma vez que, a entrada na escola, auxilia o desenvolvimento de um mecanismo psíquico potencialmente promotor em situações de mudanças intensas e significativas, este mecanismo inclui a substituição, a interrogação e a colocação em questão do passado. Sendo assim, supõe novas tendências de busca de modos de comportamento entre semelhantes com uma promessa de satisfação mais complexa e inclusiva que a historicamente ofertada. Abre então, segundo ela, “novos e complexos modos de circulação libidinal”. (Schlemenson, 2016, p.24-25), o que se manifesta como uma oportunidade psíquica privilegiada para o realce da temática da diferença.

5.9 O CONCEITO DE FASE DE LATÊNCIA

5.9.1 CARACTERÍSTICAS DA ETAPA

Comumente se diz que a fase de latência é um longo período pelo qual passa a criança e nele a energia sexual ficará hibernando. Freud (1905/1996) coloca que a sexualidade humana acontece e evolui em dois tempos separados. O primeiro, chamado de autoerotismo, seria o momento em que a criança vivencia o prazer que está em seu corpo, e neste período experimentará o Complexo de Édipo, com o predomínio das pulsões parciais. O segundo tempo, é marcado pelo despertar da pulsão sexual, que retorna potente sobre o jovem púbere, recém-saído da infância, às voltas com seu corpo, acometido pela libido de uma nova maneira. Nesse ínterim, entre esses dois tempos, há o que chamamos latência.

Conforme, o dicionário de psicanálise de Laplanche e Pontalis (2013) define-se latência como o período compreendido entre a declinação da sexualidade infantil (quinto ou sexto ano) e o começo da puberdade, representa uma etapa de detenção na evolução da sexualidade. Ademais, “neste período se observa uma diminuição das atividades sexuais, a dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos (ternura sobre os desejos sexuais) e o aparecimento de sentimentos como o pudor e o asco e de aspirações morais e estéticas”. (Laplanche; Pontalis, 2013, p.325).

Nesse sentido, o período de latência tem sua origem na declinação do Complexo de Édipo, e corresponde a uma intensificação da repressão (provocando uma amnésia que abarca os primeiros anos de vida), ocorre uma transformação das catexias de objetos em identificações com os pais e um desenvolvimento das sublimações.

A esse respeito, Freud (1905/1996) postula que a latência compreende um período de desvio da pulsão sexual para outras finalidades. Segundo ele, a pulsão sexual deriva para a construção de aspirações estéticas e morais, assim como para a construção de

conhecimento. Mais adiante em 1911, coloca que por um lado a sublimação opera na assimilação de saberes transmissíveis, definida por ele como pulsão de saber, calcada na curiosidade sexual, por outro lado, a fantasia se fortalece no plano inconsciente. Entretanto, o saber transmissível, aquele que se aprende pela educação, a aprendizagem dos conceitos, não se confunde com o saber inconsciente.

Todavia, estas duas formas de saber estão articuladas, o que pode ser percebido no período de latência. Para tanto, a pulsão de saber e a pulsão sexual fazem parte de um mesmo movimento pulsional, o que podemos evidenciar nos produtos sublimatórios, como na fantasia, tais como, o conhecimento, a arte, o trabalho, ou seja, o saber, a criatividade e a atividade produtiva. (Freud, 1905/1996). A este respeito Fernández afirma: “O que se chama latência coexiste com a chegada do pensamento operatório e a etapa edípica com o pensamento pré-operatório (mágico e intuitivo)”. (Fernández, 1991, p.75).

5.9.2 DEFESAS PSÍQUICAS NA FASE DE LATÊNCIA

Na fase anterior, fálica, Freud adverte que a proibição do incesto possibilita no desenvolvimento psicosexual a entrada na latência com a chance de a criança ampliar seu espectro, amplia seu mundo com a alfabetização e surge a identificação secundária, com outras relações com pessoas que ela admira e vai se desenvolvendo até a adolescência.

A proibição do incesto é a entrada na cultura, propriamente dita, nesta etapa surge à capacidade sublimatória, ou seja, vai acontecer o dessexualizar da libido que se voltará para outros fins, entre eles, a aprendizagem, por exemplo.

A esse respeito Urribari (2002) acrescenta que a latência se configura por uma nova organização que deriva do esforço psíquico que deve encarar o ego para suavizar a expressão sexual direta, e conseguir que em princípio o que é basicamente “executado pelos processos defensivos (repressão, formação reativa), progressivamente possibilite afirmar-se a inibição de meta e a descarga pulsional mediante a sublimação”. (Urribari, 2002, p.219).

Percebe-se que a latência, embora relacionada a um período de “calmaria”, é, contudo, instaurada por um intenso conflito, sob o fiel da angústia de castração, a encobrir as águas revoltas de uma angústia significativa e de um superego em construção, por isso é apenas uma calmaria de superfície.

Nesse viés, o superego não é simplesmente um resíduo das primitivas escolhas objetais do Id, segundo Freud, ele se constitui por uma formação reativa enérgica, contra as escolhas, demarcando seu caráter imperativo. Em sua origem, têm preponderância a duração prolongada do desamparo, no humano, e sua dependência das figuras de mãe e pai. (Freud, 1923/1996).

Em síntese, principalmente o surgimento da repressão das pulsões é que marca a entrada na latência e demonstra que aconteceu algo muito importante na vida anímica da criança, a saída do Complexo de Édipo, houve o estabelecimento da lei do incesto. A defesa de repressão permite que o desejo incestuoso seja sepultado no inconsciente, e este desejo pode ser identificado no sonho da criança, simbolizado num produto disfarçado que surge no sonho.

5.9.3 DEFESA DE SUBLIMAÇÃO

Na fase de latência, o superego e o ego que controlam a vida pulsional da criança e o seu funcionamento dinâmico permitem a simbolização exigida no momento da alfabetização, porque para poder incorporar outros conhecimentos necessita-se reprimir o id que protagoniza o princípio do prazer. Desse modo, a repressão dará lugar ao psiquismo neurótico, começa a mudança de meta e a capacidade de sublimação permite separar a ternura da sexualidade. Com a sublimação já podemos observar uma capacidade adaptativa do ego.

Fernández assegura que nessa fase, os processos inteligentes surgem a partir da derivação da energia sexual que a criança realiza para um objeto diferente e socialmente aceito, sua curiosidade se transforma em atitude investigadora (o que intensifica o processo

ensino-aprendizagem) e implica, então, em uma repressão exitosa e uma derivação da energia sexual. Entretanto, o problema de aprendizagem, sob este olhar, pode estar manifestando um controle que ainda não foi resolvido pelo psiquismo, e então as crianças não conseguem prestar a atenção ou processar a aprendizagem. Afinal, a dinâmica principal da fase de latência é a de que a criança estará apta a reorganizar, de forma complexa, suas defesas. Cabe destacar que, “na etapa edípica a criança para perguntar sobre sexo, também usa suas estruturas cognitivas. (...) Tais questões não poderiam ter sido formuladas aos 8 meses, não só ao não corresponder a interesses pré-edípicos, mas também por não possuir as estruturas cognitivas que lhe permitissem dar-lhe forma”. (Fernández, 1991, p.75). Portanto, o processo de investigação sexual, tão claro na etapa edípica, não é interrompido na latência, principalmente modifica-se, porque agora a criança conta com outras estruturas cognitivas que permitem outros processamentos, já que com o surgimento da lógica operatória, abrem-se novas possibilidades de organização da objetividade. (Fernández, 1991, p.75).

Enfim, a criança em processo de alfabetização, para aprender a dominar a escrita será desafiada a utilizar mecanismos de aprendizagem diversos, terá que compreender os símbolos gráficos da língua, memorizá-los, relacioná-los a suas vivências, compreendê-los e registrá-los, entre outras ações e, para tanto, necessitará ser capaz de aceitar um conhecimento novo, associá-lo ao antigo e modificá-lo para poder a partir dessas ações, incorporá-lo, com isso, vai fazer uso de sua modalidade de aprendizagem construída desde suas primeiras aprendizagens familiares.

CAPÍTULO 6 MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO

6.1 INTRODUÇÃO

Um dos conceitos centrais dos estudos acerca da teoria psicopedagógica clínica é o referente à modalidade de aprendizagem e ensino proposta por Paín (1992) e Fernández (1991), suas investigações articulam-se às ideias de Winnicott, André Green e Bollas (1989) que assinalaram o reconhecimento do estilo singular de cada pessoa para aprender e ensinar e com esta premissa Fernández (2001b) publica um livro em que relaciona a modalidade de aprendizagem e ensino com os idiomas do aprendente.

Portanto, neste capítulo aborda-se a modalidade de aprendizagem e ensino, sua funcionalidade, características e peculiaridades. Porque, entende-se que é necessário investigar os significados simbólicos da família internalizada pelo sujeito aprendente. Sob esse viés, o órgão psicológico de processamento das experiências vividas será a modalidade de aprendizagem e ensino que de forma fluída ou rígida processará os conhecimentos e as vivências transformando-os em aprendizagens significativas ou não.

6.2 MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO

Inspirada nos autores mencionados acima, afirma-se que cada ser humano vai construir uma peculiar maneira de lidar com o conhecimento e com o desconhecimento. Fernández (1991) prefere falar de modalidade de aprendizagem ao contrário de modalidade de inteligência, pois resgata para a análise do aprender a dimensão corporal, orgânica, do desejo e da inteligência. Nessa ótica, a curiosidade, a busca da resolução daquilo que falta, a consciência da incompletude nos joga no desejo de conhecer. Portanto, conclui que seria incorreto falar apenas de uma modalidade de inteligência.

Em princípio, nossa vida inconsciente se origina *“in útero”* derivada de nossa disposição herdada, porém, continua desenvolvendo-se ao longo dos anos da infância, e, a maneira com que fomos tratados pelos nossos Outros – objetos transformacionais- desse

período “está codificada em nosso interior e chega a formar parte da gramática de nosso EU e das regras para ser e relacionar-nos que empregamos no modo em como vivemos nossas vidas”. (Bollas, 2013, p. 19). A esse respeito, Fernández (2001b, p.80) cita Bollas (1989):

Somos complexidades singulares de ser humano, tão diferentes na conformação de nosso caráter quanto em nossa fisionomia; nosso *desenho de pessoa* encontra sua expressão em distintos albergues (compostos) por todos aqueles objetos que selecionamos para cultivar nossos anseios, desejos e interesses que criamos no curso de nossa vida.

Nesse sentido, Bollas (1989) refere-se a um “*idioma de nossa personalidade*” que se abriga na escolha de determinados objetos, com os quais encontrará sua expressão. Assim, Fernández (2001b) através desta concepção de sujeito, inspira-se para construir o conceito-chave da teoria psicopedagógica clínica, a modalidade de aprendizagem. Para ela, talvez o conhecimento, seja um dos abrigos mais básicos. Em suas palavras: “Cada pessoa tem uma modalidade singular de aprendizagem que, tal como um idioma, pode distinguir-se entre outros, mas não obriga todas as pessoas que o falam a dizerem, nem a pensarem as mesmas coisas”. (Fernández, 2001b, p.80).

Ademais, Bollas (2013) fala da tipologia do inconsciente com diversas categorias: categoria linguística, corporal, sônica, relacional e etc., e cada uma delas com suas subcategorias, determinadas pelas ordens de transferência e contratransferência. Além disso, outro plano de análise pode ser sobre o interjogo entre o si mesmo e o outro, como nos ensina Winnicott, citado pelo autor.

Nessa concepção, na categoria linguística, pode ser incluído na narrativa algo de caráter improvisado, que se assemelha à espontaneidade. Observa-se também, as ordens separadas da gramática, da sintaxe, da semântica, da lógica narrativa, entre outras.

Na perspectiva visual, pode ser incluída a ordem imaginária e dramática, enquanto que na sônica, timbre, métrica, ritmo, cadência e tom. Contudo, na categoria corpo, pode

ser o reconhecimento de um processo lógico que ocorre no interior do corpo, e, no campo psicossomático (somatopsíquico), surge com uma própria lógica que irrompe no organismo.

Nesse sentido, o autor reconhece ainda, as diferentes posições inconscientes, como posições libidinais: oral, anal, fálica, genital, incluindo na análise as posições paranóide-esquizóide e depressiva de Klein, para ele, tais posições tem a possibilidade de moldar o si mesmo dentro de um marco mental.

Finalmente, o autor afirma que na tipologia da sequência inconsciente há um estilo específico que tem a pessoa de ser no mundo. No entanto, “o caráter se expõe no discurso e através de uma forma particular (o modo ou estilo) em que a pessoa se expressa através das diversas categorias e das diversas ordens”. (Bollas 2013, p.50). Ademais, afirma que depende das atitudes do outro para que este caráter se firme no sujeito. Porque, os elementos significativos da vida psíquica, os pulsionais, e afetivos, entre outros, estão emaranhados, simultaneamente.

Vale destacar que o autor se refere, às estruturas inconscientes que fazem parte, da estrutura mental, sendo considerada como aquela derivada de vários compromissos inter e intrasubjetivos, que entram na análise do sujeito em questão. Segundo ele, existem muitas outras estruturas inconscientes, “uma quantidade não dita de paradigmas que estabelecem como ser e como relacionar-se, que derivam das experiências processuais do mundo dos objetos que tem o si mesmo”. (Bollas, 2013, p.50).

No entanto, Fernández, embasada nessa concepção de idioma próprio da personalidade, vai mais além, porque desenvolve o conceito de modalidade de aprendizagem como um molde relacional. Em suas palavras: “A modalidade opera como uma matriz que está em permanente reconstrução e sobre a qual são incluídas as novas aprendizagens que vão transformando-a”. (Fernández, 2001b, p.78). Porque, em sua visão, a maneira com que o sujeito se relaciona com o conhecimento guarda relação com a maneira com que ele se relaciona com os “outros”, como se manifesta nas relações interpessoais.

A autora considera a importância da capacidade de *metabolização*, termo utilizado por Aulagnier (1977, 1991) que os sujeitos aprendentes possuem para processar suas experiências vivenciais e o conhecimento advindo daí. Fala em *metabolização* considerando este termo mais adequado que *transformação*, ao referir-se que a psique processa uma informação exterior em representação, dando um caráter de transformação do heterogêneo no próprio.

Por isso, esse conceito é imprescindível no que tange à análise de crianças que estão com sua capacidade pensante prejudicada, pois estarão impedidas de transformar e transformar-se, repetindo-se num processo empobrecedor de seu psiquismo. Haja vista que: “quem ensina mostra um “signo” do que conhece. Quem aprende toma, “agarra” esse signo para construir os próprios. O que o ensinante entrega não é o mesmo que o aprendente toma”. (Fernández, 2001b, p.78).

Percebe-se uma melodia própria em cada sujeito, um jeito especial, ao qual imprime ao processo de construção de conhecimento somado ao seu saber pessoal, uma transformação singular, fazendo com que essa construção-desconstrução possa ser reconstruída por ele.

Para a autora, é fundamental o conhecimento desse idioma, esse saber enriquece-nos na forma de interpretarmos o mundo e a nós mesmos, na medida em que permite que sejamos mais livres e criativos. Entretanto, categoriza três modalidades de aprendizagem e de ensino (ver Apêndice 13), que, ao contrário, empobrecem o idioma do sujeito, obrigando-o a repetir-se no sofrimento da não mudança.

A esse respeito, Paín (1992) e Fernández (1991) se embasaram nas noções de assimilação e acomodação descritas por Piaget, para construir esse conceito de modalidade de aprendizagem e ensino. Porque, a teoria da equilibração de Piaget evidencia que para aprender o sujeito vai colocar em movimento o processo de assimilação e de acomodação, e, para a psicopedagogia clínica, esse movimento poderá perder o equilíbrio e, então fazer surgir uma modalidade de aprendizagem perturbada ou enrijecida.

Entretanto, a modalidade de aprendizagem e ensino vai acompanhar o sujeito por toda a sua vida e poderá se apresentar alterada, como produto da vivência de um vínculo de aprendizagem patogênico, o que desencadeia uma dificuldade na aquisição do conhecimento, na forma com que o sujeito vai se apropriar ou mostrar o seu saber.

Em síntese, ela é um molde que todos nós temos e viemos construindo. Uma modalidade peculiar que foi ao longo da vida preparada, por todos aqueles “Outros” significativos que estiveram nos ensinando. Podemos transformá-la, mas ela parecer uma matriz, um jeito especial que nos permite depararmos com a angústia inerente ao conhecer-desconhecer. Contudo, está em permanente reconstrução e sobre a qual vão se incluindo as novas aprendizagens que vão transformando-a, “de qualquer maneira a matriz permanece como estrutural”. (Fernández, 1991, p.116).

Ela pode ser entendida, portanto, como um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem, como estruturas organizativas, como ferramentas de significações. “Se analisarmos a modalidade de aprendizagem de uma pessoa, veremos semelhanças com sua modalidade sexual com sua modalidade de relação com o dinheiro, são maneiras diferentes que o desejo de posse do objeto tem para apresentar-se”. (Fernández, 1991, p. 107).

Nessa perspectiva, a autora explica que a estrutura intelectual do sujeito tende a um equilíbrio para poder estruturar a realidade e elaborá-la, logo, o sujeito utiliza-se dos dois movimentos, assimilação e acomodação, chamados por Piaget de invariantes funcionais, para então, poder realizar essa operação intelectual. Nas palavras de Fernández, “pela assimilação o sujeito transforma a realidade para integrá-la a seus esquemas de ação e pela acomodação transforma e coordena seus próprios esquemas para adequar-se à realidade do objeto a conhecer”. (Idem, 2001b, p.84).

Com efeito, em termos piagetianos trata-se do processo de adaptação, ao analisá-lo, a autora propõe que observemos estes movimentos de isomorfismo comparados ao processo de digestão de alimentos. Segundo ela, há uma equivalência funcional entre uma

porção de sobremesa para comer e uma teoria científica para conhecer. Porque ela observa que, os movimentos, os processos, as funções envolvidas nas ações guardam um isomorfismo.

Pode-se compreender que nessa visão, destaca-se no diagnóstico da modalidade de aprendizagem o contato com o objeto ou com a subjetividade, eles serão os indicadores que permitirão compreender a maior ou menor habilidade do sujeito em relacionar-se com o objeto de conhecimento.

Ademais, afirma o caráter generalizante desse processo, ou seja, todos os sujeitos que aprendem, o fazem através desse mecanismo, que existe determinado geneticamente. Contudo, Piaget adverte que o sujeito ao fazer intercâmbio com o meio, vai ser modificado por ele. Afinal, partindo dessa premissa, a incorporação das substâncias nutritivas faz com que o organismo se modifique para poder incorporá-las e o resultado dessas trocas acontecem no instante mesmo em que ele às absorve.

Vale analisar que a autora propõe o alimentar-se como a base somática do aprender. Pois, a modalidade de aprendizagem e ensino, segundo ela, constrói-se a partir das primeiras experiências corporais com a mãe, entendida aqui por uma mãe provedora de nutrientes e um bebê necessitado de incorporar ao seu próprio corpo esse alimento. Assim, o bebê, nessas condições é compreendido como uma “boca psíquica” que ao incorporar, não capta apenas o alimento, mas as experiências de prazer/desprazer. (Fernández, 1994).

Em consequência disso, ela observou que certas cenas se repetiam com insistência, associadas a cenas relativas à alimentação, a incorporação em geral, o apropriar-se. Isto é, diferentes atitudes ante o que é do outro e o próprio, e por outro lado, diferentes atitudes frente ao oculto, o que não se sabe.

Em seu estudo encontrou cenas relativas ao pedir, receber, ao olhar, ao buscar, ao recordar, ao apropriar-se. Estas cenas que se repetem estão relacionadas às diferentes maneiras pelas quais os sujeitos têm de relacionar-se com o conhecimento, e guardam uma correlação em termos de ação. Isto é, como os sujeitos fazem para se aproximar do

conhecimento e como o conformam em saber. Aparecem como uma produção vinda do reservatório das cenas guardadas no inconsciente. A autora verificou que é possível chegar ao significado simbólico inconsciente do aprender dos ensinantes pais, professores e meios de comunicação, como produzem e se alteram nos sujeitos, utilizando-se a via da simbolização registrada pelas projeções dos sujeitos.

Essas cenas poderão surgir à semelhança de como fazem no sonho, nas palavras da autora, recorrendo “aos restos diurnos, a um reservatório de cenas em movimento que têm a ver com a alimentação: movimento de incorporação, arrebatado, mastigar a presa como uma fera, tomar como um bebê a mamadeira, mastigar o alimento com prazer (...) guardar o que se necessita do alimento e eliminar o que não serve, depois do processo de digestão. Engolir vorazmente e vomitar. Engolir dolorosamente e vomitar”. (Fernández, 1991, p. 111-112).

Em síntese, sabe-se que o contato com o objeto se dá, primeiramente, pelo processo de assimilação, ao ser incorporada a substância perde sua identidade original, como na produção do bolo alimentar, então podemos relacionar ao “movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do ambiente alteram-se para serem incorporados à estrutura do organismo”. (Fernández, 1991, p. 109). Por sua vez, o organismo, no processo de acomodação, ao mesmo tempo em que transforma as substâncias alimentícias, também se transforma para adaptar-se ao novo elemento que o modifica.

Nas palavras da autora: “a acomodação é o movimento do processo de adaptação pelo qual o organismo altera-se, de acordo com as características do objeto a ser ingerido”. (Fernández, 1991, p. 109). Nesse momento, estará completando, a digestão psíquica.

Semelhante ao processamento do conhecimento e da experiência vivida, que após sofrer tal transformação, chegando à fase final, então poderemos afirmar que o sujeito “apreendeu”, porque, nessa etapa o conhecimento já fará parte do sujeito. Em contrapartida, se o sujeito se abre para o novo, porém tem dificuldade em transformar-se para aprender, estaremos diante do fenômeno da “bulimia do conhecimento”, nesses casos o aprender

está impedido por desejos de ordem inconsciente e o sujeito terá dificuldades em se apropriar do seu saber, por não conseguir realizar o movimento de maneira fluída de acomodação.

Em contrapartida, a respeito da anorexia do conhecimento, o sujeito poderá estar tendo dificuldade em abrir-se para o novo, perdeu o desejo em aprender. Nesse aspecto, relacionando à digestão do alimento, ele não consegue ter desejo de entrar em contato com o objeto.

Indo mais além, a autora destaca outro fenômeno chamado por ela de problema de aprendizagem reativo, nele o prazer de aprender foi perdido, como uma reação consciente a um ambiente hostil, nesse caso Fernández, faz um paralelo com a criança que está desnutrida, e que não tem o que comer. Entretanto, ao trocá-la de escola, ela poderá ter uma adaptação ao novo e resgatar seu prazer perdido em aprender/comer.

De acordo com essa lógica, na aprendizagem considerada normal os movimentos assimilativos (significar o objeto a partir dos próprios esquemas de significação) e acomodativos (submeter-se à legalidade própria do objeto) em relação ao objeto sugerem estar em equilíbrio, o que se faz de forma criativa, em constante movimento. Porque, o indivíduo aprendeu a aprender, joga com os conteúdos, brinca com as ideias, faz conexões, aceita sua incompletude, aceita o outro como incompleto também. Cabe salientar que, esse sujeito não necessita intervenção psicopedagógica.

Para descrever a modalidade de aprendizagem perturbada (congelada), Fernández(1991) inspira-se na caracterização das modalidades nos processos representativos descritas por Paín (1992), quando investiga também na anamnese, as oportunidades que a criança teve para fazer uma boa adaptação inteligente ou não, ou seja, como transcorreu o desmame e o controle dos esfíncteres.

Refere-se à adaptação inteligente ilustrando que todo o ato de inteligência seria um esforço de enfrentamento com as características do objeto, segundo ela, uma adaptação às demandas presentes no mundo dos objetos. E, ainda justifica que não se utiliza apenas do

conceito de modalidade de inteligência, mesmo que possamos encontrar características do operar da inteligência que se sobrepõem em determinados sujeitos em particular, com respeito ao uso de sua cognição. Todavia, entendemos que o cérebro, elemento do organismo que dá sustentação à aprendizagem é um órgão aberto e fechado ao mesmo tempo, por um lado, é fechado em si mesmo, em seu próprio funcionamento, por outro é aberto às influências do meio. Em virtude disso, nesse intercâmbio adaptativo a autora observou diferenças no movimento do processamento dessas experiências com relação ao conhecimento, configurando uma maior ou menor, mobilidade na modalidade de aprendizagem.

6.3 INDICADORES DE RISCO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM SINTOMÁTICA

Parente (2005) cita que Paín argumenta que temos pelo menos três razões para fazer a defesa do direito da criança à inteligência. Em primeiro lugar todas as competências envolvidas da própria inteligência fazem parte de todos os seres humanos, podendo ser distinguidas por qualidade segundo diferenças culturais, em função do ambiente ou da história pessoal de cada um.

Em segundo lugar, considera as possibilidades do pensamento que se desenvolve por sucessivos estágios na infância e na adolescência. A limitação a estas possibilidades de pensamento produz, portanto, um prejuízo que compromete o pleno desenvolvimento do sujeito.

Em terceiro lugar, observa-se que o direito à inteligência é frequentemente ridicularizado, ou seja, tratado como irracionalismo, com preconceito, pois a falta de informação e o desprezo reduzem progressivamente o potencial inteligente do sujeito.

As formas empregadas para limitar seu exercício devem ser denunciadas como graves atentados aos seus direitos. Tanto quanto, os outros direitos fundamentais: direito à saúde, à educação, à liberdade de expressão, entre outros. Para tanto, necessitamos

assegurar aos sujeitos os instrumentos do pensamento, como possibilidade de desenvolvimento de uma capacidade crítica e de um funcionamento subjetivo capaz de apropriação do conhecimento. (Parente, 2005).

Quando o processo de pensamento corre risco? Quando aqueles que a educam:

a) Atuam de maneira que a criança possua pouco tempo para pensar, pois todas as experiências, por mais simples que sejam, como a do bebê brincando com suas mãos, necessitam de um tempo pessoal que lhe garanta pela pesquisa e reflexão a internalização dos seus esquemas de ação.

b) Ensinam-lhes cedo demais determinados conhecimentos, antes que ela possua dispositivos para compreendê-los, ou que possa descobri-los por si mesma. Demonstrando para a criança que ela não é capaz de descobri-los por si mesma. A inteligência sofre um processo de desenvolvimento que se dá por estágios numa construção dialética, da qual vai de uma acumulação quantitativa à qualitativa, capaz de organizar a produção do pensamento de maneira mais eficaz.

c) Dão-lhe soluções prontas aos problemas que ela ainda não se colocou. E ainda não respondem às questões que ela se fez. Se a criança for confrontada com a tarefa de dar uma resposta a problemas sem sentido para ela, terá perdido o desejo pela descoberta, pela perda do valor emocional da conquista.

d) Condenam a dúvida ou o erro, e impedem a análise destes erros e impossibilitam que a representação pré-consciente daquilo que falta ao conhecimento fique em evidência e marque o mistério, o enigma.

e) Dão um valor absoluto de realidade do que ensinam, como se os conhecimentos não tivessem uma história num caminho de descoberta. “Para que o sujeito possa participar da elaboração do conhecimento, é preciso que ele pense a ciência como um trabalho de interpretação”. (Parente, p.37, 2005).

f) Consideram a irreflexão virtude dos inocentes, sinônimo de liberdade. Na verdade, a liberdade é uma conquista que só a sabedoria assegura, pois é a livre escolha

dentro do que é permitido escolher. A inteligência é uma habilidade que permite a escolha dentro de limites objetivos.

g) Interferem no pensamento da criança, impedindo sua imaginação e o sonho para o exercício da inteligência, pois todo o conhecimento passa pelo corpo e pela ação, sendo que é através da inteligência desta ação que ele terá acesso à representação, para chegar à abstração.

h) Interferem no prazer da aventura, da conquista e do desafio intelectual. Como a inteligência é uma capacidade, deve estar vinculada a um prazer que surge da sua própria atuação.

i) Evitam a discussão, pois por meio dela há uma personalização do conhecimento, um fortalecimento da individuação e por consequência da imagem que ela tem de si mesma. Pois uma das paixões da inteligência é a capacidade de argumentar dentro dos limites da comunicação. Se ao invés disso, as trocas intelectuais são substituídas por agressões e insultos, a compreensão da realidade, quanto do outro, será alterada.

j) Enfatizam mais os fatos do que as relações e as causas perdem de fato o essencial de vista, que é o que pode ser aplicado a outras situações, constituindo o verdadeiro saber. A inteligência ao buscar as generalizações e tentar estabelecer hipóteses para tornar inteligível um conjunto de fatos, necessita que sejam apresentados de maneira integrada e não isolada, anedótica ou válida para um tempo ou lugar, desta maneira tornam a atividade da inteligência inócua.

k) Banalizam ou desprezam a atividade humana inteligente e valorizam a pragmática do uso imediato. É fácil fazer as crianças gostarem da matemática se conseguirmos mostrar-lhes a maravilha de criatividade que a matemática possui.

l) Vinculam a inteligência com a capacidade de controlar a atenção e a concentração, como se dependesse da vontade consciente. A inteligência está ligada à liberdade, não se consegue obrigar alguém a ser inteligente. “Os obstáculos subjetivos

que impedem o sujeito de dispor de sua inteligência são inconscientes e ligados à significação que o saber, a crítica, as operações ou as palavras têm para cada sujeito particular. Todo o obstáculo subjetivo que impede o pleno exercício da inteligência marca uma forma de alienação que precisa ser compreendida na sua profundidade, nas suas raízes. Quando a ausência de inteligência é projetada sobre a imagem do eu (*moi*), obtemos o fechamento completo do sintoma”. (Parente, p.39, 2005).

m) Atribuem a ausência de inteligência a um problema constitucional e condenam o sujeito a renunciar a uma inteligência global, que possa fazer uso de sua intuição e criatividade para exercitar o nível figurativo e o operatório.

n) Submetem as crianças ao fanatismo e conformismo de culturas fechadas dentro das imposições do irracionalismo. Uma manipulação da razão que só a renúncia à inteligência torna possível.

6.4 MODALIDADES DE ENSINO PATOLÓGICAS QUE INTERFEREM NA CONSTITUIÇÃO DE UMA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM SAUDÁVEL NO APRENDENTE:

a) A posição do adulto adivinho, a autora chama de uma modalidade de ensino exibicionista que pode provocar inibição cognitiva no aprendente: não permite a criança colocar-se no lugar de ensinante. (Fernández, 2001, p.107). O adulto relata a experiência do filho na escola com tantos detalhes que podemos nos perguntar: como sabe de todos esses detalhes? Ficamos frente a ele como que observando um espetáculo. Nessa posição não dá oportunidade de a criança relatar o ocorrido que somente ela poderia dizer.

b) A posição do adulto detetive, /pode ser muito prejudicial à criança quando a coloca na posição de delator, faz perguntas ao filho, não porque tem interesse genuíno em saber o que se passou, mas como possibilidade de encontrar falhas, provas de algo comprometedor, isso pode acontecer quando os pais estão separados e a criança vai para

a casa de um dos seus pais, quando chega o outro o interroga. A consequência provável disso é que o conhecimento se transforme em delação.

c) A posição do adulto indiferente: a ausência de interesse por aquilo que a criança possa ter feito na escola, não é capaz de ver seu filho como um sujeito com capacidade de pensar ou contar o que deseja. Esses adultos desqualificam a experiência do filho e colocam-se em uma posição de superioridade. Essa posição pode levar a criança ao “aburrimiento”, tédio ao nível estrutural.

Em conclusão, assim como em relação à experiência escolar a criança assume a posição de ensinante à sua família, o contrário é verdadeiro, poderá ser ensinante na escola sobre o que se passa na família.

Este fato, a entrada na escola, pode permitir a criança fazer pensável sua experiência, na medida em que pode contar com outro lugar onde relatar algo. Justamente contar com a escola como um lugar de pertencimento extrafamiliar é um aspecto importantíssimo e saudável.

6.5 DIAGNÓSTICO DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM: UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE

A modalidade de aprendizagem transforma-se em um observável na medida em que permite que possamos vislumbrar a inteligência operando, relacionada ao corpo, ao organismo e movida pelo desejo.

Enquanto a modalidade de aprendizagem sintomática está localizada nos extremos de um continuum que focaliza a significação simbólica inconsciente, teremos no ponto central deste continuum o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Caso o sujeito apresente uma significação simbólica inconsciente do aprender sintomática, ocorrerá uma alteração neste equilíbrio, tendendo para os extremos, que apresentarão características próprias, a partir da relação específica de contato que o sujeito estabelecer com os objetos.

A autora argumenta que podemos observar o modo hiperassimilativo, de algumas pessoas que se voltam para as atividades relativas ao jogo, porém, de outra forma a atividade predominantemente acomodativa, como a cópia, pode sugerir um operar cognitivo hiperacomodativo. Mesmo assim, seria incorreto nos referirmos à modalidade de inteligência, seria incompleto na sua concepção, visto que na aprendizagem intervêm outras estruturas como o desejo e a corporeidade.

“Como a inteligência humana não é neutra, como não é uma máquina que opere independentemente das emoções, dos desejos, dos sonhos, das ilusões, das frustrações, das angústias, das alegrias do corpo que sofre ou goza (...)”. (Fernández, 2001 a, p. 85), a mobilidade da modalidade de aprendizagem pode ser perdida ou diminuída provocando uma parada na capacidade de transformação das informações e das experiências vividas em conhecimento e destas em saber, estas alterações se traduzem numa perturbação no processamento dessas experiências, surgindo como sintomas no aprender.

Paín (1992) resume dizendo que o que importa saber é a oportunidade que a criança teve para investigar (aplicar seus esquemas precoces) e para modificar-se (por transformação de seus esquemas), com as implicações posteriores dessas atividades no jogo e na imitação, o que, segundo ela, leva à constituição dos símbolos e imagens.

A esse respeito, Paín afirma que a inibição precoce de atividades assimilativo-acomodativas em seu livro “O Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem” (Paín, 1992, p.47), dá lugar a processos representativos cujos extremos podem ser caracterizados de formas distintas. Por sua vez, Fernández no livro “A Inteligência Atrapada” (1991, p.110) e, posteriormente, no livro “Os Idiomas do Aprendente” (2001 a, p. 81), faz referência a essa classificação acrescentando e fazendo algumas considerações, e denominando de Modalidades de Aprendizagem que perturbam o aprender (ver tabela abaixo):

a) Hiperassimilação: predomínio da subjetivação, desrealização do pensamento, dificuldade para resignar-se.

b) Hipoassimilação: pobreza de contato com o objeto que redundam em esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico e criativo.

c) Hipoacomodação: pobreza de contato com o objeto, dificuldades na internalização de imagens, a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono.

d) Hiperacomodação: pobreza de contato com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa, obediência acrítica as normas, submissão.

Posteriormente, através de investigações de Fernández (1991) com crianças com problemas de aprendizagem, utilizando como ferramenta o Teste Projetivo CAT, a autora investigou como cada modalidade sintomática configura-se numa forma peculiar de manifestação e expressão, através da análise da narrativa dos sujeitos em questão, descrita assim, a saber:

Ao ser apresentada a uma criança de 08 anos a lâmina I do CAT (três pintinhos em frente a uma mesa; de um lado, tenuamente representada, uma figura de galinha) ela, ante ao pedido para que conte uma história a partir do desenho, disse: *“Três pintinhos. Estão comendo. Há uma tigela. Uma colher. Uma galinha grande. Estão aí comendo. Na tigela há comida”*.

É importante destacar, partir deste exemplo, que a criança estruturou uma modalidade de aprendizagem **hiperacomodativa** (predomínio da cópia)/**hipoassimilativa** (não guarda nada), pois o que fica em evidência é a descrição da experiência, daquilo que ela vê sem, contudo, acrescentar algo de sua subjetividade na história. Dito de outra forma, a criança está presa à legalidade do objeto não se permitindo criar, e agregar, a partir de sua experiência subjetiva elementos à história. Além disso, observa-se um pobre contato com o objeto de conhecimento, conformando uma modalidade hipoassimilativa.

Este tipo de modalidade de aprendizagem se encontra majoritariamente no sistema de ensino atual, visto que os professores estimulam as crianças a copiar e decorar determinados conhecimentos, sem permitirem que elas possam exercitar-se atuando sobre o conhecimento. Cabe nessa análise dizer que eles ensinam através de questionários onde

a criança encontra as respostas com evidência no texto, não estimulam a interpretação da criança o que influi, sobremaneira, na modalidade de aprendizagem da mesma. Desta forma sua capacidade pensante, sua originalidade e criatividade, ficam desvalorizadas e desconsideradas.

Por outro lado, uma criança que apresentava uma modalidade **hiperassimilativa** (passa rapidamente por muitas informações)/**hipoacomodativa**(e não fica nada) disse: “*Os pintinhos estavam comendo, veio um gato grandinho e quis espantá-los, os pintinhos ficaram bem juntinhos. Um deles sabia voar, então se foram voando, chegaram ao país das mariposas, juntaram-se todas as mariposas e foram com os pintinhos até o mar*”.

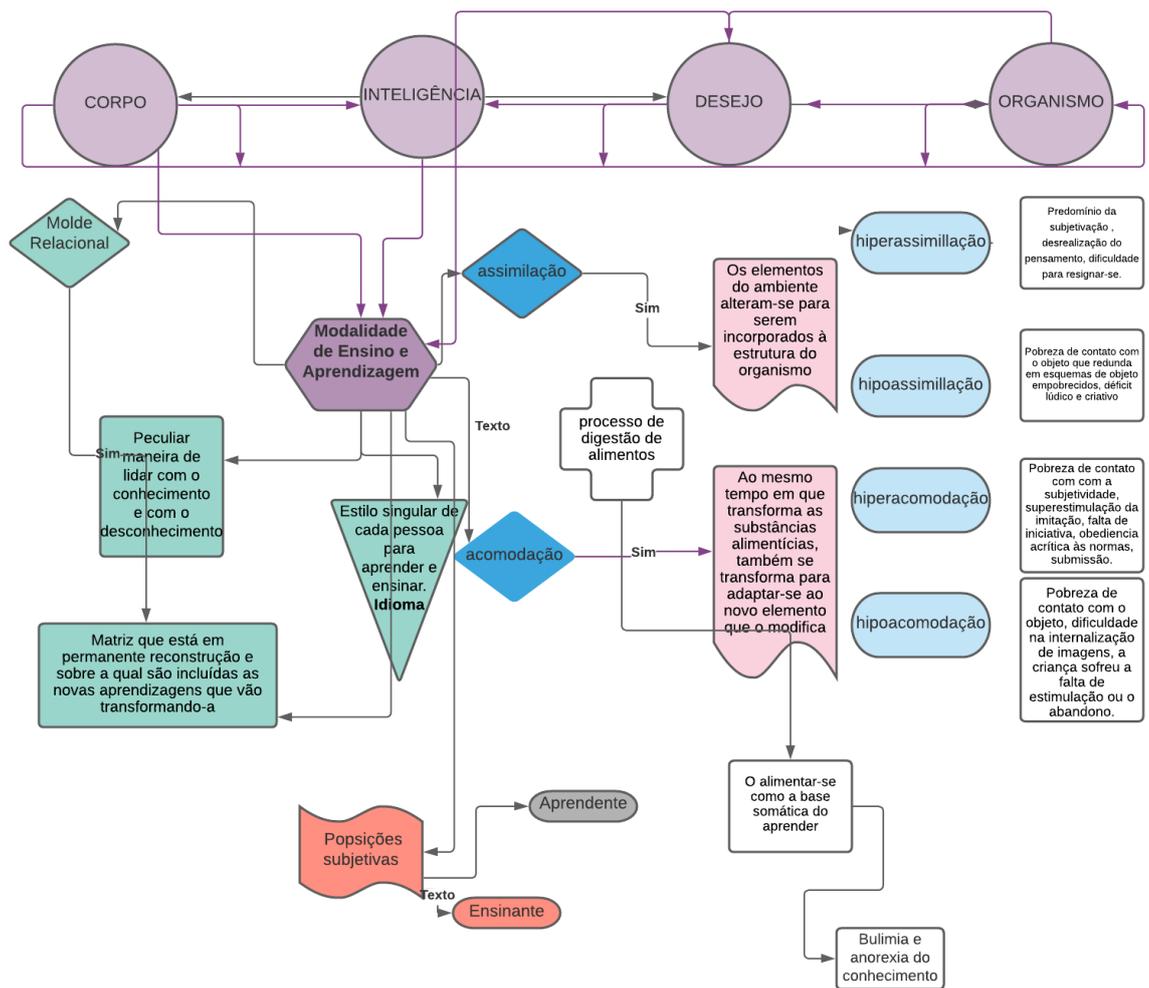
Nessa construção narrativa se observa o inverso, os conteúdos subjetivos estão exacerbados, apresentam um caráter fantasioso, quase irreal. No entanto, o sujeito não se submete à legalidade do objeto, acrescentando de forma preponderante elementos de sua subjetividade na história.

Segundo Fernández os problemas de aprendizagem dessa modalidade podem estar revelando uma estrutura psicótica, contudo, identificam-se também na sua maioria os problemas de aprendizagem sintoma por essa modalidade.

Por fim, encontrou também uma modalidade de aprendizagem **hipoassimilativa** (pobre contato)/**hipoacomodativa** (fica pouco), o que se manifestou numa estrutura narrativa da seguinte forma: “*Pintinhos*” (*silêncio*), “*tem os pintinhos*” (*silêncio*), “*não sei mais*”. Nota-se que essa modalidade de aprendizagem se encontra na inibição cognitiva. O que se observa é uma pobreza de contato com o objeto e com a subjetividade, o que se traduz em um comportamento extremamente inibido, pobreza de contato com o objeto e com a subjetividade ao mesmo tempo, redundando em uma modalidade rígida das mais difíceis de modificar. Para melhor esclarecimento, apresentamos nos quadros abaixo sínteses esquemáticas que explicam em nível operativo e descritivo como são as principais características da modalidade de aprendizagem e ensino dos sujeitos, assim como quando

ela adquire características patológicas nas concepções de Paín (1992), revisadas e ampliadas por Fernández (1991).

6.6 CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO



6.7 QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DAS MODALIDADES NOS PROCESSOS REPRESENTATIVOS DESCRITAS POR PAÍN (1992) E TRANSFORMADAS EM MODALIDADES DE APRENDIZAGENS PATOGÊNICAS POR FERNÁNDEZ (1991):

| | Paín (1992) | Fernández (1991) |
|------------------------|--|---|
| Hiperacomodação | Superestimulação | Pobreza de contato |
| | da imitação. A criança pode cumprir as instruções atuais, mas não dispõe de suas expectativas nem de | com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa, obediência acrítica as normas, submissão. |

sua experiência prévia com facilidade.

Hipoassimilação

Os esquemas de objeto permanecem empobrecidos, bem como a capacidade de coordená-los. Isso resulta num déficit lúdico, e na disfunção do papel antecipatório da imaginação criadora.

Pobreza de contato com o objeto que redundam em esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico e criativo.

Hipoacomodação

Aparece quando o ritmo da criança não foi respeitado, nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência. Sabemos que a modalidade de aprendizagem do bebê é a circularidade, mas esta não pode ser exercitada no caso de perder-se o objeto sobre o qual se aplica; isto, por sua vez, atrasa a imitação adiada e, portanto, a internalização das imagens. Assim, podem aparecer

Pobreza de contato com o objeto, dificuldades na internalização de imagens, a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono.

problemas na aquisição da linguagem quando os estímulos são confusos e fugazes.

Hiperassimilação

Pode dar-se uma

Predomínio da

internalização prematura dos esquemas, com um predomínio lúdico, que ao invés de permitir a antecipação de transformações possível, desrealiza negativamente o pensamento da criança.

subjetivação, desrealização do pensamento, dificuldade para resignar-se.

6.8 SÍNTESE EXPLICATIVA DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO NORMAL DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991)

| | Construt | Nível | Nível |
|----------------|---------------------|--|--|
| | o Teórico | Operativo | Descritivo |
| O que é | Um molde relacional | Processament o do conhecimento ou da experiência | Significação simbólica inconsciente do aprender e do ensinar |

| Status | Um | Atua com uma | Nível do |
|--------------------|--|--|--|
| Explicativo | esquema de operar da inteligência e do desejo. | funcionalidade própria, fazer próprio o que é alheio e se fazer entender pelo outro. | contato com as experiências e com o conhecimento novo. |

| | Característica | A | Movimento de | Atividade |
|----------|--|---|---|--|
| s | adaptação inteligente (Piaget) do Processo de Equilibração | | assimilação (significar a partir dos próprios esquemas de significação o objeto de conhecimento) e acomodação (submeter-se à legalidade própria do objeto de conhecimento). | predominantement e assimilativa – jogo; Atividade predominantement e acomodativa – cópia; |

6.9 SÍNTESE EXPLICATIVA DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO PATOLÓGICA DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991)

| | Construto | Nível | Nível |
|-------------------|-------------------|----------------------|--------------------|
| | Teórico | Operativo | Descritivo |
| Nível | Processos | Detectável | Maior ou |
| de | representativos | pelos conteúdos | menor angústia do |
| Explicação | ligados a | simbólicos | conhecer- |
| | perturbações | inconscientes de dor | desconhecer pelo |
| | precoces que | ou prazer, | trabalho da psique |
| | provocaram, seja | ocasionando rigidez | em transformar |
| | uma inibição dos | no movimento da | uma informação |
| | processos, seja o | modalidade de | exterior em |
| | predomínio de um | aprendizagem e | representação; e a |
| | dos movimentos. | ensino. | transformação do |

heterogêneo em
próprio.

6.10 SÍNTESE EXPLICATIVA DA INFLUÊNCIA DA MODALIDADE DE ENSINO DOS PAIS E PROFESSORES SOBRE OS SUJEITOS APRENDENTES

| | Movimentos de Assimilação | Movimentos de Acomodação |
|---|---|--|
| Serão mais ou menos favorecidos conforme se posicionem as figuras de autoridade. | Dependendo do grau de permissão que tenha sido dado ao sujeito para questionar sem sentir que o questionado sofre ou o faça sofrer e para diferenciar-se sem perder o amor. | O sujeito tenha transitado pelos diferentes movimentos identificatórios. |

| | | |
|--|--|--|
| | As experiências prazerosas e dolorosas que seus pais tenham-lhe permitido em relação ao responder perguntas difíceis, eleger coisas diferentes dos outros, opinar diferente. | A constituição dos espaços confiáveis ou persecutórios. |
| | As experiências prazerosas ou dolorosas que seus professores tenham-lhe permitido e oferecido com relação a facilitar ou culpabilizar a pergunta, as escolhas e a diferença. | A presença de segredos ou desmentidas que desinvistam libidinalmente todo o objeto a conhecer. |
| | As experiências lúdicas facilitadas e impedidas ou sancionadas. | A convivência com ensinantes que podem mostrar e guardar ou com aqueles outros que ofusquem por excesso. |

6.11 SÍNTESE EXPLICATIVA DA SIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS MODALIDADES PATOLÓGICAS DESCRITAS POR FERNÁNDEZ (1991)

| Hiperacomodação- | Hiperassimilação- | Hipoassimilação- | Assimilação— |
|------------------|-------------------|------------------|--------------|
| hipoassimilação | hipoacomodação | hipoacomodação | acomodação |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Sujeito autor pequeno e objeto a conhecer grande;</p> <p>O objeto é considerado tão difícil, complexo pelo sujeito, para ser digerido que o sujeito passa a ter uma insegurança que redundava na tentativa de imitá-lo, para poder absorvê-lo um pouco.</p> | <p>Sujeito autor grande e objeto a conhecer pequeno;</p> <p>O objeto a conhecer é tão diferente do sujeito que ele se vê obrigado a fragmentá-lo para poder entendê-lo, absorvê-lo. O objeto é conhecido de forma fragmentária, já que o difícil é incorporá-lo, pois o objeto não oferece uma lógica, possui outra lógica. O sujeito autor não aceita a sua legalidade e impõe como real o seu imaginário.</p> | <p>Sujeito autor é pequeno e o objeto a conhecer apresenta outra lógica, o que torna difícil incorporá-lo.</p> | <p>Do mesmo tamanho;</p> <p>O movimento é fluxo, rítmico, natural;</p> <p>Há a autorização para manter o conhecimento e reconhecê-lo como é.</p> |
|--|---|--|--|

PARTE III. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO

7.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo inicia-se fundamentando as bases conceituais e epistemológicas do método de investigação num desenho de pesquisa de cunho qualitativo, e que aborda os processos subjetivos e se dirige à investigação dos conteúdos simbólicos inconscientes dos sujeitos em estudo.

O capítulo apresenta a justificativa da postura de abordagem descritiva do pesquisador registrando os fatos, em princípio, para após, interpretá-los à luz das teorias de que dispõe. Faz referência aos princípios interacionistas que preconizam a análise dos símbolos e da interação para chegar a desnudar as brechas, as fissuras nas relações entre os sujeitos e captar os significados do aprender para os sujeitos e suas famílias. Finaliza com a delimitação do objeto, as hipóteses substantivas da investigação e as unidades de análises que foram utilizadas para o estudo com o respectivo objetivo em cada fase.

7.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO MÉTODO INVESTIGATIVO

Os fundamentos epistemológicos do método situam-se no paradigma qualitativo, haja vista, o objeto de estudo estar voltado às relações do sujeito com ele mesmo e com os primeiros membros que o constituíram como sujeito. Para construir a trajetória de investigação nos baseamos nas ideias de Bleger citado por Guirado (1986; p. 03) que diz: “é na (do interior da) intersubjetividade que se pesquisa em Psicologia”.

Para tanto, estes princípios nortearam o estudo, além do mais, não se pode negar que o pesquisador em ciências humanas, sofre influências e influencia o contexto investigado, por isso, optamos por fazer um estudo que levasse em consideração os relatos dos sujeitos, mas não poderíamos deixar de incluir na análise os aspectos projetivos, inconscientes dos mesmos, com a finalidade de capturar, a articulação singular entre os significados lógicos e simbólicos realizados pelo trabalho do inconsciente e da Inteligência.

Ademais, o uso da análise projetiva do material colhido relacionado às histórias de vida dos sujeitos em estudo foram os principais elementos que elucidaram a pesquisa.

Baseando-nos nesses pressupostos, abriu-se um espaço de escuta sobre a etiologia dos problemas de aprendizagem sintoma, seguindo as concepções de Andrade (2001) para a escolha do desenho da investigação, optamos por uma abordagem de objetivos com a tipologia descritiva, justamente porque ela observa os fatos, registra-os, analisa-os, classifica-os e interpreta-os, sem a “interferência” do pesquisador.

Justamente, cabe ressaltar, que na visão de Fernández (2001b) interferir é diferente de intervir. Em sua ótica, intervir, pode ser interpretado como uma ação que se desencadeia paralela ao processo, não modifica o processo, mas contribui com o processo, por sua vez, interferir, fere, de alguma forma atrapalha o processo, desvirtua o seu fluxo normal.

Imbuídos desse princípio, apresenta-se o caminho percorrido na investigação que se utilizou da triangulação de métodos, pôde reunir dados de diferentes fontes, tanto primárias quanto secundárias, como sugere Alvarenga (2012). Cabe destacar que nesse momento, se instalou um processo dialético entre o lógico e o simbólico, entre o sentido subjetivo contido na objetividade e o sentido objetivo contido na criação subjetiva.

Esse processo dialético, ilustrado por Demo (1985, p. 73) citado por Minayo (2000), “de captar a realidade em cores e matizes particulares assemelha-se à pintura, sendo um verdadeiro processo de produção artística”. Logo, essa metáfora apresenta a visão de mundo do artista que ao realizar sua obra imprime-lhe sua marca, entretanto, não é um retrato apenas do real, mas sua interpretação. Sendo assim, o investigador realiza sua tarefa de captar os significados marcados pelos sujeitos com suas tintas e seu drama na tela de sua imagem mental.

Foi com essa lógica que, interpretaram-se as narrativas dos sujeitos e elas foram relacionadas às suas produções projetivas, aos conteúdos simbólicos inconscientes expressos. Ademais, buscou-se olhar o sujeito da pesquisa a partir dos olhares de seus

familiares, para compor um caleidoscópio subjetivo que nos forneceu o matiz de cada sujeito em estudo.

Por esse viés, entende-se que essas maneiras de comunicar inerentes aos sujeitos devem ser apreendidas pelo investigador, na medida em que este acredita que a realidade vai mais além dos fenômenos percebidos pelos sentidos, porque necessita uma escuta apropriada a captar os lapsos de linguagem, de uma comunicação própria, inconsciente dos sujeitos, que exprimem o seu “idioma próprio”. Contudo, esses dados qualitativos que dizem respeito ao subjetivo, aliados ao rigor no uso do instrumento técnico, garantiram a objetividade desse processo interminável de ir e vir.

Coincide-se com o pensamento de Minayo (2000) quando se refere às relações intersubjetivas, fundamentada no princípio de que o comportamento humano é autodirigido e observável em dois sentidos: o simbólico e o interacionista. Para ela, o sentido atribuído às ações é o resultado final do consenso do grupo construído histórica e culturalmente. Por essa razão, os princípios interacionistas preconizam que os símbolos e a interação devem ser os principais elementos a se apreender neste tipo de investigação, para, posteriormente, incluir a natureza reflexiva dos sujeitos pesquisados.

Nas palavras da autora: “Essa intersubjetividade é vivida em situação de ‘familiaridade’ sobre a forma de “nós” e permite a captação do outro como único em sua individualidade”. (Minayo, 2000, p.58). Para tanto, utilizou-se de uma abordagem dialética que acredita que a teoria para transformar precisa repensar sua prática permanentemente.

Ao ampliar suas bases de ação, seja através do conhecimento técnico, ou teórico, qualquer intervenção, seja de tratamento, de prevenção ou de planejamento, das ciências sociais da saúde, não se tornam menos “científicas”, pelo contrário, encontram respostas mais complexas e adequadas aos problemas de saúde da população. (Minayo, 2000, p.84).

Essa metodologia buscou desnudar as brechas, as fissuras, o que não é visto, tanto nas relações com os sujeitos, quanto nas relações com a cultura, suas representações simbólicas.

Recortaram-se para análise, as cenas paradigmáticas dos sujeitos e seus familiares no interesse de descobrir o lugar que ocupam no núcleo familiar, buscando compreender como se constituíram sujeitos a partir de sua aprendizagem, e, de que maneira adquiriram significados no núcleo familiar, e ainda o que representa o não aprender para eles e suas famílias.

7.3 RECORTES DO OBJETO

7.3.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

Com base na premissa de que nós seres humanos, nos tornamos humanos porque aprendemos, por sua vez, os processos de aprendizagem têm início “*in utero*”, destaca-se que, desde os primórdios do desenvolvimento, o aprender como objeto de investigação assume a dimensão do momento do desenvolvimento de cada ser humano (criança, adolescente, adulto ou idoso), ademais o objeto psicopedagógico é complexo e específico, e possui um caráter multidimensional e situacional.

É válido considerar que ele também compreende a extensão de um objeto de intervenção. Com efeito, através desta dupla condição, recorreremos, na presente investigação, a um recorte do objeto que se propõe a articular algumas dimensões intersubjetivas vinculativas presentes no microssistema familiar e desse modo, contribuir para o psicodiagnóstico e a terapêutica da problemática do aprender, considerado um sintoma psíquico.

Sob esse viés, o não aprender sustentado numa visão de totalidade do ser, se apoia na multicausalidade constituída pelos fatores biológico, psicológico e social, gerando ao mesmo tempo, por consequência, uma urgência no estabelecimento do diálogo entre as disciplinas requerendo uma abordagem interdisciplinar, para tanto, a investigação colocou o

olhar sobre a circularidade causal, que subjaz ao problema de aprendizagem quando se faz sintoma, buscando estender o repertório conceitual numa perspectiva transdisciplinar situada no interstício de diferentes áreas do conhecimento, tais como, a psicologia, psicanálise, psicopedagogia, para o recorte desse objeto de estudo.

Analisando-se que essa problemática se apresenta tanto de maneira individual como coletiva, e em sua produção, intervêm fatores que dizem respeito ao socioeconômico, ao educacional, ao emocional, ao intelectual, ao orgânico e ao corporal, todavia, para a sua terapêutica e prevenção torna-se imprescindível o diálogo interdisciplinar, para que no encontro de diferentes áreas do saber, a potência conceitual abarque a complexidade inerente ao problema.

Coincide-se com Morin (1990) quando se refere ao estudo desse objeto, a produção do saber e da aprendizagem humana, avaliando-o como hipercomplexo, sendo assim, para essa proposta de investigação optou-se por se aproximar através de uma abordagem da constituição psíquica dos sujeitos aprendizes.

Nessa trajetória, propôs-se aprofundar, fortalecer e colocar em evidência um diálogo entre a teoria psicopedagógica clínica de Fernández e Paín os construtos psicanalíticos desde Freud até os autores pós-freudianos buscando articulá-los aos postulados das teorias sócio históricas da aprendizagem e do construtivismo piagetiano para compor com estes autores estruturalistas uma abordagem dinâmica.

Recortou-se o conceito de modalidade de aprendizagem e aprofundamos o estudo dos conteúdos simbólicos inconscientes do aprender, patológicos ou não, a capacidade de simbolização, a intersubjetividade familiar, contribuindo com novas hipóteses sobre esta problemática em seu diagnóstico e intervenção e novos processos de abordagem que venham a dirimir o sofrimento psíquico das crianças e suas famílias.

7.3.2 VARIÁVEIS DO ESTUDO

- Variável independente: problema de aprendizagem-sintoma em crianças (de ambos os sexos) entre 07 e 10 anos de idade.
- Variável dependente: intersubjetividade de crianças e seus pais ou responsáveis; modalidade de aprendizagem e ensino de crianças e seus pais ou responsáveis e o significado do aprender para pais ou responsáveis e crianças.

7.3.3 HIPÓTESES SUBSTANTIVAS DA INVESTIGAÇÃO:

- a) A dinâmica dos impulsos sexuais infantis está na base da produção de sintomas na aprendizagem.
- b) Existe um prejuízo nos vínculos familiares da criança com problema de aprendizagem sintoma, em fase de latência.

7.3.4 UNIDADES DE ANÁLISE DELIMITADAS PARA O ESTUDO:

- a) O relato da criança de ambos os sexos;
- b) O relato de seus pais;
- c) As produções gráficas e projetivas (expressões plásticas, icônicas e linguísticas) de pais e crianças.

7.3.5 OBJETIVOS E FASES DO ESTUDO

O estudo teve por objetivo primário e geral: Investigar o vínculo intersubjetivo da criança latente com problema de aprendizagem sintoma, com seus pais ou responsáveis. Para tanto, analisou expressões verbais e plásticas de crianças com problema de aprendizagem sintoma e de seus pais ou responsáveis, objetivando descrever seus vínculos familiares. Compreender o que significa o aprender para eles e, conhecer a modalidade de aprendizagem da criança e de seus pais, ou responsáveis.

Como objetivo secundário geral, buscou descrever os conteúdos simbólicos inconscientes do aprender da criança e seus pais. Além de relacionar o processo de

desenvolvimento psicosexual infantil com os conteúdos projetivos expressos pela criança.

Caracterizar a modalidade de aprendizagem e ensino da criança e dos pais ou responsáveis em sintomática ou assintomática.

O estudo foi composto por duas fases, na primeira foi realizado o psicodiagnóstico dos sujeitos com queixa de sintoma na aprendizagem e a segunda foi selecionada a amostra dos casos clínicos que se adequaram aos requisitos para o estudo.

CAPÍTULO 8. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

8.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo se refere ao caminho percorrido pela pesquisa, nele consta a justificativa da escolha do processo investigativo, a estratégia do uso do psicodiagnóstico prévio para a seleção da amostra e apresenta os critérios de exclusão dos sujeitos que foram estudados. Apresenta as técnicas e instrumentos que foram aplicados nas crianças e seus pais ou responsáveis, discorrendo sobre os indicadores de interpretação de cada técnica. Por fim, apresenta os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados adotados. Além de fazer referência às garantias éticas que foram dadas aos sujeitos que decidiram fazer parte da investigação.

8.2 O PROCESSO INVESTIGATIVO

A proposta desta investigação se dirigiu a uma abordagem no campo clínico com uma metodologia qualitativa, num tipo de estudo descritivo-analítico, que se utilizou como procedimento investigativo do estudo de casos clínicos de famílias que possuem crianças com sintoma no aprender.

Dessa forma, a metodologia de análise dos dados proposta por Sautu *et al.* (2005) para os estudos de caso na organização desta pesquisa científica, mostrou-se adequada aos objetivos, porque permitiu maior flexibilidade da estratégia no que diz respeito à seleção dos casos, coleta, análise e interpretação dos dados, salientando sua versatilidade.

Destaca-se a transitividade da estratégia por diferentes esferas de conhecimento, da atuação clínica à construção teórica e ao ensino, ressaltando seu papel na construção do conhecimento na área. “O espaço clínico, ao mesmo tempo de utilização e de produção de conhecimento, necessita assim de procedimento particularmente flexível e capaz de respeito e apreensão de seus múltiplos desdobramentos a fim de transformar-se em conhecimento científico”. (Pereira; Godoi; Terçariol, 2009, p. 424).

Dessa maneira, o processo investigativo foi fundamentado em Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) que justificam a importância do estudo de caso sendo aquele que reúne informações numerosas e detalhadas com vistas a apreender a totalidade de uma situação, porque, assim, a riqueza das informações detalhadas auxilia num maior conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado.

Os autores apresentam um modelo metodológico quadripolar a ser utilizado em pesquisas qualitativas que investigam fenômenos sociais. Apontam para a complexidade deste tipo de abordagem eminentemente indutiva, que busca distanciar-se do senso comum e avançar na construção do conhecimento científico. Para tanto, está instrumentalizado por quatro polos, o teórico, o epistemológico, o morfológico e o técnico, integrados entre si. Esse modelo metodológico trabalha com quadros de referência, quadros de análise e modos de investigação. Os autores sugerem o estudo de caso como um modo particular de estudo. Os autores argumentam o uso do método com o objetivo de “apreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção, [...] empenhando-se em investigar fenômenos singulares ou únicos” (Bruyne, Herman, & Schoutheete, 1977, p. 139-140).

Machado *et al.* (2016) justificam a análise do modelo argumentando que para que possamos investigar os fenômenos sociais com rigor metodológico, torna-se mister, evitar cair na objetivação do que é subjetivo, reduzindo a atividade científica a mera descrição dos fenômenos, ou busca de leis que os regem, mas sim, ao resguardar a cientificidade de sua prática de pesquisa, dirigir-se à busca da interpretação do relacionamento entre os elementos que compõem a investigação, tais como o sujeito e o objeto.

As leis articulam conceitos gerais que destacam das constantes através das séries de acontecimentos comparáveis e permanecem limitadas a generalidades ou a regularidades empíricas. O tipo ideal, em contrapartida, na investigação do acontecimento singular, constitui essa “constelação” de conexões casuais significativas que explica um fenômeno social. O interesse se dirige para o

acontecimento individualizado apreendido em sua totalidade e “significativo em sua singularidade”. (Bruyne, Herman, & Schoutheete, 1977, p. 181).

Os autores entendem a pesquisa qualitativa mais como uma abordagem do que um conjunto de técnicas. Nela estão presentes e participam as interações sociais, a atitude investigativa do pesquisador, o uso do trabalho de campo, sendo a realidade social marcada por um produto compartilhado pela atribuição de significados que são subjetivos e estão presentes na cultura e, por conseguinte, dão relevância aos processos sociais.

Em resumo, compreende-se que a pesquisa em ciências sociais não busca estabelecer leis universais, a generalização, haja vista que ao dirigir-se aos fenômenos sociais admite seu caráter historicamente condicionado e culturalmente determinado, contudo, busca criticá-lo, para lançá-lo na construção e reconstrução constante do escopo teórico.

Face ao polo epistemológico, a teoria é um conjunto significativo pertinente a uma problemática da qual ele apresenta uma solução válida; face ao polo morfológico, a teoria é um conjunto coerente de proposições que fornecem um quadro explicativo e compreensivo; face ao polo técnico, a teoria é um conjunto de hipóteses falsificável, testável. O polo teórico é um lugar de confluência dos outros polos metodológicos: o epistemológico com sua exigência de pertinência, o morfológico com sua exigência de coerência, o técnico com sua exigência de testabilidade. (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1977, p. 114).

Na concepção desses autores a pesquisa qualitativa se refere a um campo interdisciplinar, transdisciplinar e em determinados momentos contradisciplinar, ou seja, quando atravessa as ciências sociais e as ciências físicas. Asseguram que ela possui um foco multiparadigmático e, é composta por múltiplos métodos que tem por finalidade a compreensão da experiência humana.

Imbuídos por esse espírito científico procedeu-se ao desenho de pesquisa que segue abaixo, escolhendo o estudo de caso como estratégia de coleta e apresentação de

dados. “Os estudos de casos rigorosos não devem se limitar a uma descrição, por mais documentada que seja, mas apoiar-se em conceitos e hipóteses; devem ser guiados por um esquema teórico que serve de princípio diretor para a coleta dos dados”. (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1977, p.227).

8.3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Em consonância com as concepções descritas acima, a investigação seguiu a estratégia metodológica de integração de análise do material colhido, sugerida por Caride (2009) com os seguintes subtipos: complementação, combinação e Triangulação de Métodos, poisse utilizou de deferentes métodos e instrumentos, que contribuíram para aproximarmos dos objetivos de integração que é o desenho multimétodo na investigação social, aplicados em três etapas, divididas, segundo Thiollent (1980) em: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

A vantagem deste método é a possibilidade de se fazer ciência sem a dicotomia e a fragmentação que se encontra no método positivista, introduzindoos conceitos de vínculo e interdisciplinaridade, de representação simbólica e de subjetividade numa análise dialética do fenômeno.

8.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando-se as teorias e as ferramentas que os psicólogos dispõem na elaboração do psicodiagnóstico, para a construção da tese, optou-se por verificar inicialmente o QI (quociente intelectual) através da aplicação do teste WISC IV da criança e suas condições neurológicas, dados sobre sua maturidade visuomotora, além da presença ou não de indicadores de lesão cerebral, para, posteriormente, selecionamos a amostra daquelas crianças com sintoma na aprendizagem.

Os critérios metodológicos associados à observação e aos resultados dos testes permitiram a escolha da amostra dos casos que, posteriormente, foram estudados com maior rigor. De posse dos casos clínicos selecionados, trabalhamos na perspectiva subjetiva, utilizando técnicas projetivas, entrevistas semidirigidas familiares e as histórias clínicas dos sujeitos. Dessa forma, pôde-se melhor apreender os fatores que intervêm na realidade dos sujeitos pesquisados.

Ainda assim, para fins de uma maior objetividade ao estudo não incluímos na análise o universo escolar e os vínculos estabelecidos dos sujeitos com seus ensinantes professores, por não fazerem parte dos objetivos principais da investigação, porém, fizemos uso das informações coletadas com professores em reunião e seus pareceres escolares na reconstrução da história clínica.

8.4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 12 crianças entre 7 e 10 anos de ambos os sexos e seus pais ou responsáveis queixas de problema de aprendizagem e estavam em lista de espera, ou em tratamento psicológico no CAPSI (Centro de Atendimento Psicossocial Infantil) de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Os pais e ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Todos concordaram em ser filmados e suas sessões serem gravadas, entre outros quesitos.

8.4.2 SELEÇÃO DOS CASOS CLÍNICOS

Primeiramente, foram submetidos ao psicodiagnóstico 12 casos clínicos de crianças com problemas de aprendizagem pela equipe de psicólogos que aplicou as seguintes técnicas: a) Entrevista inicial (com os pais); b) Anamnese (com os pais), e as seguintes técnicas (com a criança): a) Teste Bender; b) Teste WISC; c) NEUPSILIN – Inf. (Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil). Posteriormente, a análise dos

documentos do psicodiagnóstico prévio (anamnese, história clínica e os testes citados acima), contribuiu para a seleção dos casos clínicos que foram aprofundados na pesquisa, por fim, as famílias foram convidadas a continuar colaborando na pesquisa.

8.4.3 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO DA AMOSTRA

Os critérios de exclusão dos casos foram os seguintes: primeiramente estar fora da faixa etária de 07 a 10 anos de idade. E, de posse dos resultados do psicodiagnóstico: apresentar problema de aprendizagem reativo, problemas neurológicos (indicadores de lesão cerebral ou um perfil neuropsicológico prejudicado) ou déficit intelectual de origem orgânico/biológico (nível de inteligência inferior).

8.4.4 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os participantes entre 07 e 10 anos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, estes documentos (em anexo) trazem informações sobre a natureza do estudo, os seus objetivos e os procedimentos metodológicos previstos a serem aplicados com cada participante.

Explicita as garantias éticas de serem indenizados caso sofram algum dano de qualquer dimensão, seja física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, e afirma que sua participação é livre, podendo desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Afirma que seus nomes serão mantidos em anonimato e suas falas nas entrevistas ou produzidas nos testes, serão informações transcritas, organizadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade, serão utilizadas exclusivamente para estudo, sendo que os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão divulgados, exclusivamente em

produções e eventos científicos, garantindo assim, a privacidade, sigilo e confidencialidade das informações.

Refere-se que as despesas financeiras decorrentes da consecução do projeto estão a cargo do pesquisador, não existindo despesas para os participantes. E que, os participantes serão informados dos possíveis danos e os benefícios advindos da pesquisa, assim como, o recebimento gratuito dos resultados do psicodiagnóstico, entregue por escrito a todos os participantes sob a forma de um laudo psicológico.

Apresenta o endereço e o contato telefônico da pesquisadora, sugerindo que durante o desenvolvimento da pesquisa os pais e/ou responsáveis poderão fazer contato pelo e-mail claudia-corrall@uergs.edu.br para quaisquer esclarecimentos.

8.4.5 INSTRUMENTOS

8.4.5.1 DESCRIÇÃO DAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS NAS CRIANÇAS

a) Hora de Jogo Diagnóstica: A entrevista clínica com a criança denominada de entrevista ludodiagnóstica (hora de jogo diagnóstica), foi aplicada como um instrumento de investigação psicológica incluído nas técnicas projetivas expressivas. Para tanto, se utilizou da caixa lúdica com materiais estruturados, além da família terapêutica (uma família de bonecos). Em outra sessão a criança teve a oportunidade de realizar os testes projetivos:

b) Teste do Desenho da Família Kinética: Trata-se de uma técnica projetiva gráfica Família Kinética Actual (FKA) (Imach, 2011) um modelo de análise. Este instrumento é utilizado na prática de avaliação e Diagnóstico Psicológico com crianças e adolescentes, e tem como objetivo primordial obter material sobre as relações vinculares reais e fantasiadas do sujeito com seu grupo familiar, assim como também provê dados sobre a dinâmica e estrutura de sua personalidade.

c) Técnica “Situación Persona Aprendiendo” (Fernández, 1991, p. 219): Trata-se de uma ferramenta da psicopedagogia clínica voltada à detecção dos conteúdos simbólicos

inconscientes do aprender proposta por Fernández e seus colaboradores, que investigaram em cinco países: Argentina, Brasil, Uruguai, Grã-Bretanha e Espanha. A “Situación Persona Aprendiendo” dá título à pesquisa (Fernández, 2001b, p.50).

Fernández ao criar essa técnica projetiva em psicopedagogia parte da técnica “Par Educativo” proposta por Jorge Visca (2009) que se referia a um sujeito que ensina e outro que aprende, para deixar a consigna mais adequada ao analisando, visto que não induz a que exista uma relação dual, pois o sujeito terá a chance de manifestar um aprender solitário.

Assim como, na aplicação desta técnica solicita-se que o sujeito represente em um primeiro desenho uma cena sobre “uma pessoa aprendendo”, em seguida, “um relato e, em terceiro lugar, uma transformação do desenhado em outra coisa, para voltar, por último, a uma pergunta que leva a objetivar a consigna e a acomodar-se a ela”. (Fernández, 2001b, p.96). Ou seja, ele vai representar, no segundo desenho, aquela cena do reservatório pré-consciente que está associada inconscientemente, e que por associação livre, vêm à consciência. Após realizar os dois desenhos, o sujeito é solicitado a descrevê-los. Esta técnica, por apresentar os dois momentos bem definidos acrescenta, por associação livre, os conteúdos simbólicos do aprender, que emergem do reservatório inconsciente mais profundo.

8.4.5.2 DESCRIÇÃO DAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS NOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

a) Entrevista clínica com os pais ou responsáveis sem a presença da criança: Na entrevista clínica (anamnese - em anexo) com os pais eles foram abordados com uma consigna que buscou a reconstrução da história da criança e da família através deles.

Foi solicitado que os pais relatassem as primeiras aprendizagens do filho, descrevendo uma cena onde o problema aparecia; além de descreverem o significado do não aprender do filho para eles, entre outras questões.

b) Teste do Desenho da Família Kinética (Imach, 2011) aplicada com os pais:

c) A técnica Projetiva Gráfica “Situación Persona Aprendiendo” (Fernández, 1991, p. 219).

8.4.5.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos selecionados para obter a evidência empírica dessa investigação tiveram caráter de flexibilidade entre testagem, inquérito do teste, entrevistas semiestruturadas, com os pais ou responsáveis, professoras, psicóloga do CAPS I, anamnese, observações, histórias de vida e a análise documental dos materiais fornecidos pelas famílias (parecer escolar, laudo psicológico).

8.4.5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise e interpretação dos resultados é uma fase fundamental onde o investigador vai “confrontar, o encontrado na revisão de literatura, suas experiências, os achados com os resultados da investigação, e tomar posição a respeito dos mesmos. Aceitar ou recusar a hipótese”. (Alvarenga, 2012, p.101).

A escolha do uso de técnicas projetivas para trabalhar com a interpretação dos resultados, associados às histórias de vida e aos diferentes indicadores observados se justifica por elas em geral poderem ser associadas ao conceito de “hipóteses ponte” porque, as técnicas projetivas nos permitem fazer um enlace entre uma análise macro, mais global, com outra análise micro, mais detalhada e complexa, que em combinação darão uma ampla e rica quantidade de informações. Nesse caso, Didier Anzieu (1981) aborda em sua publicação “Los Métodos Proyectivos” que eles promovem uma regressão do aparato psíquico aos processos primários, e deixam surgir um pensamento por imagens ligado à percepção.

Essas produções são comparadas pelo autor a fantasias diurnas e sonhos e, quando se refere à atividade infantil diz que, à medida que a criança vai organizando a

linguagem (entre 2 e 5 anos), sua atividade psíquica se reestrutura, assim como sua vida imaginária, que pode ser captada por cenas interiores, de forma organizada como as palavras em uma frase. Dirá que através dessa atividade o sujeito expõe seu drama pessoal e coloca em imagem seus conflitos defensivos. Além de que os personagens que desempenham os diferentes papéis dão corpo às identificações do sujeito, tornando-as objetivas e observáveis.

Nesta perspectiva, coincidimos à Sneiderman (2011) que afirma: “Consideramos a los resultantes obtenidos mediante la aplicación de las técnicas proyectivas como productos del inconsciente y preconsciente, permitiendo pues una vía bastante directa de acceso al conocimiento de la subjetividad”. (Sneiderman, 2011, p.14). Corroborando com essa afirmação da autora consideramos as técnicas projetivas instrumentos capazes de ampliar nosso foco de visão quando o interesse recai sobre os conteúdos simbólicos inconscientes dos sujeitos.

De posse desses construtos teórico-técnicos, os dados foram analisados e interpretados separadamente, a partir do material coletado, logo após procedeu-se à interpretação chegando à inferência dos significados que foram encontrados compondo a discussão ao final da investigação. A partir dos resultados obtidos, primeiramente, examinou-se cada um dos resultados e relacionou-se a cada uma das variáveis em estudo, confrontando-se um com o outro para interpretá-los. Através de uma exposição clara de sustentação, buscou-se explicar os significados dos resultados e extrair as inferências.

Considera-se o desenho como “discurso gráfico” através do qual a criança expressa sua subjetividade e as características de seu mundo interno. Nele a criança cria, recria e assim também expressa fantasias, desejos e conflitos e, por sua vez, pode elaborá-los. Ele é uma atividade natural de expressão e, de descarga de satisfação das necessidades do desenvolvimento psíquico. (Sneiderman, 2011).

Portanto, pode-se considerá-lo análogo aos sonhos, como uma escritura do desejo e que carrega consigo a situação traumática, pela qual podemos inferir que surge do ponto de

vista tópico deixando à mostra os processos inconscientes: simbolização, condensação, substituição, elaboração figurativa, entre outros, e compostos ainda por aspectos pré-conscientes e conscientes.

Do ponto de vista do conteúdo, o desenho expressa o momento do desenvolvimento do sujeito e encontra-se atravessado pelas vicissitudes que cada um vivenciou na construção de seu psiquismo. Por isso, a técnica de interpretação de um desenho gráfico poderá responder a diferentes objetivos: inferir o nível intelectual, problemas cognitivos, atencionais ou neurológicos, ou também, explorar e aprofundar os aspectos vinculares, emocionais ou defensivos, os conflitos, a imagem inconsciente do corpo, e etc.

A psicanálise constitui a fonte de certas noções conceituais utilizadas como base teórica e técnica das projeções gráficas, e, ao fazer referência aos conceitos freudianos de inconsciente, pré-consciente, consciente e associação livre compõem o estudo do grafismo como uma expressão do inconsciente, que surge e deixa revelar a linguagem do pré-consciente.

Por exemplo, no desenho da “Casa-Árvore e Pessoa”, especificamente no desenho da figura humana, recebem-se informações de como o sujeito vê a si mesmo. E, observa-se, que as crianças tendem a ficar desconformes com suas produções e tratam de melhorá-las. Porque, o que elas vêem quando concluem suas projeções, geralmente não coincide com o que pensam de si mesmas.

8.4.5.5 INDICADORES DE INTERPRETAÇÃO DAS TÉCNICAS PROJETIVAS SEGUNDO CARIDE (2009)

a) Modalidade de Trabalho: Diz respeito à atitude geral do sujeito em enfrentar a tarefa, ou seja, se cumpre a consigna ou se compromete, mas só o faz de forma superficial. Realiza a tarefa de forma organizada, com um plano prévio ou, pelo contrário, sem nenhuma diretriz. Devemos observar os comentários que faz suas verbalizações espontâneas, a atitude postural.

b) **Características Gerais da Produção Gráfica (Nível Gestáltico):** Este nível sintetiza e integra os componentes gráficos, formais e de conteúdo: Nele podemos captar o conceito de si mesmo, como está a função de percepção e o juízo de realidade. Tem relação com a impressão global do desenho, se produz agrado ou rechaço; se é harmônico ou grotesco; integrado, equilibrado ou desarticulado; rígido ou com movimento. Se a folha está povoada de objetos diferenciados pela necessidade de encher, na qual produz um efeito confuso, por exemplo. Uma boa gestalt corresponde a um desenho integrado, dando a impressão de que cada coisa está em seu lugar. O contrário demonstra a desorganização do mundo interno do sujeito. Caride (2009) define 5 critérios de análise da produção gráfica:

- **Gestalt Ajustada:**

Produções que refletem a realidade consensuada;

Produções que dão ênfase a realidade

- **Gestalt Defeituosa**

O desenho não corresponde a uma lógica de acordo ao processo secundário:

Pode dar-se por: inadequada integração das partes; amputação das partes essenciais do desenho; indefinição dos distintos elementos que configuram a gestalt; transparências inadequadas;

- **Gestalt Grotesca e Bizarra**

Caracteriza-se pelo desenho sem harmonia, inadequado, extravagante.

Encontramos: figuras humanas com características zoomórficas; excessivo movimento ou excessiva rigidez; deformações anacrônicas do desenho; grosseira marca dos atributos sexuais;

- **Gestalt Isolada**

Espaço em branco ocupado por desenhos que não guardam relação entre si.

- **Gestalt Desértica**

Ambiente vazio e frio, em que se localiza o desenho. O desértico remete ao desvalimento egóico.

8.4.6 Quadro de Interpretação das Técnicas Gráficas (Sneiderman, 2017):

| INDICADORES DE INTERPRETAÇÃO EM TÉCNICAS GRÁFICAS | | |
|---|---|---|
| Componente Gráfico | <p>Refere-se ao nível energético do indivíduo que é invariante e permanece constante.</p> | <p>Tipo de traço: Linhas firmes, débeis, destruídas, fragmentadas, remarcadas, estiradas. É indicador da forma com que o sujeito maneja os impulsos; reflete o estilo de conduta ou de comportamento; podemos ver em patologias orgânicas, intoxicações, níveis de ansiedade;</p> <p>Formas de Traço: curvo (adaptação), reto (racional), anguloso (caráter agressivo do ângulo); contínuo, entrecortado, tremido;</p> <p>Pressão de traço: Tem a ver com o nível energético e com a tensão do sujeito, seu potencial psicofísico. Sugere a força e o dinamismo com que escreve e desenha. A quantidade de energia psíquica com que conta o sujeito. Podem se apresentar uma pressão débil, normal ou forte</p> |
| | Componente Formal | <p>Relaciona-se com o estilo de execução da tarefa. Ou seja, a forma como o sujeito estrutura os objetos e nos mostra sua maneira de organizar-se e organizar o mundo.</p> |
| <p>Movimiento y expresión: Se refere a qualidade expressiva do graficado e se relaciona com o controle do aspecto afetivo. O movimento está dado pela tensão “kinésica” do desenho que vai desde o movimento excessivo, ao dinâmico, até um outro extremo, que é a rigidez. Tem a ver com a plasticidade egóica, espontaneidade, capacidade para expressar afetos e, portanto, com a diversidade defensiva, com a projeção do próprio dinamismo interno.</p> | | <p>a) Movimento Humano: indicador de capacidade empática e expressão de afeto; b) Movimento Animal: projeção do pulsional, o mais arcaico; c) Movimento Inanimado: pode significar ameaça, atitude defensiva; d) Movimento Antropomórfico: expressividade substituída pela fantasia onipotente; * Tensão: indicaria sinal de periculosidade, sinal de alerta; * Sem movimento/ rigidez: repressão de impulsos ou inibição * Movimento com ritmo desenfileado, sugere estar sem controle egóico, considera-se patológico. * Ausência de movimento: refere-se a falta de plasticidade, A “Kinesia robótica”, desenhos estáticos, duros, rígidos, mecanizados, dão conta de um ego carente de autênticas identificações. A falta de movimento seria um indicador de conflito ou sintoma, de repressão dos impulsos ou inibição.</p> |
| <p>Perspectiva: Refere-se a como se sente o sujeito em relação ao ambiente</p> | | <p>* De cima olhando para baixo: combinatória de sentimentos de superioridade; * Perspectiva distante: sentimentos de inadequação ao ambiente familiar. * De baixo olhando para cima: remete a sentimentos de abandono, desvalorização, baixa autoestima. * Perfil absoluto: remete a pessoas distantes e características evasivas. * Visão desde atrás: corresponde a produções psicóticas.</p> |
| Componente de Conteúdo | <p>Informa como se sente o sujeito consigo mesmo e com os demais, aparecem os conflitos, preocupações e inquietudes como também suas defesas. Observa-se suas dificuldades ou não nas relações interpessoais, em relação com a experiência de primitivas relações objetais. A leitura dos significados dos símbolos integra o contexto da produção.</p> | <p>Tema elegido: Se relaciona com o tema que o sujeito escolhe, o “tratamento” que faz do tema, para desenhar e como trata as diferentes partes do desenho. Sugerirá tendência ao realismo, ou ao simbolismo; a criatividade ou a estereotipia.</p> <p>Categoría de los objetos graficados: * Detalhes dos Objetos Graficados: detalhes * Simplicidade: o modo como se organiza a riqueza de significação e a forma de uma estrutura total, que define o lugar e a função de cada um dos detalhes em seu conjunto. A criação em momentos de estabilidade emocional, consegue dar a suas formas e cores, uma harmonia tal, que tudo parece estar onde deve estar. * Cromatismo e sombreado: remete a ansiedades.</p> |
| | | <p>Tratamiento del dibujo: omissões, borrões, riscos por cima, agregados, marcas, sombreado, transformações, detalhes especiais, etc.</p> |
| | | <p>Simbolismo: o simbolismo escolhido para representar</p> |
| Componente Interrelacional | | <p>Relación entre lo graficado y lo verbalizado: Em cada um dos desenhos e na história que os integram: nos interessa ver se há concordância e coerência entre o graficado e o relato. Nesse caso nos ajudará a compreender a imagem que o sujeito tem de si mesmo, tendo em conta suas associações verbais, esperando reconhecê-lo através de seu grafismo.</p> |

8.4.7 INDICADORES DE INTERPRETAÇÃO DA TÉCNICA: “SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO” (FERNÁNDEZ, 1991, 2004):

Quando a criança cria um conto, a partir de uma figura projetada no papel estepassa a fazer parte de si, pois de alguma forma é sua criação. A criança apropria-se da história e a lembrança da figura poderá modificá-la, neste momento ela aprende de si mesma, e de sua própria capacidade construtiva.

Sob essa ótica, todo o grafismo deve ser compreendido como um discurso, portanto, precisamos estar atentos às omissões, substituições, modificações, aspectos como localização, pressão no desenhar, caracterização do traço, simetria e detalhes no desenho, movimentos, tamanho das figuras, uso da borracha, rasuras no papel, ou seja, a impressão geral do desenho.

Mas, principalmente, os temas associados ao desenho, o relato que a criança constrói sobre seu desenho será de nosso interesse, porque para Fernández (2004) ele nunca é neutro, e essa é a condição de possibilidade de percebermos a subjetividade dos sujeitos. Segundo a autora, as pessoas equivocadamente pensam que a objetividade seria a neutralidade, então assegura que essa é a objetividade dos objetos, mas na análise do material projetado, vai nos interessar a objetividade dos sujeitos, ou seja, o trabalho dirigir-se-á a poder fazer pensável a intervenção dessa subjetividade.

Para a autora o momento de relatar é muito rico pois está associado ao guardar, ou seja, é o momento de fazer pensável aquilo que aconteceu, porque será a oportunidade do sujeito de se incluir na inter-relação com o outro, no momento presente, fazerem-se sujeitos pensantes sobre aquilo que vivenciaram.

Paralelo a isso, a análise recai sobre: o sujeito, a ação e o objeto que a criança vai representar nas cenas, porque a consigna solicita que a criança desenhe uma pessoa aprendendo. Nesse sentido, o pensar em cenas, sugerido na técnica, é também “um modo de escutar, uma postura, uma atitude clínica, a partir da qual vai intervir-se psicopedagogicamente”. (Fernández, 2004, p.50).

Nessa linha de raciocínio, é como um pensar flutuante, e para esclarecer essa técnica, a autora cita Eduardo Pavlovsky, que propunha o trabalho do psicodrama, para recuperá-lo à psicopedagogia clínica.

Faz referência ao pensar e recordar flutuante no tratamento didático psicopedagógico (tratamento grupal que a autora oferecia a todo o profissional que estava se capacitando para intervir psicopedagogicamente) que proporciona, na rede grupal, o recordar de um, ir potencializando o recordar do outro.

Argumenta que na construção do grupo, a trama das cenas, passa a constituir, uma “tela auditiva transicional”. Ademais, cita Bollas que diz que “as recordações liberadas de uma determinada organização inconsciente buscam outras possíveis”. (Fernández, 2004, p.52).

Acrescentando a essa ótica o poder do tratamento didático dizendo: “estas novas e múltiplas organizações possíveis se fazem mais móveis, o que equivale a dizer mais saudáveis mais criativas, na medida em que se deixa maior espaço ao não saber”. (Fernández, 2004, p.52).

Na análise da projeção, primeiramente, o objetivo inicial foi analisar que conteúdos simbólicos inconscientes surgem na segunda cena, onde a consigna aprofunda a possibilidade de o sujeito fazer a associação livre e deixar surgir a cena inconsciente. De posse dos conteúdos do segundo desenho vamos atentar para o sujeito, a ação e o objeto da cena.

Por fim, para compreender, o significado simbólico do aprender, precisaremos responder se ele remete ao prazer, à satisfação, à construção, logo, representando o aprender como processo saudável, ou o inverso, como perigoso, doloroso, que remeta a sofrimento, dificuldade, conflito, entre outros. Para tanto, a atenção e a compreensão destes aspectos baseou-se no entendimento do “como” e da “ação”. Em síntese, como agem os personagens desta cena?

8.4.8 INDICADORES DE INTERPRETAÇÃO DO TESTE DA FAMÍLIA KINÉTICA (IMACH, 2011):

A partir da consigna: “Desenha uma família fazendo algo” podes fazer como queiras, porém devem estar fazendo alguma coisa. A análise do desenho deverá levar em considerações os seguintes pontos:

Hermann Rorschach (1921) citado por Mercado (2020) alerta que desde essa técnica no psicodiagnóstico podemos ver a incorporação do movimento. Dirá que é importante interpretar o tipo particular de sinestesia para além do tipo de objeto, tal como na interpretação dos sonhos que o essencial não é o conteúdo manifesto, porque são as “cenestésias” que apresentam os conteúdos inconscientes. A técnica se refere a “kinesia”, ou seja, a capacidade para desenhar um movimento, de acordo com a ação dita de forma verbal.

Nessa linha de raciocínio, Mercado (2020) cita Verthelyi (1985) que assegura que o movimento descrito na figura, para além das distâncias, permite relacionar as pautas formais, sejam expansivas ou restritivas, assim como, indicam com sua disposição geral na folha (vertical, horizontal, circular) movimentos harmônicos ou confusos.

Ademais, a autora analisa os aportes de Burns y Kaufman (1972) na inclusão do movimento na consigna do “Test de la Família” e introduz uma série de modificações na consigna, nos critérios de interpretação e nos campos de aplicação, como com crianças, adolescentes e adultos, configurando a última versão que se administra na atualidade.

Ainda, Burns e Kaufman citados por Imach (2011), apresentam alguns critérios de análise: os estilos e as ações. Os estilos das relações familiares desenhadas como, por exemplo, em compartimentos. Referem-se ao grau de isolamento do sujeito em relação a sua família, se o desenho aparece com a inclusão de elementos diversos como riscos ou quadros. A presença ou ausência da base para alguns ou vários personagens, indicando instabilidade familiar, por conta de as figuras estarem desenhadas no ar ou numa base exagerada que mostraria sobrecompensação.

Dessa forma, a cultura e sua parte domesticadora da natureza são percebidas na análise formal do desenho, e os autores têm mostrado e agregado elementos segundo cada época. O uso do espaço, o tamanho da figura, a pressão ao desenhar, a direção, são exemplos de elementos a considerar na análise do grafismo, marcando a estrutura subjacente a toda a história clínica, sua subjetividade.

CAPITULO 9. ANÁLISE DOS DADOS

9.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo descreve o caminho metodológico utilizado na Fase I e II da pesquisa, dividido em três etapas, segundo Thiollent (1980): pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Apresenta os procedimentos de coleta e análise dos dados que envolveram a aplicação dos testes no psicodiagnóstico prévio à consecução do laudo e entrevista devolutiva à criança e a seus pais ou responsáveis, os quais fizeram parte da Fase I.

Posteriormente, na Fase II, procedeu-se a escolha dos sujeitos a serem investigados com maior rigor, optou-se pela reconstrução da história de vida, feita através de entrevistas semiestruturadas logo após a aplicação das técnicas projetivas e para sua análise buscamos interpretar os aspectos gerais do desenho projetivo e a análise dos conteúdos simbólicos inconscientes do aprender de cada sujeito. Finalizando-se com a discussão dos resultados relacionados à história de vida de cada sujeito.

9.2 FASES DA ANÁLISE DOS DADOS

Foram colhidos e analisados os seguintes dados de acordo com o momento da investigação:

9.2.1 FASE I - PRÉ-ANÁLISE

a) Entrevista inicial com a criança; anamnese com os pais; entrevista ludodiagnóstica com a criança; análise documental, neste momento do diagnóstico se realizou a análise individual e vincular.

b) Correção dos testes; elaboração do laudo.

c) Devolução dos resultados do psicodiagnóstico aos pais ou responsáveis e à criança.

d) Seleção dos casos clínicos de crianças com problemas de aprendizagem sintoma.

9.2.1.1 QUADRO DE RESULTADOS DA SELEÇÃO DOS CASOS CLÍNICOS

| Iniciais | Indicador | Indicador de | Perfil | WISC IV | Hist. Clínica | Observações |
|----------------------------|------------------|------------------|------------------|----------|----------------------------------|--|
| | Emocional | Lesão | Neuropsicológico | QI Total | | |
| | Bender | Cerebral | Neupsilin – inf. | | | |
| | | Bender | | | | |
| 1. A.G. JOÃO | 4 | 1* 9 | M-: 4 M--: 3 | 69 | | Selecionado para análise |
| 2. C.P. | 3 | 4* 7 | M-:6 M--: 1 | 82 | | Refutado pelos indicadores de lesão cerebral (+ de 3 altamente significativos) |
| 3. R.P.V. | Teste Invalidado | Teste Invalidado | M-: 5 M--: 5 | 54 | | Invalidado |
| 4. T.D. | 2 | 4* | M-:8 M--:2 | 110 | | Refutado pelos indicadores de lesão cerebral (+ de 3 altamente significativos) |
| 5. I.G. GABRIELA | 2 | 2* 5 | M-:9 M--:2 | 107 | | Selecionado para análise |
| 6. L.A | 1 | 3 | M-:6 | 81 | Problema de aprendizagem reativo | Não preenche os requisitos, um problema distinto |
| 7. A.C. MARIA | 6 | 3 | M-:3 M--:1 | 126 | | Selecionado para análise |
| 8. D.P. | 3 | 3 | M-:8 M--:4 | 86 | Problema de aprendizagem reativo | Não preenche os requisitos, um problema distinto |

| | | | | | |
|---------------------------|---|------|----------------------|----|--|
| 9. G.G | 2 | 3* 5 | M-:4 M-:5 M-:1 | 62 | Refutado pelos indicadores de lesão cerebral (3 altamente significativos) e baixo perfil neuropsicológi co |
| 10. A.M.V. | 3 | 4* 7 | M-:4 M-:4 | 99 | Refutado pelos indicadores de lesão cerebral (+ de 3 altamente significativos) |
| 11. J.V. | 2 | 2* 1 | M-:3 M-:8 | 55 | Refutado pelo baixo QI |
| 12. S.P. CAMILA | 4 | 7 | M-:4 M-:6 M-:3 | 83 | Selecionado para análise |

9.2.2 FASE II - DESCRIÇÃO ANALÍTICA

- a) Reconstrução da história clínica da criança pelos pais ou responsáveis.
- b) Aplicação das técnicas projetivas com os pais ou responsáveis.
- c) Dados colhidos da técnica “Situación Persona Aprendiendo” e de seu inquérito com a criança e seus pais.
- d) Entrevista semiestruturada realizada com os pais e sessão lúdica com a criança.

9.2.3 FASE III- INTERPRETAÇÃO REFERENCIAL

- a) Análise e interpretação dos resultados encontrados.

b)Estabelecimento dos quadros de referência com indicadores de interpretação de cada técnica em cada caso clínico.

c)Análise dinâmica e intersubjetiva de cada caso clínico.

d)Organização dos dados em forma de estudos de caso.

A seguir, no próximo capítulo, apresenta-se os resultados das técnicasprojetivas realizadas com a criança e seus pais ou responsáveis, em cada caso clínico selecionado pelo diagnóstico prévio:crianças com problemas de aprendizagem sintoma, que não apresentaram déficit intelectual, orgânico biológico, ou comprometimento neurológico significativo, em que a análise da história clínica e o resultado do psicodiagnóstico sugeriram comprometimento afetivo-emocional.

Para tanto, apresenta-se as análises baseadas no olhar diagnóstico proposto por Fernández (1991) focado em três níveis: individual, vincular e dinâmico que se entrecruzam com as imagens, sensações e ideias de cada um dos membros do grupo familiar.

Vale destacar que em garantia ao anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, optou-se por modificar seus nomes, porém no laudo (Apêndices do 1 ao 12) e no Quadro de Referência de Seleção dos Casos Clínicos, descrito acima, constam as letras iniciais dos seus nomes.

CAPÍTULO 10 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

10.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados da Fase III da investigação, ou seja, com os casos clínicos selecionados a partir dos critérios investigativos, escolhemos quatro casos para apresentar as análises feitas em detalhes, dois deles apresentamos no corpo do texto os outros dois estão descritos nos apêndices 17,18 e 19, para tanto, inicia-se descrevendo a história clínica de cada criança composta pelo motivo da consulta, que foi dividida pelo fator desencadeante,o qual separa a história pregressa da história atual e a síntese dos resultados do psicodiagnóstico. Posteriormente, nele expõem-se os resultados

da técnica “Situación Persona Aprendiendo” da criança e seus pais ou responsáveis, apresenta-se a análise gráfica do primeiro e segundo desenho como primeira e segunda cena, em formato de tabela, além dos resultados das interpretações do Teste projetivo Família Kinética, com os sujeitos e/ou pais ou responsáveis. Assim como, fazemos considerações sobre as convergências encontradas nas projeções dos sujeitos que compõem a família. Portanto, na discussão dos resultados de cada caso, os dados apresentam-se analisados e interpretados separadamente, dando lugar as inferências ou aos significados apreendidos nos resultados. Eles foram examinados a partir das variáveis do estudo e suas interrelações, confrontados com a interpretação dos resultados das técnicas projetivas um com o outro, com o propósito de explicar o significado dos dados encontrados. De posse deles, apresentam-se as inferências relacionadas a revisão de literatura, chegando-se a uma posição a respeito dos mesmos e respondendo-se às hipóteses substantivas da tese.

Finaliza-se recuperando as principais perguntas que delimitaram a investigação, para aproximar-nos dos objetivos propostos, a saber: como se dá a circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar da criança em estudo? Qual a modalidade de aprendizagem e ensino da criança e seus familiares? Que função cumpre o não aprender para a criança e sua família?

10.2 MARIA: A MENINA QUE NÃO PODE MOSTRAR

10.2.1 HISTÓRIA CLÍNICA DE MARIA: MOTIVO DA CONSULTA

Maria uma menina de nove anos e dez meses é a primeira filha de um casal que manteve o relacionamento por 11 anos. A mãe Miriam possui 38 anos é Jornalista e o pai, Manuel 35 anos, tem uma imobiliária, foi acadêmico de Direito, mas não concluiu o curso.

Segundo relato da mãe nunca houve apontamentos na pré-escola sobre Maria, apenas que era retraída. Segundo ela a menina sempre teve boas notas, é muito inteligente. Ademais, em 2017, Maria estudava em uma escola particular e estava se alfabetizando, aprendeu a ler e escrever.

Passaram as férias e ao chegar o ano seguinte, início de 2018, já há um ano da separação do casal, Miriam soube que Manuel não havia feito o pagamento de todo o ano da escola da menina, então tomou a decisão de trocá-la para uma escola pública, mesmo em desacordo com o ex-companheiro, que fazia questão que a menina estudasse numa escola privada para manter o status, porque sua mãe havia sido professora e para a família dele este fato de viver de aparências era comum (sic). Nesse momento começam a surgir os sintomas na aprendizagem de Maria.

Maria trocou de escola, de colegas e de turnoda tarde para a manhã. Foi para uma escola pública que não apresentava as mesmas condições de lazer que a anterior - naquela havia três pracinhas- (sic). Nas palavras de sua mãe: *“Ela chegou lá e teve um choque cultural com a escola, então em um mês me chamaram e me disseram que eu tinha que investigar”*. Sua fala esclarece: *“Nesse primeiro mês de escola me disseram que ela chegou lá e não socializava, no terceiro ano, ela não sabia ler, escrever e fazer cálculos, ela não sabia nada, sendo que ela veio do colégio anterior até o segundo ano completo e ela sabia tudo e era uma ótima aluna, então foi isso, ela teve um bloqueio”*. Diz que, no colégio anterior não havia queixas da menina.

No parecer da escola, de 2018, a professora afirma que Maria realizava as atividades com auxílio, caso contrário não conseguia terminá-las em tempo. E, sua participação em aula acontecia quando estava atenta. Para ela, Maria possuía um tempo mais lento para a realização de todas as atividades, inclusive para falar. Mais ainda, a menina precisava de estímulos todo o tempo, caso contrário, distraía-se a até cochilava (dormia).

Quanto às primeiras aprendizagens de Maria, a mãe relata na anamnese que amamentou normalmente até os quatro meses aproximadamente, e posteriormente, seu desenvolvimento motor de marcha se deu com um ano. Logo, sua fala desenvolveu-se naturalmente, de forma clara e compreensível, por volta de dois anos de idade, a mãe afirmou que Maria falava tudo. Não há registros de como o pai se implicava nessas atividades, nem se posteriormente acompanhou o desenvolvimento escolar da menina.

Miriam conta que ao trocar Maria de escola surgiram os problemas de relacionamentos na escola. *“Ela não gosta da fulaninha e a fulaninha não gosta dela”*. Então, as professoras pediram uma avaliação, pois Maria na escola atual, além de não saber ler, nem escrever, não sabia fazer cálculos e não socializava, no recreio ficava só, no “mundo da lua” (sic).

A mãe leva a menina a uma clínica particular de psicodiagnóstico e a avaliação foi feita por três profissionais, psicólogo, psicomotricista e psicopedagogo. O laudo trás em detalhes os pontos fortes e fracos da menina, entre abril e setembro de 2018 recebe o resultado do psicodiagnóstico: dificuldades de aprendizagem e TDAH.

A avaliação detectou através do WISC IV que Maria estava com um QI médio superior. Assim como do ponto de vista psicopedagógico, *“a menina se mostrou muito falante e distraída, durante as atividades, várias vezes as interrompeu para falar sobre detalhes da sala, ao contar histórias emendava palavras e frases, parava de escrever, fazia inferência sobre outros temas, sem foco na proposta oferecida”*.

Mais adiante no laudo a psicopedagoga coloca: *“muito inteligente, observou absurdos colocados na história, propositalmente, diferenciou figuras geométricas, reconheceu números pares e ímpares, percepção rápida na diferença de imagens, identificou sons e rimas”*. Nas histórias infantis, *“apresentou entonação espetacular para contar, fazendo as vozes dos personagens, com sentimentos expressados, corretamente e de forma teatralizada”*. Nos desenhos, *“preocupou-se com a centralização dos mesmos, fez uso excessivo da borracha com atenção à simetria e tamanho da folha”*.

Em resumo, identifica disortografia e traços discaligráficos, leitura com dificuldade e concentração mínima, dispersa e muda o foco constantemente. Em termos matemáticos não havia consolidado a manipulação numérica e o sistema decimal. E, na contagem, ainda não havia estabelecido a inclusão de classes.

Em conclusão, a avaliação clínica da equipe sugere avaliação neuropsiquiátrica para a possível confirmação ou refutação da hipótese diagnóstica, para auxílio ou não de fármacos, para que venha a estimular sua atenção, bem como intervenções psicológicas para a família.

Por ocasião da entrevista devolutiva, a psicóloga diz à mãe que ela não soube poupar a filha dos problemas que o casal vinha passando com a separação. Miriam conta que na clínica particular reiterou que ela era culpada por não ter preservado a imagem do pai de Maria para a menina. *“Assumi, não tive bagagem pra preservar”*. E, afirma: *“Além de ela vivenciar, eu exteriorizava”*.

Em seguida a mãe, sentindo-se decepcionada com o serviço, não se sentindo acolhida, procurou serviço público CAPSI (Centro de Atenção Psicossocial Infantil do Município) para seguir o tratamento da menina, visto que o pai não lhe deu apoio financeiro e se negava a pagar o tratamento na clínica, lá Maria teve atendimento psicológico até ser derivada para fazer parte da pesquisa em 2019. Contudo, segundo a análise da professora do ano de 2018, a menina até o final do ano foi melhorando, conseguindo ser aprovada para a série seguinte.

10.2.2 HISTÓRIA PREGRESSA DE MARIA

A mãe estava com 27 anos e o pai com 24 anos quando iniciaram o relacionamento, segunda mãe, Manuel era muito festeiro e tinha muitas mulheres interessadas nele, porém, ele não queria compromisso com ninguém. O começo foi de compromisso para a mãe, mas não para o pai, houve traição dele neste período. A mãe fala que relevava e dava chances, brigavam, terminavam e voltavam. Ela demorou um ano para ser apresentada aos pais dele. No terceiro ano, Manuel terminou o relacionamento com Miriam e 14 dias depois, ela descobriu que estava grávida de Maria.

Miriam não tinha a intenção de engravidar, porém, segundo ela, a gestação foi bem aceita, pois o pai sempre quis ter um filho. Mesmo assim, não estava nos planos da mãe, porque ela queria terminar a faculdade, comprar um carro e uma casa antes de engravidar. Diz que levou dez anos para terminar o curso de graduação em jornalismo. Segundo ela, teve dificuldades financeiras para conseguir concluir, mas foi até o final, e hoje trabalha como fotógrafa. A Psicóloga que a atendeu no CAPSI percebeu uma dificuldade em se expressar por escrito na mãe, considera que por isso acabou se estabelecendo como fotógrafa.

A mãe comenta que a gestação de Maria foi muito conturbada devido aos conflitos de ordem emocional, porque teve depressão durante e após o parto.

Mesmo depois do nascimento de Maria estiveram afastados por cinco meses. Voltaram a se relacionar, no entanto, sem morar juntos. Então, quando Maria tinha um ano e quatro meses, a mãe saiu da casa de seus pais e foi morar sozinha com a filha numa casa que Manuel conseguiu de uma prima emprestada. Manuel começou a dormir na casa, porém, não comia e nem tomava banho, não vivia o dia-a-dia com ela e Maria. Nesse meio tempo nasceu Victória, quando Maria estava com quatro anos, o que também foi uma surpresa para o casal, Manuel queria um menino.

Viveram juntos nessas condições durante aproximadamente cinco anos, e a separação do casal ocorre quando Maria estava com sete anos, quando a mãe pediu para

ele se afastar. Ela queria que ele assumisse o relacionamento e casasse. Diz que sempre foi ela quem *batalhou* pela relação dos dois. “*Todo tempo eu querendo, eu querendo, eu querendo. E ele não, se esquivando, se esquivando, se esquivando*”. Ela não entendia o porquê dessa situação, comenta que sofreu muito, porque ele não trazia suas roupas para a sua casa, e não assumia a vida conjugal (enquanto relatava este fato chorava muito). E, justifica que Manuel apenas teve interesse nela depois de que ela não o quis mais.

Afirma que Manuel era um jogador compulsivo que tinha um estabelecimento aonde promovia jogos nas madrugadas para os amigos. Em princípio comenta que não sabia, e depois aceitou. Fala que Manuel não tinha responsabilidade e amor e ela sentia-se sozinha.

Então, estando farta desta dinâmica de seu companheiro que estava adquirindo cada vez mais dívidas e colocando a família em vulnerabilidade decide terminar o relacionamento, mas Manuel não se afastou o que demorou ainda um ano. “*Tenho nojo de mim, tenho nojo dele, eu não sei se é raiva, mas eu tenho isso dentro de mim*”. Miriam diz que deveria tê-lo deixado antes. E que apesar do pedido de perdão, ela não aceitou. Mesmo depois do término do relacionamento, Miriam ainda emprestou dinheiro e levou-o ao psiquiatra para tratar o vício em jogos, porém ele não deu continuidade ao tratamento.

Em março de 2017 ele saiu definitivamente da casa dela. Em fevereiro de 2018, já separados há um ano, Miriam envolveu-se com outra pessoa. Manuel passou a segui-la ao vê-la sair do apartamento de seu namorado. Na terceira vez que repetiu esta conduta, ele pediu para conversar com ela dentro do carro, apertou seu braço, machucou-a, quando ela tentava sair do carro ele não deixava, e esse episódio assustou-a muito.

Mais adiante, cita que entrou com a denúncia da Lei “Maria da Penha” (Lei referente à violência doméstica), porque Manuel a perseguia e achava que ela não poderia apenas tê-lo rejeitado e sim que estaria envolvida com outra pessoa. Ao ler uma conversa de Miriam com uma amiga em que relatava o que ele vinha fazendo, Manuel “*enlouqueceu*” (sic).

Ao ser perguntado se as meninas haviam presenciado os episódios de descontrole, ela respondeu afirmativamente, pois ele entrava em casa e se recusava a sair, com “*cara de transtornado*” (sic).

Houve um episódio em que a mãe deixou as filhas com o pai que vivia com sua mãe, para ir ao cinema e quando foi buscá-las ele se recusou a entregá-las. Miriam voltou com policiais e ele disse que ela era “louca” e que eles tinham combinado aquilo.

Nesse dia, Miriam relata que chamou a atenção à atitude da avó paterna, pois na hora em que ela chega com a polícia a avó levou as meninas para o quarto e tentou negar, disfarçar o que estava acontecendo, lendo histórias infantis, para as meninas.

Miriam disse que se angustiou ao pensar como as meninas estavam se sentindo. A mãe percebe que Maria tem algumas coisas parecidas com ela, e se refere a seus medos “*Ela tem certas fobias... Ela é muito sensível e é muito inteligente, tudo é motivo para ela ficar triste, se abala com qualquer coisa*”.

Recentemente, em 2019, Miriam percebeu que Manuel estava entrando no pátio de sua casa. “*Eu nunca demonstrei medo dele*”. Segundo a mãe: quando Maria via os pais conversando ficava nervosa e ansiosa. Perguntada sobre como se sentia, a mãe responde: “*Manuel me dá pânico*” (sic).

10.2.3 HISTÓRIA ATUAL DE MARIA

A mãe refere-se ao ano de 2019, dizendo: “Este ano, Maria gosta de todo mundo e todo mundo gosta dela”. A mãe diz que superou a separação, mas percebe-se que foi muito traumático para ela este relacionamento, inclusive afirma que o pai se casou com a companheira atual. Comenta que ele participa da vida das duas filhas com encontros em todos os finais de semana, nos quais pega as meninas na sexta-feira e entrega no domingo. E, continua relatando, em 2018 foi quando os problemas de aprendizagem e de socialização de Maria vieram à tona, nesse ano ela “*pode ser considerada a melhor da turma*”.

Na entrevista realizada com a professora atual da menina (novembro de 2019), a mesma coloca que Maria começou o ano com muitas dificuldades, chorava muito, entretanto, teve um grande progresso ao longo do ano, finalizou socializada, se relacionando muito bem com todos os colegas e, inclusive, tem se mostrado muito solidária e preocupada com os companheiros de aula. Vem vencendo todas as suas dificuldades, seu rendimento no primeiro trimestre foi bom e no segundo melhor.

Na atualidade (dezembro de 2020), a mãe relata que ela e o pai pararam de brigar, e ele inclusive tem ajudado financeiramente a família. O que se observa é que Maria vem demonstrando uma conduta que ganha em autonomia e independência, engajada no propósito de controlar o corpo, assim como, vem adquirindo autonomia, no ambiente escolar, com a aprendizagem, assumindo o domínio de seu conhecimento. Contudo, segundo a mãe, ainda persiste o sintoma de enurese noturna, cada vez mais esporádico, conseguindo ter controle por aproximadamente cinco dias seguidos.

10.2.4 SÍNTESE DO PROCESSO DIAGNÓSTICO DE MARIA

Maria apresenta-se ao processo diagnóstico (primeira etapa da pesquisa), com muita disposição e colaboração. Manifesta interesse no trabalho, inclusive perguntando o que é uma tese. Percebe-se uma menina muito ativa, inteligente e esperta. Observa-se alguma dificuldade psicomotora ampla na menina, no equilíbrio para caminhar. Entretanto, demonstra sua satisfação em participar do estudo. Chega toda produzida às sessões, como quem vai a um lugar para descobrir-se. Apresenta interesse nos objetos, nas salas, na clínica em geral.

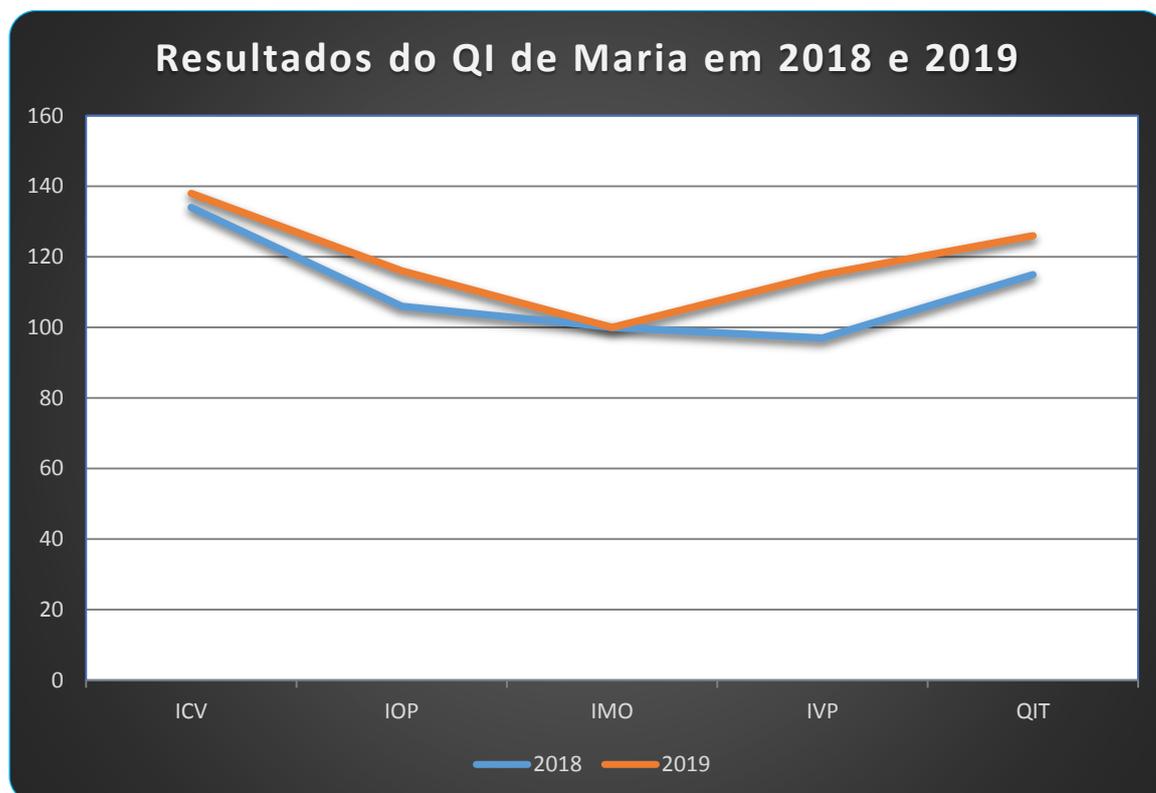
Sua mãe por sua vez também, traz informações ao processo de reconstrução da história da família, no entanto, ela já avisa que o pai estava resistindo a participar da pesquisa e que não seria possível fazer uma entrevista em conjunto, porque eles estavam em conflito.

Portanto, o pai foi atendido em outro momento. Na ocasião de sua entrevista inicial relata que não acreditava que a participação na pesquisa pudesse acrescentar algo à sua filha. Mas ao término, concluiu assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Da entrevista com o pai pode-se perceber em síntese que ele significa Miriam como uma pessoa conflitiva, que cria em sua imaginação coisas e superdimensiona tudo.

Os resultados do psicodiagnóstico (Ver Laudo no Apêndice 2) e (Ver Resultados do Psicodiagnóstico no Apêndice 12) atestam o desenvolvimento de sua capacidade intelectual, no Teste de QI WISC IV aplicado 13 meses anteriores (21 de setembro de 2018) na clínica particular, pôde-se fazer uma comparação evolutiva de sua capacidade intelectual, e inferir que na medida em que a interação social de Maria foi se estabelecendo, e ela foi adaptando-se ao ambiente escolar, junto ao tratamento e as avaliações que participou, esses fatos observados, permitiram que Maria readquirisse sua potência, ou seja, mobilizou sua modalidade de aprendizagem e a condição de possibilidade de trabalhar no nível lógico.

Por isso, reafirmamos que nós humanos ficamos inteligentes porque aprendemos. “A estrutura lógica, segundo Piaget, é uma estrutura genética. O conhecimento se constrói. O humano deve passar por um processo, fazer um trabalho lógico para chegar ao mesmo”. (Fernández, 1991, p.70). Nesse aspecto, a estrutura lógica está dada, contudo necessitará da estrutura simbólica para lhe dar sentido.

10.2.5 GRÁFICO COMPARATIVO DOS RESULTADOS DO TESTE WISC IV DE MARIA DE 2018 E 2019



Inicialmente em compreensão verbal obteve (134) e, posteriormente, (138) situando-se no escore muito superior; organização perceptual inicialmente (106) e, posteriormente, (116) médio superior; memória operacional (100) médio manteve o mesmo escore, e em velocidade de processamento, inicialmente (97) e, posteriormente (115) médio superior, configurando um QI Total inicialmente de (115) considerado médio superior e, posteriormente de (126), considerado superior.

Maria sugeriu seis indicadores de problemas emocionais no Teste Bender que apontam para a dificuldade em planejar, organizar o material, ocasionando por vezes, confusão. Quanto ao perfil neuropsicológico sugere escores abaixo da média em memória de trabalho visuoespacial; operacional e funções executivas. Sugerindo apenas escore bem abaixo da média em habilidades visuoconstrutivas. Nas demais funções como orientação; atenção: geral, visual e auditiva; percepção, linguagem geral: compreensão verbal e escrita; habilidades aritméticas e cálculo, a menina apresentou escores acima da média.

Após receber a devolução do seu psicodiagnóstico (realizado por ocasião da primeira etapa da investigação) e participar ativamente perguntando e demonstrando muito interesse nos resultados, Maria termina a sessão comentando de sua enurese, e o quanto lhe causava desconforto.

10.2.6 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA: “SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO” DE MARIA

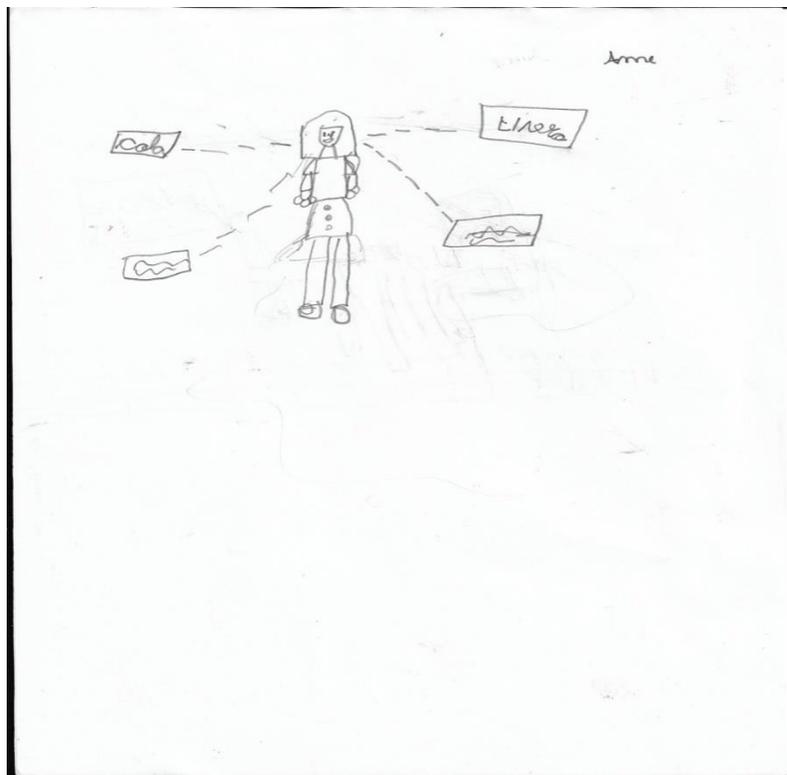
a)Primeiro Desenho:



b) Respostas de Maria a Consigna da Técnica (ver em anexo): Ao ser solicitado a Maria que fale sobre o seu primeiro desenho, ela diz: **“É uma menina aprendendo o ABC. Só que ela parece ser maior que a professora, mas é que ela está longe. Esqueci de fazer a mão dela”.**

Ao ser perguntado a Maria se a menina estava aprendendo responde **afirmativamente**. E se era fácil ou difícil, diz que **mais ou menos**. E ao ser perguntado sobre quem ensina a menina, Maria responde: **“a professora”**. E, ao ser questionado sobre como a menina faz para aprender, responde: **“ela fica olhando a professora explicar”**. Ao ser perguntado sobre se conseguiu, vai conseguir ou está conseguindo aprender, responde que **está conseguindo**. E, ao ser questionado sobre para quê aprender, responde que **para ser alguém no futuro**.

c) Segundo Desenho:



d) Respostas de Maria à Consigna da Técnica

Ao ser solicitado que descreva o segundo desenho Maria diz: **“ela tá tentando aprender a ler juntando as letras para ver o que forma (livro e cola). Pensou em coca-cola. Porque tem muito anúncio de coca-cola. Porque ela saía na rua e via os anúncios. Nem lembro como aprendeu a ler no primeiro ano. No pré-fiquei muito triste porque tinha gente que já sabia. Quando estava no Espírito Santo aprendeu a**

ler. E foi de férias de verão e esqueceu. Aí quando foi para o Espírito Santo, no segundo ano, lembrou. E, depois no terceiro ano eu fui para o Quinze". Perguntada sobre como foi, diz que **foi legal**. E, ao ser perguntado sobre o que representavam os balões que colocou no desenho, responde; **"é para fingir que ela está vendo"**, e quanto aos outros quadrados diz que **"é para fingir que ela está lendo outras coisas"**.

10.2.6.1 PRIMEIRA CENA

No primeiro desenho, Maria faz uma menina sentada em uma mesa escolar feita com patas disformes, seus membros inferiores estão feitos com muitas rasuras, desenha a professora apontando para as letras no quadro e sendo representada em tamanho bem menor, parece uma criança. Desenha detalhes no cabelo da menina, e o cabelo em tranças. Observa-se uma linha menos nítida que envolve a menina sentada em sua classe, como se estivesse envolta e apartada do ambiente. A menina está representada olhando para outro lado, oposto ao da professora.

Logo após no inquérito, Maria justifica-se dizendo que desenhou a professora menor porque ela estava longe, além disso, diz que **"esqueceu"** de desenhar a mão da menina.

10.2.6.2 SEGUNDA CENA

No segundo desenho a menina está de pé, e agora Maria mostra seu pensamento, representado por quatro balões que desenha saindo da boca, volta o tema do esquecimento, dizendo: **"Nem lembro como aprendeu a ler no primeiro ano"**. Aqui fala na terceira pessoa, porém na próxima expressão diz: **"No pré-fiquei muito triste porque tinha gente que já sabia"**. Volta a falar na primeira pessoa, e na sequência segue falando na terceira pessoa, novamente: **"Quando estava no Espírito Santo aprendeu a ler. E foi de férias de verão e esqueceu. Aí quando foi para o Espírito Santo, no segundo ano,**

lembrou". Novamente volta a primeira pessoa e diz: "**E, depois no terceiro ano eu fui para o Quinze**", na tentativa de dar coerência para a história.

Nesse desenho a figura de menina desenhada está no ar, ao representar os balões sugere muitas partes dissociadas, e escreve cola e livro que vêm da cabeça dela, apresentando uma representação mental que sai de sua cabeça, "aquilo que conhece", embora os balões representados abaixo sugerirem a sua desorganização mental, ou seja, "o seu não saber".

Escreve "cola" na parte esquerda da folha, representando uma situação mais regressiva, já "livro" coloca na parte direita, o que considera-se uma situação mais progressiva. Além do mais, desenha a cabeça da menina com uma espécie de caixa que a encerra, ou seja, alude a um momento de desenvolvimento pré-púbere em que com a chegada da menstruação, vai trazer algo de que ela não controla. Remete a algo que arrasta o corpo e não permite pensar.

A segunda cena, na técnica funciona como uma provocação para que a repressão surja, ou de outro modo, será desmentida. Nesse caso teremos os neuróticos ou os narcísicos. Quando a menina responde que "finge", o faz para não mostrar sua verdadeira identidade, ou seja, aquilo de que ela também não sabe. Supõe-se que por isso, não mostra o seu saber na escola.

Para uma análise mais fina dos conteúdos inconscientes do caso, apresentaremos no item abaixo a interpretação e as análises das projeções gráficas de Maria.

10.2.7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GRÁFICA DO PRIMEIRO DESENHO DE MARIA

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE MARIA - PRIMEIRA CENA | |
|---|--|
| Componente Gráfico | Tipo de trazo: linhas firmes e linhas estiradas. Sugere um nível de ansiedade médio, contudo, com um escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de trazo: pressão forte e em outros espaços pressão mais leve. Pressão mais forte no corpo da menina e na mesa. Traço mais ou menos anguloso o que pode sugerir um caráter agressivo. Sugere força e dinamismo com que escreve e desenha, um adequado potencial psicofísico, além de contar com uma certa quantidade de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa a metade da folha, sugerindo equilíbrio entre um ego onipotente e um restringido. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. Observa-se que deixa um espaço em branco considerável da parte média a inferior do desenho, o que nos permite inferir que segundo análise de Korman haveriam coisas "não -ditas". |
| | Tamaño: normal em relação ao espaço gráfico o que remete a uma boa autoestima e capacidade de expansividade do ego, não observou-se debilidade egóica. |
| | Movimiento y expresión: presença de movimento, periculosidade e alerta. Observa-se que a menina representada sentada na classe está quase caindo, instável. Se bem a presença do movimento humano indica capacidade empática e expressão de afeto, plasticidade e espontaneidade, no caso deste desenho sugere estar referindo-se a perigo, alerta. |
| | Perspectiva: O desenho sugere estar em perspectiva, porém num mesmo nível de visão. O que pode estar sugerindo um equilíbrio entre sentimentos de superioridade e de desvalorização em relação a figura do professor. Contudo, nessa perspectiva distante, manifesta sentimentos de inadequação ao ambiente familiar. |
| Componente de Contenido | Tema elegido: de acordo, tendência ao realismo. O sujeito buscou dar coerência e tentou chegar o mais próximo da visão de uma classe escolar. |
| | Categoría de los objetos graficados: enfeite na cabeça da menina, cabelo em tranças, objetos em cima da classe; sugere ter realizado um auto-retrato, com traços fálico-genitais que durante a fase de latência são positivos. |
| | Tratamiento del dibujo: omissões, borrões, remarcações, detalhes especiais. Observa-se uma insistência em desenhar a menina sentada na classe, porém o faz com muitas rasuras. O que remete a uma boa capacidade de tolerar frustrações. Entretanto, as rasuras se concentram na parte inferior de seu corpo, o que sugere relação com o sintoma de enurese, porque a menina e a classe sugerem estar em queda iminente. O que podemos inferir que ela não está conseguindo controlar. Observa-se que desenha os seus pés cortados, manifestando falta de base sólida, incerteza, insegurança. O que nos remete ao mecanismo de defesa de anulação Além disso, mostra desestabilidade emocional, representada pelo desenho do chão, deixando inferir uma necessidade de controle e segurança. |
| | Simbolismo: o tema alude à distância do vínculo entre ela e a professora, e ainda que ela tenha dito que esqueceu de desenhar a mão da menina, além de deixar claro que estava olhando para outro lado enquanto a professora explicava. A professora está representada como uma criança. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: O sujeito ao desenhar a professora representa-a como uma criança, sugerindo discrepâncias entre o desenhado e a realidade. |
| | Cromatismo y sombreado: nada a considerar. |
| p. Int err | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. Menciona que esqueceu de desenhar a mão da menina. Tentando dar a coerência para o graficado. |

a) Primeiro Desenho: Da análise no nível gestáltico a primeira impressão causa rechaço, porque a figura da menina sentada na classe e dando a impressão que vai cair, realiza com muitas rasuras, o que dá a impressão de pouco equilibrada e organizada. Para essa análise, Caride (2009) contribui dizendo que é possível captar o conceito que o sujeito tem de si mesmo, o estado das funções e o juízo de realidade. Como Maria, ao desenhar deixa várias porções da folha sem investir, sugere que está

com pouca energia vital. Entretanto, apresenta um traço e pressão que remetem a um bom nível energético e libidinal, ora é forte e ora é fraco.

Segundo Sneiderman, *et al.* (2015, p. 254) esse quadro de apresentação de um desenho, sugeriria uma expressão de falhas no equilíbrio energético passando de estados de euforia para apatia. O que vem a ser corroborado na história clínica da menina, quando a professora diz que ela não tinha forças às vezes nem para falar, o que contrasta com a psicopedagoga que comenta, no primeiro processo de avaliação, que Maria falava sem parar. Assim sendo, esses traços remeteriam à falta de mediatização do pensamento, como atividade simbólica, onde prevalece a descarga, pois não há capacidade de tolerância à frustração.

10.2.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GRÁFICA DO SEGUNDO DESENHO DE MARIA

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE MARIA - SEGUNDA CENA | |
|--|--|
| Componente Gráfico | <p>Tipo de trazo: linhas firmes e linhas estiradas. Sugere um nível de ansiedade médio, contudo, com um escasso controle e manejo dos impulsos.</p> <p>Presión de trazo: pressão forte e em outros espaços pressão mais leve. Pressão mais forte no corpo da menina, nos balões e na assinatura do nome, mais leve na saia da menina. Traço mais ou menos anguloso o que pode sugerir um caráter agressivo. Sugere força e dinamismo com que escreve e desenha, um adequado potencial psicofísico, além de contar com uma certa quantidade de energia psíquica;</p> |
| Componente Formal | <p>Distribución espacial: ocupa a metade superior da folha, sugerindo equilíbrio entre um ego onipotente e um restringido.</p> <p>Secuencia: sequência lógica intertest. Observa-se que deixa um espaço em branco considerável da parte média a inferior do desenho, o que nos permite inferir que segundo análise de Korman haveriam coisas "não -ditas".</p> <p>Tamaño: normal em relação ao espaço gráfico o que remete a uma boa autoestima e capacidade de expansividade do ego, não observou-se debilidade egóica.</p> <p>Movimiento y expresión: presença de movimento, os balões sugerem vivacidade e movimento do pensamento. Observa-se que a menina está representada sem chão, voando. Se bem a presença do movimento humano indica capacidade empática e expressão de afeto, plasticidade e espontaneidade, diversidade defensiva. No caso deste desenho expressa projeção do próprio dinamismo interno.</p> <p>Perspectiva: nada a considerar</p> |
| Componente de Contenido | <p>Tema elegido: de acordo, tendência ao realismo. O sujeito buscou dar coerência e tentou chegar o mais próximo da representação de sua capacidade pensante, através do uso dos balões superiores e ainda expressa de forma abstrata nos balões inferiores que finge que existem outras coisas que a menina lê e vê.</p> <p>Categoría de los objetos graficados: uma caixa na cabeça da menina, nesse aspecto sugere que sua mente está encerrada; nos balões escreve a palavra livro demonstrando dificuldade na escrita (disgrafia), sugere ter realizado um auto retrato, uma menina com saia com tres botões grandes e uma parte transparente sugerindo traços fálico-genitais.</p> <p>Tratamiento del dibujo: Detalhes especiais, simbolizados pelos balões, que representam como o sujeito se sente consigo mesmo, e com os demais, mostra suas relações com o ambiente, e expressa que em determinados momentos finge que lê e que vê, quando desejaria outra coisa.</p> <p>Simbolismo: O sujeito buscou resenar a sua capacidade pensante, através do uso dos balões superiores e ainda expressou de forma abstrata nos balões inferiores que finge que existem outras coisas que a menina lê e vê e não mostra ou que ela não consegue ler e não quer ver por serem talvez penosas para ela, demonstrando que faz uso de mecanismos de defesa.</p> <p>Relación de lo graficado con la realidad: sujeito mostra simplicidade, através do modo como organiza a riqueza de significações e a forma da estrutura do graficado, representando de uma forma simples e, portanto, tudo deve estar como está.</p> <p>Cromatismo y sombreado: nada a considerar</p> |
| C. Interrel | <p>Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado em cada um dos desenhos e na história que os integram. Menciona o que os balões representam, dando coerência para o graficado.</p> |

10.2.9 INTERPRETAÇÃO DAS CENAS CRIADAS POR MARIA

Na representação da primeira cena, Maria faz a menina sentada na classe e a figura que ela diz que é a professora está longe e desenhada num corpo de criança, por sua vez, podemos inferir que essa perspectiva distante denota a distância no vínculo existente entre as duas, ao mesmo tempo em que parece sugerir uma suposta onipotência, dos primórdios do desenvolvimento infantil, por estar representando sua figura muito maior que a professora.

Desenha a menina com muitas rasuras, sugere-se que o conflito se expressa na própria formação de sua identidade. Sabe-se que as rasuras em desenhos podem ser interpretadas como os conflitos internos do sujeito, que de forma projetiva, aparecem na

rasura, que se intensifica nos membros inferiores da menina do desenho, o que pode estar representando sua enurese noturna.

Maria está tentando responder à pergunta, quem sou eu? Entretanto, nós nos perguntamos: Maria está em contato com sua capacidade produtiva? Tem consciência de que pode fazer coisas e produzir?

Ao dominar o próprio corpo e o objeto, que se manifesta claramente na motricidade, e cujo órgão privilegiado é a mão se vislumbrará, mais adiante o esforço por romper, já não nos brinquedos, senão nas ideias, pensamentos, para pode estruturar novos saberes. (Janin, 2006, p.25-26).

O que Maria não pode lembrar? Ou mostrar? A esse respeito Janin (2006), sustentada na psicanálise esclarece que existem diferentes memórias, a saber: memória corporal, memória sensorial, a memória cinética (inscrição de sequências de movimentos), memória de imagens, memória de palavras: “Serían diferentes escrituras (en el cuerpo, en la sensorialidad, en acciones, en percepciones visuales y en representaciones-palabras). Hasta se podría hablar de uma memoria imunológica”. (Janin, 2006, p. 27). E, segue afirmando que, para tanto, haverá inscrições inconscientes e pré-conscientes, que tomam forma como signos perceptivos, representações-coisa, representações-palavras em suas múltiplas características.

Nesse diálogo teórico Maldavsky (2013), sustentado em Freud corrobora dizendo que o pré-consciente está constituído por representações-palavra (conformadas por componentes perceptuais da imagem acústica da palavra-ouvida e da imagem visual da palavra escrita) e de seus componentes motrizes ligados a ela.

Na estruturação da linguagem a criança vai se utilizar desses elementos e, posteriormente, eles serão fundamentais para o processo de alfabetização e tornam-se imprescindíveis, pois na construção do saber, e da aprendizagem a criança vai necessitar dos conteúdos simbólicos e dos conteúdos lógicos, articulados entre si, para dar sentido ao que aprende.

Janin (2006) faz uma relação com o que Milan Kundera em “La Ignorancia” afirma: se pudéssemos conservar e evocar tudo e qualquer situação do passado, não seríamos humanos. Justamente assim, com a possibilidade de esquecer podemos lembrar o que vivemos e esse mecanismo assinala a marca da repressão. Em síntese, é a possibilidade de esquecer que permite que possamos lembrar. “La palabra es una representación/traducción que marca una posesión-distancia de la cosa, un modo de tenerla y perderla, en un vínculo libidinal con otro”. (Janin, 2006, p.27).

Seguindo esse diálogo Fernández (2001b) afirma que recordar e aprender estão entrelaçados, e funcionam de forma interdependente, porque no recordar estamos introduzindo a releitura das cenas que vivemos que foram reescritas por nós, e assim, colocamos a história singular e o inconsciente em dois movimentos que vão nos permitir aprender.

O primeiro movimento vai ao encontro do novo, configurando a aquisição do conhecimento, e o segundo, supõe o processo de manutenção deste conhecimento, que se revela na conservação. Quem recorda, passou pelos dois processos simultaneamente. A autora faz referência ao psicanalista Jorge Gonçalves da Cruz (Fernández, p.46, 2004) que trouxe a compreensão de que o inconsciente seria a memória do esquecido.

Quando Maria se refere que *se esqueceu de desenhar a mão da menina*, entendemos que relatar que esqueceu já seria de alguma forma realizar uma transformação. Fernández cita Christopher Bollas que afirma: “no recordar se produzem dois movimentos: um conservativo (manter o passado), outro transformacional (re-significá-lo-modificá-lo)”. (Fernández, 2004, p.54).

Piera Aulagnier diria “construir-se um passado”. E segue afirmando que acredita que quando o recordar se interrompe ou se bloqueia é devido ao sentimento de culpa, ou seja, “culpa pelo transformar que o recordar supõe”. (idem). E nos instiga à pergunta: Maria carrega a culpa, pelo fracasso da relação dos seus pais?

Ao analisarmos o segundo desenho, a cena inconsciente associada, o sujeito, a ação e o objeto, neste caso sugere que o sujeito é representado por uma menina de pé, fingindo que está vendo (ação) o objeto (a coca-cola), e fingindo que está lendo (ação), o objeto (o livro).

Ao fingir o sujeito engana a quem ele dirige a mensagem, significando que na realidade esconde o seu saber. Ao ser perguntado sobre o significado dos balões no segundo desenho, a menina diz que *“fez para fingir que está vendo e fingir que está lendo outras coisas”*, o que revela é que deixa a mostra algo que não mostra totalmente, como na desmentida, ou seja, dá sinais de seu saber, mas ao mesmo tempo, esconde-o. No vínculo de aprendizagem normal o sujeito mostra e guarda o conhecimento, porém, quando ele esconde, significa que não pode mostrar.

A cena inconsciente alude e ilude ao conflito, e surgem novamente perguntas, Maria vê a agressão instalada no sistema familiar, não querendo ver? E lê, não querendo ler? Seria porque a leitura que faz de sua vida é penosa, porque envolve algo doloroso que não quer ver? Então, diz que finge que vê? O mesmo que dissesse que não mostra a verdade, por vergonha em mostrar, o que estava proibido? Engana, porque não pode frustrar as expectativas dos outros sobre ela? Nesse caso Maria sugere se omitir em sua autoria, o que se torna muito doloroso.

Contudo, a menina sugere apresentar muitos recursos internos porque dá colorido à cena, utiliza seu saber para associar ao “como aprende” o sujeito da cena, e ainda coloca a cena em sequência temporal, entretanto, deixa expressa sua confusão ao usar o pronome de tratamento sugerindo um escape do inconsciente funcionando como um ato falho.

Compreende-se que o processo simbólico manifestado, a partir das projeções e do discurso de Maria, sugere que o saber inconsciente da menina emerge de forma rica e carregada de significados, mas ela não consegue interpretá-los, pela repressão que levou à amnésia.

Segundo Bollas, citado por Fernández: a des-repressão de uma recordação aflora a partir da tensão-ligação-desligamento entre o que desejamos manter e o que podemos transformar. (Fernández, 2001a, p.53). Entre a memória e a recordação, aparece a ponta de um fragmento de recordação que emerge e volta a arquivar, sem se revelar.

Maria expressa em seu discurso, que esqueceu, entendemos que lembrar significa reviver a separação dos pais, então não se permite mostrar o que sabe (as situações violentas presenciadas do casal) o que não-sabe (os não-ditos do pai).

Jean Starobinski citado por Fernández afirma: “O inconsciente não é só linguagem; é dramaturgia. Quer dizer, palavras em produção teatral, ação falada entre os extremos do clamor e do silêncio”. (Fernández, 2004, p.89).

Segundo Fernández (1991, p.219), “o simbolismo não pode manifestar-se independentemente da inteligência, porque esta lhe dá a possibilidade da congruência. Na fratura da congruência aparece o sintoma”. Pode aparecer, portanto, no discurso, no grafismo, no corpo, e também na atuação dramática. Paín citada por Fernández (1991, p.221) afirma que:

Os problemas de aprendizagem caracterizam-se pelo mau serviço que lhe presta o pensamento na elaboração da situação e, reciprocamente, a perturbação que provoca no pensamento a quantidade de ansiedade que a prova desencadeia. Assim, encontramos omissão e confusão de objetos ou instâncias relevantes na situação apresentada.

A esse respeito, Paín (1999, p. 93) acrescenta: “Assim como a lembrança é sempre sintomática, também o é o esquecimento de um saber”. Fazendo referência ao esquecimento como cobrindo outro dado, ou um vazio, que está ocupando o lugar de um saber, que adquire intensidade pulsional, insinua o significante. Sua concretização poderia tornar efetivo o desejo presente no imaginário, o que o esquecimento mantém.

O esquecimento das circunstâncias é a regra a cada vez que os acontecimentos são redundantes. Estes são então transformados em saberes, fora do tempo e do

espaço da experiência. Para reconstruir uma lembrança no tempo, é preciso fazer uma dedução a partir deste saber. (Paín,1999, p.93).

Mais adiante, Paín cita Freud (1901) que afirma: o esquecimento está fundado sobre o “desejo de evitar um sentimento desagradável ou penoso que dada lembrança é suscetível de provocar”. (Paín, 1999, p.94). Ademais, considera que é necessário distinguir entre aquilo que é esquecido, “uma injúria narcísica, e o próprio esquecimento, que simboliza o aniquilamento conjunto do eu (moi) e do acontecimento, cuja realização está ligada à realização imaginária de um desejo”. (idem, p. 94).

Quando Maria diz: “*é para fingir que ela está vendo*”, e “*é para fingir que ela está lendo outras coisas*”. Janin (2006) afirma que a criança com problemas de aprendizagem pode também dizer “eu não-sei”, desmentindo o que sabe ou desestimando, dizendo que não vê, ou vê outra coisa.

Provavelmente, “a cada vez que olhe-conheça os objetos e as situações que lhe mostrem omite parte do que foi visto”, o efeito da violência da exclusão que o segredo implica, segundo Fernández, poderá afetar a sua própria autonomia, duvidando ou escondendo o que viu. “As cenas recordadas sempre remetem a estruturas operacionais de significação”. (Fernández, 2004, p. 53). Em geral esta modalidade de aprendizagem patológica poderá ser encontrada em crianças com problemas de aprendizagem ou com inibições cognitivas.

Para aprender necessitaremos da curiosidade, ou seja, da pulsão epistemofílica, para tentar desbravar algo que está guardado, diferentemente seria se o que se tem por saber está escondido, não pode ser revelado.

A esse respeito, “se o sintoma consiste em não aprender, se o lugar escolhido é a aprendizagem e o aprisionado, a inteligência, está indicando algo relativo ao saber, ao ocultar, ao conhecer, ao mostrar ou não mostrar, ao apropriar-se”. (Fernández, 1991, p.85).

O problema de aprendizagem-sintoma em Maria funciona como uma cicatriz aberta, uma modalidade constante de denúncia. “A omissão é o sintoma que denuncia e renuncia a

mostrar o escondido; mais ainda, renuncia a rebelar-se, a sair do bunker, a revelar o que está escondido”. (Fernández, 2001, p.164).

Em suma, a articulação da cognição com a simbolização vai tornar visível qual a operação que a inteligência tomou, ou seja, a autora cita Paín que diz “o pensamento incoerente não é a negação do pensamento, fala ali mesmo onde diz mal, ou não diz nada, e isso oferece a oportunidade de determinar a norma no inconsciente e saber como ignora o sujeito”. (Fernández, p.220, 1991).

Para tanto, o interesse recai sobre a modalidade com que a inteligência trata o objeto, e menos aos conteúdos expressos, se ela o reconhece, e também o discrimina, como lida com sua legalidade, como se conecta com sua experiência e se a utiliza adequadamente.

Portanto, no diagnóstico da modalidade de aprendizagem nosso olhar estará focado em analisar se o sujeito possui recursos cognitivos, e quais, para elaborar sua projeção. Mostrando e comunicando o seu drama, suas angústias. Outra possibilidade é verificar qual o tipo de leitura que o sujeito faz da realidade, através de omissões, modificações, distorções, entre outros elementos que utiliza para a projeção, no caso de Maria, torna-se evidente sua modificação ao se referir ao sujeito, da cena.

Como afirma a autora, o sintoma na aprendizagem de Maria funciona como uma mensagem encapsulada “o sujeito está falando através do sintoma com sinais de um código pouco ou nada comunicável. Alude e ilude. Denuncia e renuncia”. (Fernández, 1991, p.85). E, comenta ainda, que o sintoma “atua como um convidado engenhoso a uma festa à fantasia que escolherá um disfarce de si mesmo, como forma de tornar mais difícil a tarefa de descobri-lo”. (Fernández, 1991, p.85). Primeiramente, Maria terá que perceber que usa uma fantasia, que está disfarçada, para que encontre em si a necessidade de retirar a máscara e descobrir, descobrir-se. Descobrir a sua capacidade de aprendizagem e descobrir-se capaz de criar o mundo.

Uma coisa são os instrumentos (cognitivos, orgânicos e corporais) que permitem desenhar uma árvore, e outra é o tipo de árvore que alguém escolhe, e os argumentos que vai desenvolver para mostrar a árvore que quis fazer (seca, florida, forte, débil, só, etc.). (Fernández 1991, p.225).

Nesse viés, o sujeito ensinante que carrega todo o aprendiz constitui-se por uma posição subjetiva, que coexiste com outra posição subjetiva de sujeito aprendiz. Nessa linha de raciocínio, o sujeito ensinante é distinto da função ensinante, e então vamos precisar ir ao encontro das significações inconscientes que operam dentro da família de Maria para entender porque ela não se autoriza a mostrar, fazer visível o que conhece, não conseguindo relatar a si mesmo aquilo que conhece, nem muito menos ter certeza da lembrança que tem.

Por fim, no marco conceitual da psicopedagogia clínica, um momento paradigmático da constituição do sujeito aprendiz ocorre por volta dos 3, 4 anos, quando a criança pode discriminar o seu sonho da realidade e então aparece a diferença entre o pensar e o falar. “Ao descobrir que, se ela não diz o que pensa o outro não pode adivinhá-lo, infere que seus ensinantes (pais, professores, os poderosos em geral) podem esconder o que pensam, ou pensar uma coisa e decidir outra”. (Fernández, 2001b, p.57).

Tal descobrimento-construção introduz a permissão para ser diferente e abre um espaço para sair da dependência (do menino e da menina diante de seu pai e sua mãe e do aprendiz diante de seus ensinantes) (...). Todavia, essa construção (eu produzo meus pensamentos) conecta-se com a necessidade de resignar-se a perder os benefícios de que o outro pense por ele ou nele. (Fernández, 2001b, p.57).

Psicopedagogicamente tais acontecimentos, reconhecimento da diferença entre o pensar e o falar, somados a descoberta da diferença dos sexos constituem processos construtivos mais que descobrimentos, um trabalho de constituição do sujeito aprendiz como sujeito pensante. (Fernández, 2001b).

Ora, a primeira descoberta representa um fato marcante para a existência do sujeito desejante e a segunda, para a existência do sujeito cognoscente.

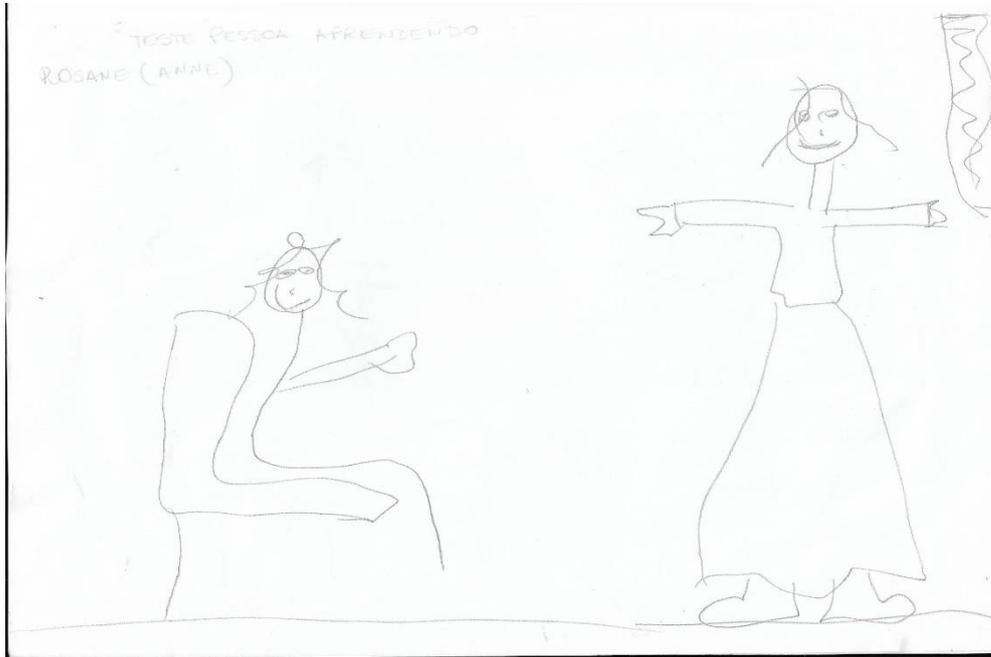
Reconhecer-se com direito a pensar implica renunciar a encontrar na cena da realidade uma voz que garanta o verdadeiro e o falso e pressupõe o luto pela certeza perdida. Ter que pensar, duvidar do pensado, verificá-lo, são as exigências as quais o eu não pode esquivar-se. (Aulagnier apud Fernández, 2001b, p.59).

Em suma, o posicionamento ante estas duas diferenças marcará a existência do sujeito aprendente. “A inteligência e o desejo partem de uma indiferenciação em direção a uma maior diferenciação, para uma melhor articulação”. (Fernández, 1991, p.75).

Na sequência apresentamos os resultados, a análise e interpretação das técnicas aplicadas na mãe de Maria.

10.2.10 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA “SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO” DE MIRIAM

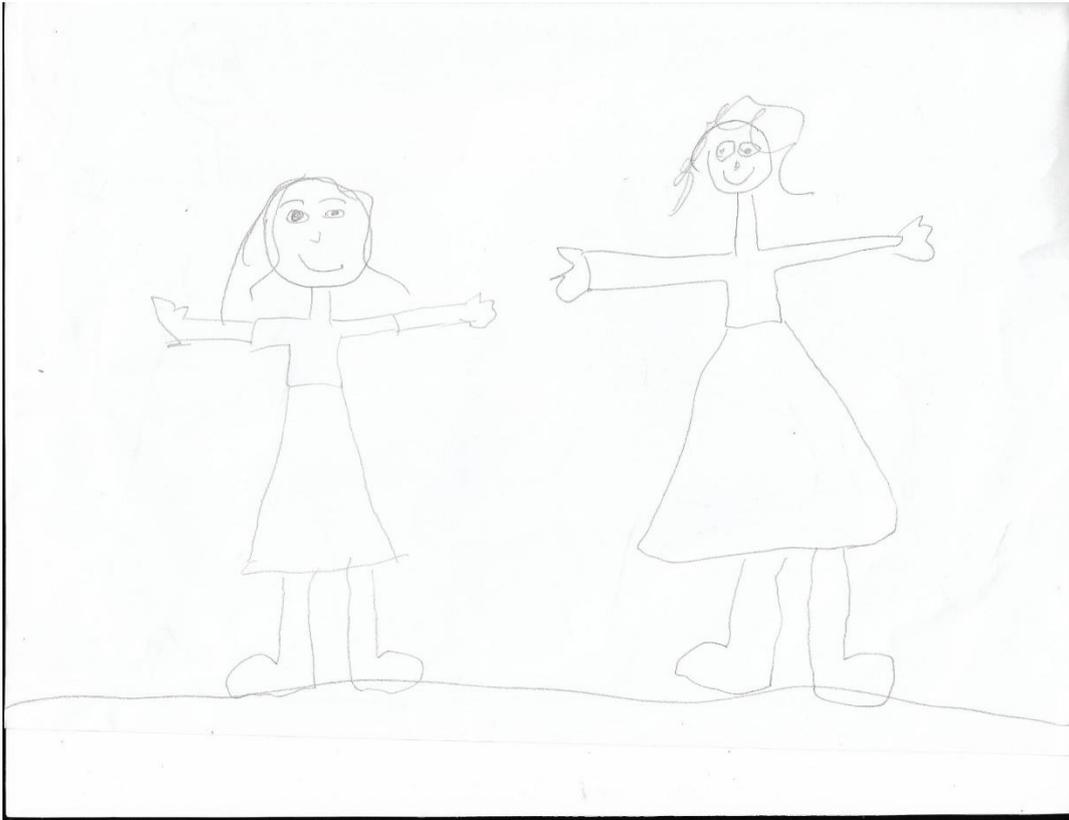
a) Primeiro Desenho



b) Respostas da Mãe de Maria a Consigna da Técnica (ver em anexo): Ao ser solicitado a Miriam que fale sobre o seu primeiro desenho, ela diz: **“É uma menina seguindo o exemplo daquilo que falaram para ela”**. Ao ser perguntado como ela faz para aprender, responde: **“Ela aprende a partir do momento que passam para ela”**. Ao ser questionado se era fácil ou difícil, diz que **“Nem que seja fácil e seja difícil, é o correto. Não tem**

relevância". E ao ser perguntado se alguém ensina a menina, Miriam responde: "**sim, normalmente uma pessoa com mais experiência**". E, ao ser questionado sobre para que aprender, responde: "**Para viver da melhor forma**". Ao ser perguntado sobre se conseguiu, vai conseguir ou está conseguindo aprender, responde que **conseguiu**.

c) Segundo Desenho da Mãe de Maria



Miriam descreve o segundo desenho da seguinte forma: **“Um aluno na sala de aula e o professor aprendendo (Trocar a ordem)”**.

10.2.11 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GRÁFICA DO PRIMEIRO DESENHO DE MIRIAM

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE MÃE DE MARIA - PRIMEIRA CENA | |
|--|--|
| Comp. Gráfico | Tipo de traço: linhas nem fortes nem fracas, demonstrando razoável controle de impulsos. |
| | Presión de traço: pressão nem forte nem fraca. E a forma do traço sugere ser curvo, demonstrando adaptação. Sugere que conta com uma quantidade normal de energia psíquica |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa toda a folha sugerindo voracidade, ego onipotente. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. Sugere que possui uma organização em seu mundo interno. |
| | Tamaño: grande, em relação ao espaço gráfico ocupou toda a folha o que remete a tendência a "atuar" no meio ambiente, onipotência, defesas maníacas, quadros narcisistas, necessidade de mostrar-se, o indicador de mecanismos compensatórios frente a um mundo vivido como hostil. |
| | Movimiento y expresión: A qualidade expressiva do graficado remete a ausência de movimento, o que sugere falta de plasticidade. Repressão de impulsos ou inibição. "Kinesia robótica" dão conta de um ego que carece de autênticas identificações. |
| | Perspectiva: nada a considerar |
| Componente de Contenido | Tema elegido: de acordo, tendência ao realismo. O sujeito buscou dar coerência e tentou chegar o mais próximo de representação de uma menina que está aprendendo. |
| | Categoría de los objetos graficados: Nada de detalhes |
| | Tratamiento del dibujo: Detalhes especiais, simbolizados pelo desenho da menina sentada em uma cadeira que falta uma pata e no desenho da menina ela está sem os pés, com os braços estendidos em direção a uma mulher, como um bebê pedindo cóo a sua mãe. A figura de mulher está representada de braços abertos estáticos. Nesse caso pode-se inferir como o sujeito se sente consigo mesmo e com os demais, mostra suas relações com o ambiente, sugerindo que expressa dependência de afeto. Desenha a menina sentada em uma cadeira que falta uma pata e no desenho da menina ela está sem pés. Sugere que tem sentimentos de insegurança, duvidando de sua capacidade de poder enfrentar os problemas. |
| | Simbolismo: Tendência ao realismo e a estereotipia. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: sujeito mostra simplicidade, através do modo como organiza a riqueza de significações e a forma da estrutura do graficado, representando de uma forma simples e, portanto, tudo colocado no lugar em que deve estar. |
| | Cromatismo y sombreado: nada a considerar |
| C. Inter. | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado em cada um dos desenhos e na história que os integram. |

10.2.12 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GRÁFICA DO SEGUNDO DESENHO DE MIRIAM

| ANÁLISE DOS DESENHOS DA MAE DE MARIA - SEGUNDA CENA | |
|---|---|
| C Gráfico | Tipo de trazo: linhas nem fortes nem fracas, demonstrando razoável controle de impulsos. |
| | Presión de trazo: pressão nem forte nem fraca. E a forma do traço sugere ser curvo, demonstrando adaptação. Sugere que conta com uma quantidade normal de energia psíquica |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa toda a folha sugerindo voracidade, ego onipotente. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. Sugere que possui uma organização em seu mundo interno. |
| | Tamaño: grande em relação ao espaço gráfico o que remete a uma boa autoestima e capacidade de expansividade do ego, não observou-se debilidade egóica. Tendência a "atuar" no meio ambiente, onipotência, defesas maníacas, quadros narcisistas, necessidade de mostrar-se, o indicador de mecanismos compensatórios frente a um mundo vivido como hostil. |
| | Movimiento y expresión: A qualidade expressiva do graficado remete a ausência de movimento, o que sugere falta de plasticidade. Repressão de impulsos ou inibição. "Kinesia robótica" dão conta de um ego que carece de autênticas identificações. |
| | Perspectiva: nada a considerar |
| Componente de Contenido | Tema elegido: de acordo, tendência ao realismo. O sujeito buscou dar coerência e tentou chegar o mais próximo de representação de uma menina aprendendo, contudo, no inquérito afirma que é um aluno em sala de aula e o professor aprendendo, desenha uma coisa e descreve outra. |
| | Categoría de los objetos graficados: Nada de detalhes |
| | Tratamiento del dibujo: Detalhes especiais, as duas figuras de braços abertos, a menina com um dos olhos furados e a mulher desenhada com os cabelos desgrenhados, e com os olhos arregalados. Nesse caso pode-se inferir como o sujeito se sente consigo mesmo e com os demais, mostra suas relações com o ambiente, quer representar a ordem, dizendo que agora o professor aprende com o aluno. |
| | Simbolismo: Tendência ao realismo e a estereotipia. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: sujeito mostra simplicidade, através do modo como organiza a riqueza de significações e a forma da estrutura do graficado, representando de uma forma simples e, portanto, tudo deve estar como está. |
| | Cromatismo y sombreado: nada a considerar |
| C Interr | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou disconcordância e falta de coerência entre o graficado e o relatado em cada um dos desenhos e na história que os integram. |

10.2.13 INTERPRETAÇÃO DAS CENAS CRIADAS POR MIRIAM

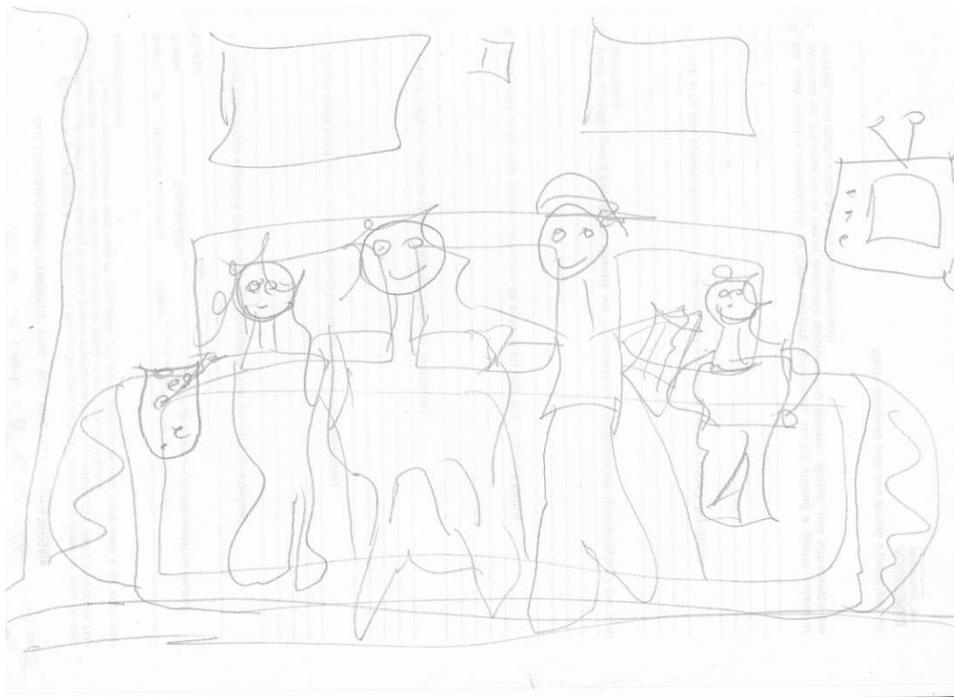
a) Primeira e Segunda Cena: De posse dos conteúdos do segundo desenho vamos atentar para a cena que foi associada e que apresenta os conteúdos simbólicos inconscientes do aprender do sujeito: no primeiro desenho o sujeito é uma menina, ao solicitar que Miriam faça uma transformação modifica o gênero do sujeito, para um menino, e o faz também com relação à ação, pois antes a menina estava aprendendo com a professora e agora, o menino ensina o professor, modifica o gênero do professor, e o coloca como sujeito aprendente, "troca a ordem", e apresenta o objeto sendo a própria aprendizagem.

Miriam faz uma transformação nas cenas, mas no desenho que realiza não faz a troca de gênero, desenha uma menina e sua professora. Diz que troca a ordem, mas não troca o gênero. Desenha uma cena e descreve outra.

Miriam sugere uma modalidade de aprendizagem e ensino que se desmente. A esse respeito Fernández (2001, p.155) assegura que “A desmentida é um modo de exibir e esconder. Exibe-se o que se esconde”.

A autora considera a desmentida a mais patogênica das modalidades de ensino, porque diante do desmentido, ficamos submetidos por não podermos nos rebelar, já que há um não-conhecido. “Para podermos *rebelar-nos*, necessitamos antes nos autorizar a *revelar*. A verdade pode doer, mas não adocece. A mentira, o escondido e, mais ainda, a desmentida adocece o pensar”. (Fernández, 2001, p. 156). Para Fernández, (2001, p.160), a desmentida, presente em uma das figuras de autoridade “tende a afetar em grau crescente a modalidade de aprendizagem, tornando-a rígida, e podendo até, em certas ocasiões, impedir a aprendizagem”.

10.2.14 RESULTADOS DO TESTE DA FAMÍLIA KINÉTICA DE MIRIAM



a) **Interpretação do Desenho de Miriam:** Segundo a interpretação do desenho de Miriam, pode-se observar como jogam os espaços e como as ações do desenho são passivas, os membros apertados em um sofá, mas todos voltados para a televisão, os

rostos não se olham. Quando a mãe foi convidada a relatar o que desenhou, diz que fez o companheiro atual entre ela e suas filhas, observa-se que omite a figura do pai, e coloca em substituição a figura do companheiro.

Miriam alude ao desejo de apresentar uma família unida e tranquila sugerindo a expressão de fantasias sobre suas relações. Mesmo assim, evidencia a desconexão porque a ação de assistir televisão, embora pareça que estão compartilhando uma atividade, é uma ação em que todos estão olhando diretamente para a televisão.

Com respeito às omissões, é importante destacar que não se deve ser literal para não empobrecer ou reduzir as interpretações. E, acrescentam, na verdade, não se rechaça a quem não nos importa. Ela pode aparecer como uma substituição, porque a negação como mecanismo do psiquismo, supõe então uma transformação pela consciência para conseguir lidar com a angústia. Como por exemplo, desenha outro membro da família ampliada, em lugar daquele que desejou representar. Pode haver uma substituição ou uma condensação submetida às leis do inconsciente, como no sonho. Pode ser que esteja sendo representado, por conta de um divórcio, casas divididas, ou diferentes casas. Uma adoção ou falecimento de um membro da família ver-se-á a inclusão ou a omissão como forma de significar um dos fatos.

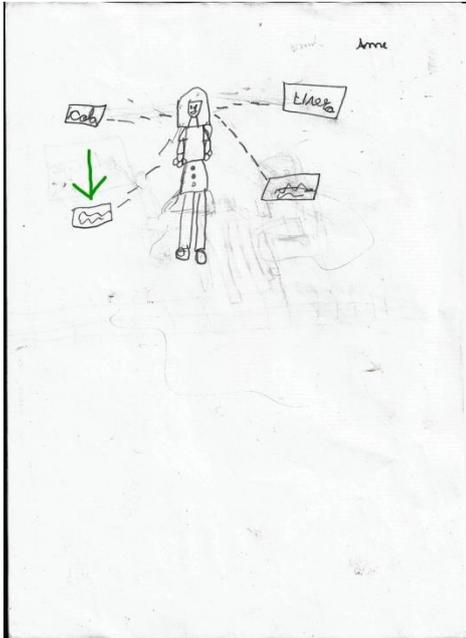
10.2.15 CONVERGÊNCIAS NAS PROJEÇÕES DE MARIA E SUA MÃE

Observou-se uma similitude nas projeções de conteúdos simbólicos nos desenhos de Maria e sua mãe Miriam, houve uma correlação nos grafismos em detalhes que podem estar se referindo inconscientemente a uma transmissão psíquica entre mãe e filha, daquilo que representam os “não-ditos” da família. Aspectos que se referem ao não saber, que circulam no ambiente familiar.

Ao ser perguntado sobre o que significavam os balões, Maria diz que servem para fingir que está vendo e que está lendo outras coisas. Sua mãe apenas desenha sem fazer alusão a nada. Entretanto, da análise do grafismo das duas podemos relacionar ao que na

teoria psicopedagógica clínica e nas considerações de autores pós-freudianos, que a transmissão psíquica inconsciente está na base do surgimento do sintoma na aprendizagem de Maria. Abaixo sinalizamos as correspondências nos dois desenhos:

Segundo Desenho de Maria



Primeiro Desenho de Miriam



Assim sendo, no desenho de Miriam observa-se um tamanho grande que denota expansividade e assim, também, com relação à proporção, se observam boas proporções que remetem ao predomínio do princípio de realidade e hiperrealismo.

Os sujeitos adultos estudados por Sneiderman, *et al.* (2015) desde o seu olhar psicanalítico Maldavskiano, apresentaram alguns indicadores da Libido Intrassomática que surgem nas técnicas projetivas representadas pelas grandes porções na folha sem investir. A semelhança de Maria que apresentou o mesmo aspecto no graficado.

Sneiderman, *et al.* (2015) e seus colaboradores investigaram os indicadores observáveis das técnicas gráficas efetuadas por sujeitos que apresentaram traços de personalidade que correspondem à Libido Intrassomática, proposta por David Maldavsky ao se referir as denominadas patologias do desvalimento (patologias traumáticas, quadros psicossomáticos, adicções, traumatofilias, obesidade, anorexia, entre outras) a autora encontrou, portanto, alguns traços em comum.

A Libido Intrassomática diz respeito a tempos muito primitivos e arcaicos do desenvolvimento libidinal e da estruturação psíquica, nela o investimento erógeno, que acontece imediatamente após o nascimento, vai recair sobre os órgãos internos do bebê, com especial participação os pulmões e o coração.

Sneiderman, *et al.* (2015) se utiliza das técnicas projetivas, na perspectiva gráfica para investigar as evidências desses traços de personalidade. Maria sugere apresentar em sua grafia alguns indicadores de Libido Intrassomática que surgem desde um nível macro, passando por uma observação do tipo e pressão do traço, continuando a um nível de configuração formal, chegando a uma microanálise ligada ao conteúdo.

10.3 HISTÓRIA CLÍNICA DE JOÃO: O MENINO QUE FINGE

10.3.1 HISTÓRIA CLÍNICA DE JOÃO: MOTIVO DA CONSULTA

João é um menino de 07 anos e meio que vive com sua tia avó (de 69 anos) professora aposentada, ela possui a sua guarda judicial. O menino está na primeira série de um colégio particular e como apresentou problemas em aprender foi encaminhado pela escola para o CAPS I (Centro de Atenção Psicossocial Infantil) para avaliação no qual esteve em atendimento psicológico por três anos.

Ao descrever o problema do menino, Regina diz: *“Atualmente acho que ele está perdido”* (sic). Ela comenta que cobra as tarefas do colégio, mas que a mãe deixa: *“a Deus dará”* (sic). Sua mãe biológica (44 anos), é do lar, vive em Porto Alegre com o companheiro e perdeu a guarda para Regina. O menino tem uma irmã mais velha (Heloisa) com 22 anos que vive também em Porto Alegre.

Ao ser solicitado a Regina que relate uma cena em que o problema aparece diz: *“Vivo uma vida tranquila, mas quando a mãe dele aparece tudo muda, até na escola ele muda e já notaram isso”* (sic). *“A mãe dele influencia ele negativamente, ele se irrita comigo e me rejeita diz que quer ir embora com a mãe”*(sic). E, ao ser solicitado que descreva o que

significa para ela o não aprender de João, responde: “*Representa o caos, acho que ele tem que aprender, ele só conhece as vogais e letras palitos sendo que os colegas fazem letras pegadas e sabem até ler*” (sic).

10.3.2 HISTÓRIA PREGRESSA DE JOÃO

Regina inicia contando que, vivia com sua mãe, do lar, o pai, sapateiro, e duas irmãs, ela foi a primeira filha do casal, Valéria a do meio, e Amélia a mais nova. Diz que foi a única das irmãs que trabalhou, era professora nos três turnos. Valéria teve um filho que faleceu aos 18 anos afogado, a partir daí, segundo Regina, ela não viveu mais feliz, ela manteve tudo do menino da mesma forma como ele deixou e parou no tempo, desde o momento em que ele estava vivo.

Quando Amélia, a irmã mais nova engravidou e teve uma menina chamada Mônica, seu pai não pode suportar ter uma filha mãe solteira e, segundo ela, ele era muito conservador e rígido, então a mandou embora de casa, o que desencadeou uma rejeição à gestação. Contudo, dona Maria Luiza (mãe de Amélia e Regina) disse que ela poderia trabalhar que cuidaria de sua filha, porém Amélia preferiu ir embora e deixou sua filha Mônica, aos cuidados dela. Maria Luiza, então assumiu Mônica como sua filha, e escondeu essa verdade a ela por muitos anos. Mônica cresceu sob os cuidados de Regina e seus pais (Maria Luiza e o marido) acreditando que Regina era sua irmã, mas na verdade, ela era sua tia.

Quando Mônica estava com doze anos, soube a verdade que havia sido adotada e enganada, reagiu muito mal “*surtou*” (sic) e esse episódio desencadeou a “*esquizofrenia*” (sic), contudo, esteve sendo atendida no serviço de saúde mental do município. Regina conta que conseguiu que o psiquiatra atestasse sua doença mental e então Mônica passou a receber o benefício de saúde do INSS (Instituto de Previdência). Segundo ela, Mônica foi diagnosticada com Transtorno Bipolar, entretanto, não conseguiu aderir à medicação, motivo pelo qual, nos últimos tempos, perdeu o benefício.

Mais adiante, Mônica teve uma filha chamada Heloisa e Regina conta que novamente foi ela quem criou a menina. Anos após, Mônica engravidou de João e Regina conseguiu com o médico que ela fosse esterilizada no momento da cesariana (ela só soube disso tempos depois e ficou muito brava com ela) (sic). Comenta também, que Mônica tentou dar feijão na boca de João, bebê recém-nascido.

Então, Mônica conheceu Raul (Regina diz que duvida que Raul seja o pai biológico de João) seu companheiro atual, o qual também recebia benefício do governo, por auxílio doença, já que é dependente químico o que fez com que ele perdesse um emprego na CEEE, no município vizinho.

Regina supõe que João seja filho de outro rapaz que mora no município vizinho, com quem Mônica viveu de 5 a 6 meses e “*como ele não se interessou mais por João*” (sic), ela imagina que Mônica tenha mentido para o menino a respeito do seu pai biológico, então João acredita que Raul é o seu pai. Logo que João nasceu, Mônica foi morar com esse companheiro em um quarto nos fundos da casa da família, nesse período os pais de Regina já haviam falecido.

Ela comenta que trabalhava como professora estadual nos três turnos, hoje está aposentada. E, possuía uma previdência (IPÊ- Plano de saúde), então, motivada pela possibilidade de colocar o João como seu dependente, diz que entrou com a documentação para requerer a guarda do menino. Explica que o juiz levou em consideração sua condição e concedeu a guarda para ela sem que sua mãe soubesse. Afirma que quando Mônica soube queria “fuzilar” ela. (sic).

Relata também que sua irmã Amélia (mãe biológica de Mônica), atualmente, reside em Porto Alegre, numa peça em más condições de organização, mas que esteve morando e cuidando da mãe Maria Luiza, durante muitos anos, depois se mudou. Numa ocasião, diz que “Mônica empurrou-a e ela caiu, ficando com defeito numa perna e a aposentaram por invalidez”.

Comenta o fato de que seu pai já havia falecido e sua mãe logo veio a falecer e quando isso aconteceu, ela não avisou a família (se emocionou durante o relato dizendo que não tinha como avisar ninguém porque era difícil o acesso ao telefone na época) e as irmãs cobram isso dela, pois só quem participou do velório foi ela e os homens da funerária que ajudaram a vestir a mãe.

Regina afirma ainda que, teve que criar Heloisa (irmã de João), que atualmente está com 22 anos, e que ela foi para Porto Alegre viver lá, sendo ainda, mantida financeiramente por ela, que paga a casa e manda mais algum dinheiro. Diz que nunca soube quem era o pai de Heloisa. E que ela não cumprimenta a mãe, tem muita mágoa. Relatou que percebe as tentativas de aproximação de Mônica sem sucesso, e ela considera que a mãe se mostra humilde nessa questão, mas a filha não a aceita e, ainda Mônica culpa Regina por isso.

Durante o relato, ela expressa que “*sem querer*” viveu sua vida executando o papel que cabia a Amélia (mãe de Mônica e avó de Heloisa e João), ela disse: “*Como não fazê-lo?*” Além disso, acrescenta que Heloisa (filha de Mônica) foi morar em Portugal, com uns amigos e que ninguém da família sabe desse fato. Foi trabalhar alguns meses, aproveitando a possibilidade de estar no país como turista e assim juntar um dinheiro e voltar em setembro para o Brasil. Heloisa, ao voltar vai dar continuidade ao curso de nutrição que faz na universidade pública.

Regina seguiu vivendo na casa com João, e nos fundos viviam Mônica e Raul. Diz que a relação deles era muito ruim, eles compartilhavam o uso do banheiro dentro da casa e, a qualquer horário entravam na casa para tomar banho. Regina afirma que se incomodava com isso. Então, houve brigas e ela foi agredida fisicamente duas vezes e confessa que tem medo de sofrer mais agressões. Em uma das agressões romperam o tampo de uma panela batendo nela(ela teve um corte na cabeça). Além disso, quando Mônica ainda vivia na casa um dia “*correu o Raul a facão*” e ao ser perguntado se João assistia as cenas de violência, ela confirmou.

Regina então, com medo da situação que se criou, decidiu ir morar em Porto Alegre e levou o João, mas não deu certo porque Mônica vivia sempre atrás dela por causa do menino e pediu que ela voltasse, então, por esse motivo e também por não conseguir escola pública para ele, não foi possível se adaptare, voltou à cidade.

Contudo, quando voltou, encontrou a casa em condições precárias, muitos móveis desapareceram e ela teve que arrumá-la de novo, porém, na oportunidade ela desmanchou o quarto dos fundos e o casal teve de ir embora dali. Conta que Mônica levava mantimentos, que recebia da assistência social do município, para vender a ela, e quando ela não possuía dinheiro para comprar, levava de volta. Segundo Regina, Mônica seguia incomodando por dinheiro, então ela conseguiu mil reais no banco e ofereceu para ela em troca de sua parte na casa, ela aceitou, foram ao cartório e registraram a casa no seu nome. Acrescenta que Mônica sabia perfeitamente como proceder para realizar esse processo.

João desde os três meses de vida foi para a escola infantil, porque Regina, na época ainda trabalhava como professora, então, as primeiras aprendizagens foram na escolinha de artes, nessa época *“a mãe dele ainda participava, levava as coisas pra ele na escolinha”*, depois que soube que Regina obteve a guarda nunca mais deu nada para o menino, segundo ela, Mônica dizia que: *“a obrigação é de quem tem a guarda”*.

Após, comenta que, aproximadamente, um ano atrás, teve um AVC (Acidente Vascular Cerebral), relata que desde esse fato sua vida mudou e o médico que lhe atendeu alertou que ela deve evitar se incomodar, questionou se ela tiver outro AVC e ficar inválida, quem vai cuidar dela. Quem vai cuidar do João? (sic). Então ela evita piorar as coisas quando Mônica se aproxima.

10.3.3 HISTÓRIA ATUAL DE JOÃO

Atualmente, Regina está tentando através de via judicial determinar horários e dias de visita para a mãe biológica de João, porque, segundo ela, o menino muda muito quando

a vê. Entretanto, quando Mônica aparece influencia-o a chamá-la de louca, pois Mônica diz na frente do menino.

Diz que na escola aonde João estuda a mãe foi proibida de ir porque atrapalhava o seu rendimento, “*quando ele a vê fica aéreo*” (sic), e começa a não querer ir mais para a escola. Diz que se sente “*sem chão*”, e se dá conta que o menino não está com ela por querer e sim por “*obrigação*”, e que percebe que o menino sente a falta da mãe “*ele é louco por ela*” (sic).

Ademais, acrescentou que depois que a mãe visita o menino e vai embora de sua casa, Regina diz que observa que João faz muita sujeira no banheiro ao defecar, se borrando todo, e gasta todo papel higiênico e o cheiro fica muito forte. Ao ser perguntado se João se masturbava, responde dizendo que às vezes percebia, porque dormem na mesma cama, e que era bem engraçado.

Atualmente Mônica mudou-se para Porto Alegre com Raul, pois perdeu o seu benefício, e segundo Regina, não deram mais notícias, nem se despediram de João. Foram alugar peças para morarem e comerem em restaurante popular (que existe na cidade e as refeições são de baixo custo), já que vivem em más condições financeiras, sem trabalho e eram mantidos por um benefício do governo que perderam.

Comenta também, que sua irmã Valéria esteve em Bagé para registrar em cartório a doação de sua parte na casa para Regina e na ocasião não quis ver sua sobrinha Mônica (que ainda viviana cidade, numa vila, em péssimas condições).

Ao relatar um dia comum Regina diz que levanta entre 4 ou 5 da manhã, e, segundo ela, assiste à missa pela televisão, e pelo rádio. Às 10 horas da manhã acorda o João, faz com que ele vá tomar banho e o ajuda a se vestir, depois ele fica assistindo desenho animado na TV. Almoçam, e quando vai leva-lo à escola, vão de ônibus, na parada tem uma praça e um balanço (segundo ela, ele ama balanço), então deixao menino no colégio. Nesse ínterim comenta que à tarde sempre tem uma atividade a realizar, missa, ginástica e, após

pega ele na escola e voltam para casa (voltam de ônibus), pois segundo ela, está aprendendo a usar ônibus.

Quando chegam acasa, fazem as tarefas da escola, jantam e João, novamente assiste desenho animado (Tom e Jerry e A Pantera Cor-de-Rosa) até a hora de dormir. Diz que dormem juntos, mas que ela dorme após tomar os remédios, pelas 21h30min. Ele fica vendo TV na sala e, depois vai dormir na cama, o que ela nem vê.

10.3.4 ENTREVISTA À ESCOLA DE JOÃO

Da entrevista realizada, em agosto de 2019 na escola, com Regina a professora de classe e a professora de sala de AEE (Assistência Educacional Especializada) foi reconstruída a história de João através dos seus olhares: *“Ele já está lendo várias palavras de sílaba simples (...) e de forma bem segura”*, a professora de AEE comenta: *“Foi uma alegria, uma felicidade assim para nós, quando ele leu assim (...) foi uma descoberta que ele fez”*.

Segundo à professora da classe: *“A questão da memória, ele não lembrava muito das coisas. Tudo começou com ele gravando as letras do alfabeto, na mente e depois os sons das “boquinhas”. Ele sabia todos os sons melhor que outros alunos. Aí começou a me chamar a atenção que ele sabia mais que os outros. Boa memória fonológica e, a partir dessa conexão”*.

A professora de AEE diz que trabalhou as percepções, todos os cinco sentidos, porque essa parte é básica para chegar à aprendizagem, na alfabetização. *“Num encontro eu trabalho a parte de psicomotricidade, pular, rastejar, ampla e fina, mão direita, mão esquerda, em cima, em baixo, e etc., são brincadeiras, mas que para ele serão a base da alfabetização”*.

Nessa entrevista Regina coloca: *“Eu apagava tudo e fazia ele fazer de novo”*, então a professorado AEE comenta: *“Começa a se desmotivar ..., vou falar e ela não me deixa...agora mudando ele passa a ter coragem”*. A professora comenta que trabalha com

ele com quebra-cabeça de palavras simples, e se João erra a posição das peças, ela pede que ele troque a posição, mas não diz que está errado. Pede que leia e ele chega a interpretação experimentando com as peças.

A professora de classe diz ainda: *“Aí ele vai lá no meu banner e mostra como é a “boquinha” do “s” e, segue comentando: “Eu digo olha para a tia, eu não digo para ele tá errado, eu digo: “Vamos tentar ler, será que ficou com sentido essa palavra? Aí ele olha, ele tenta ler e responde: não ficou legal. Então eu digo: e se nós trocarmos ela de lugar? Se ele errou não se diz nada, porque errar é necessário para poder aprender”*. A professora explica que ele vai relacionando letra, som, sílaba, e afirma que está trabalhando a consciência fonológica dele.

Regina pergunta sobre o caderno e a letra cursiva e a professora de classe tranquiliza-a dizendo que será um objetivo posterior, que o importante é o progresso que ele está tendo. E a professora do AEE, continua: *“Estamos do outro lado do rio, agora o pior já passou, então vamos caminhando mais para frente”*. Diz que o fato de estarem reunidas para discutir como está o João configura um “time” de apoio ao seu desenvolvimento. Mesmo assim, Regina pergunta se ele vai chegar num ponto de escrever no quadro e no caderno, e ela responde que sim, no momento dele, quando ele estiver preparado para isso.

Regina comenta que no dia anterior ele a havia feito sorrir, ao fazer os temas, disse que de vez em quando deita cedo e as folhinhas de tema vão acumulando, mas naquele dia ela achou-o muito bonito, ele estava muito concentrado, nas atividades, nas palavrinhas e nos palitos e comenta que ele disse que gostava muito dela e então afirma que sorriu e ele: *“Ele desatou a rir, rir, rir”*.

Nesse momento a professora do AEE diz: *“a ansiedade da tia passa para ele e, então, ele fica perdido, porque ele quer ao mesmo tempo fazer as coisas para lhe agradar, mas ele não consegue. Então, isso torna ele angustiado, bloqueado. Ele quer fazer a senhora rir, porque nos desenhos, no dia dos pais ele disse, quero fazer eu e a titia, tu me ajuda a fazer prof.?”*(...) *“Eu converso com ele e digo: tu, cuida da titia e ela cuida de ti”*. (...)

“Observo que ele está tendo iniciativa, porque antes ele não tinha. Passa por mim no corredor me chama e pergunta se irá comigo”.

A professora do AEE comenta que perguntou a ele se ele gostava de ir à sala de recursos e trabalhar com ela, e João respondeu: “mas eu te amo” e diz que se surpreendeu porque ele era *“calmo, parado, de poucas palavras, às vezes as coisas estavam acontecendo e ele estava bem longe, e agora não”*. Comenta também que ele não tinha noção nenhuma de tempo, e agora quando pergunta a ele que dia vem após o outro ele responde corretamente.

A prof. da classe afirma que faz em aula o mesmo, trabalha as noções temporais com os alunos e que tem um quadro que eles visualizam um desenho de casa ou de escola correspondente aos dias da semana. E segue, afirmando o quanto ele ficou bastante desorganizado e bem irritado, atirando as coisas no chão e batendo nos colegas. Diz que não foi fácil, foi degrau por degrau. E, afirma que perdia o sono pensando em quais atividades levar para seus alunos, ia pesquisar na internet. Diz: *“Eu preciso fazer algo por essa criança, eu posso, se ele tá na minha mão, não é à toa” (...)* *“Também fazia as folhinhas adaptadas para ele do b, do c, do d, aí ele sentava na minha mesa do meu lado e vazia”(...)* *“Senta aqui, vamos trabalhar”*.

Conta que foi em final de maio, que os pais de João tentaram tirar ele de dentro da sala, e da escola. Diz que aquele dia ele “degringolou”, não conseguiu fazer nada, passou toda a tarde quieto. Os pais de João estavam tentando bater em Regina dentro da escola e ela corria pelos corredores.

A professora do AEE (Sala de Atendimento Educacional Especializado), diz que encontrou Regina atordoada no corredor dizendo: “Eles estão aí, estão aí, eles querem me bater” e falou que ela ficasse em sua sala. Comenta que teve um dia que Regina chorava contando a história. *“Eles queriam dinheiro dela, e ameaçavam que queriam dinheiro, uma outra mãe levava eles para casa todos os dias”*, e pergunta: de que forma a tia vai passar segurança para o João? Diz que Regina ficava na capela da escola chorando.

A professora de classe segue contando que os pais queriam ver ele. Um dia entraram, subiram até a sala de aula, “*eu tô colocando as crianças para dentro da sala e vejo um homem esquisito e uma mulher também e ele me disse que ia levar o João naquela hora, e eu disse que não, que só entregaria para a tia, porque ela era a responsável por ele. Só com sua autorização. (...) Ele me empurrava e eu pus o pé na porta e consegui fechar com chave a porta*”. Coloquei ele no colo, acalmei os outros, porque ficaram nervosos. João perguntou: “*Eles vão entrar aqui tia? Eles vão me pegar? Eu respondi, não vão te pegar, não vão te tirar daqui, ele me abraçou tanto, me apertava de uma maneira que ele nunca tinha feito assim. (...)Tinha medo, muito medo do pai e da mãe. Perguntava: tia tá fechado o portão? Não me deixa!*” Não queria ir para o recreio e, eu dizia, vamos levar os “legos” para brincar lá? Um coleguinha convidou para ir para o intervalo”. E, segue afirmando que ultimamente passou. Diz que infelizmente é uma mãe que não traz segurança nenhuma para a criança e nem amor, pelo contrário, só põe ele para baixo, ela desconecta o menino, ele fica agressivo e irreconhecível, é outra criança. (sic).

A professora de classe segue comentando que no início do ano foi difícil criar um vínculo com ele. Pedia um beijo e um abraço e ele negava. Então, diz que deixou de pedir, contudo, agora quando sai da escola diz a ela: “Vai com Deus”, e ela retribui. Segue afirmando que ele pegou vínculo com ela a partir desse dia. Quando ela o protegeu, ele passou a confiar, se sentiu mais seguro. “*Viu em mim que eu podia mais que o pai e a mãe*”.

Segundo entrevista com a Psicóloga do CAPSI que esteve acompanhando o João antes desses episódios de violência o menino tinha interesse, queria saber sobre as coisas, buscava conhecer e após foi regredindo, até ser derivado para fazer parte da investigação.

10.3.5 RELATO DA PRIMEIRA SESSÃO DIAGNÓSTICA DE JOÃO

Apresenta-se um recorte da primeira sessão de atendimento clínico de João, para elucidar o caso e trazer elementos para interpretar o processo diagnóstico do menino. João

foi atendido pela pesquisadora e por uma integrante da equipe de investigação. Ao entrar na sala de atendimento (essa sala tinha uma característica especial, não continha brinquedos de propósito), estava preparada com uma caixa fechada com tampa, em cima de uma mesa e um armário fechado. Nela havia materiais escolares diversos como: folhas coloridas, lápis de cor, massa de modelar, canetas, cartolina, tintas e pincéis, alguns jogos, entre outros objetos que ao serem disponibilizados permitiam verificar que conduta seria tomada pelo sujeito ao entrar em contato com esse material.

Quando se iniciou à sessão, João não se interessou em princípio pela caixa, imediatamente, fez um jogo dramático com as pesquisadoras, muito ativo, destinando papéis a serem desenvolvidos a partir do tema do desenho animado chamado “Scooby-Doo”.

Scooby-Doo é um desenho animado em que ele é o cachorro de estimação e companheiro do “Salsicha”. Eles possuem diversos traços de personalidade, principalmente sendo covardes e sempre famintos. O “Salsicha” é um personagem que possui uma característica importante, ele tranquiliza o Scooby, porém se apresenta como quem tem um grande coração e é muito comilão. Além do mais existem os seus amigos (Velma, Daphne e Fred) que os incentivam a ir atrás dos vilões fantasiados, através dos “Biscoitos Scooby”, (geralmente em forma de osso, ou, nas versões mais recentes das caricaturas, em forma do cão Scooby).

João ao trazer os personagens do desenho animado como a Velma (tem a característica de ser aquela que descobre os enigmas da trama que se desenrola em cada episódio) solicita à pesquisadora que represente este papel e destina o outro de Daphne para a outra integrante da equipe. Inicialmente ele repetia dirigindo-se às pesquisadoras: “Finge”... “finge”... “finge”, com uma voz infantil e sedutora e, quando as pesquisadoras entraram no jogo dramático e responderam assumindo o papel que ele propunha, manifestou muito prazer naquele jogo. Em seguida, foi para baixo da mesa, e de lá seguia, solicitando que atuassem com ele, e se portava como um diretor da cena. Além do mais,

trouxe o personagem do esqueleto, para dar sentido ao mistério e mais colorido ao tema do medo, marcando a necessidade de encontrar uma forma de descobrir o que aconteceu.

Observa-se que João estava comunicando que havia um mistério a desvendar e colocava a terapeuta nesse papel, porque a personagem Velma no desenho animado tem a característica de ser a intelectual, a investigadora, que estilisticamente usa óculos e é a personagem que ao final do episódio desvenda o enigma. Na trama, esse desenho animado se faz por episódios, e em cada um deles os personagens principais devem descobrir o enigma, e desvendar o mistério, que é sempre concluído com a descoberta ao final.

10.3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PRIMEIRA SESSÃO DIAGNÓSTICA DE JOÃO

O primeiro momento de contato de João com o processo diagnóstico se apresenta como instigante e denunciante, ou seja, o menino encena o drama familiar vivido na transgeracionalidade. Sem termos conhecimento dos fatos que marcaram sua história de vida, fomos sendo introduzidos por ele no enigma.

Segundo informações das professoras de João o episódio de tentativa de retirarem ele da escola sem consentimento ocorreu pouco tempo antes da primeira sessão diagnóstica, o que se observa que João seguia afetado com a situação.

Liberman (1984) cita Rosenfeld (1965) que alerta que a necessidade de um excessivo “*acting out*” estaria ligada a um distanciamento muito agressivo do objeto primário. O que se observa através da história clínica de João, tendo sido afastado do vínculo com sua mãe biológica abruptamente.

O autor afirma também que se a criança consegue lidar com esta frustração no nível depressivo, infere-se que terá condições de distanciar-se daquele vínculo e passar a um objeto secundário sem odiar demais aquele, por não o considerar totalmente mau.

João causa a impressão no terapeuta de que é um ator que “sobreatua”, ou seja, Liberman (1984) observou que determinados pacientes têm uma postura elegante e tratam de não produzir impressão no terapeuta de rechaço nem nojo, são simpáticos e amáveis,

frente à agressão produzem formação reativa. No que se refere ao desenvolvimento da simbolização, eles sugerem ter matrizes conceituais “Tenen um processo de pensar, uma simbolización, y la utilizan para instrumentar um tipo de comunicación donde el mensaje que se emite és que algo de lo que está actuando es certo”. (Lieberman, 1984, p.88).

São pacientes que não usam muito os brinquedos, pois o que mais interessa é o uso do papel que desempenham e que fazem desempenhar o analista, “Juego y jugar se trasforman en un fin con beneficio secundario de control de la angustia”. (Lieberman, 1984, p.89).

O terapeuta experimenta a vivência contratransferencial de fascinação, devido a um elemento erótico predominante. Ademais o elemento depressivo instiga no terapeuta o afeto de comiseração e a tendência ao contato corporal. Por sua vez, provocam também uma curiosidade tingida de temor, em que não pode evitar a tarefa de decodificar o que lhe produz esse terror, ou seja, **fantasias ligadas à sedução, incesto e a castração**.

Lieberman (1984) se refere às dificuldades técnicas para o terapeuta com o manejo dessas situações, para interromper com significantes verbais que atrapalhem a aliança terapêutica a qual busca o paciente. Recomenda, portanto, nesses casos compreender a ação dramática como a representação de uma cena real, que deverá ser discriminada e onde o paciente seja descrito.

Para o autor essa dramatização diferencia-se da elaboração, pois se constitui por uma tentativa fracassada de elaboração da situação traumática real. O sujeito ao estar fixado no trauma faz com que os demais repitam o personagem e a cena que os traumatizou. No caso da situação traumática repetitiva, o sujeito busca o personagem traumatizador e consegue colocá-lo no lugar do personagem original, com a intenção de repetir a situação.

Em contrapartida, na elaboração ele trocava de posição, fazendo-se ativo, num processo vivido passivamente. O autor cita Fenichel que os define como sujeitos “atores na vida real” e, na verdade, acreditam que estão levando de forma ativa as coisas que lhe

acontecem. Nesse caso João insistentemente pede que o terapeuta finja, demonstrando que representa um papel na vida real.

10.3.7 SÍNTESE DO PSICODIAGNÓSTICO DE JOÃO

João participou do psicodiagnóstico numa postura de impaciência, estava sempre ansioso para brincar e demonstrava muito apreço pela sala de brinquedos da clínica, contudo respondeu às perguntas e realizou os testes. Ao longo do psicodiagnóstico foi aplicado o teste Bender, o Teste WISC IV de inteligência e o Teste Neupsilin para verificar o perfil neuropsicológico do menino. Os resultados foram os seguintes:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento João atingiu um percentil 97%, sendo que apenas 3% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros.

A análise da discrepância dos erros identifica que o menino obteve um resultado discrepante, sugerindo uma maturidade visuomotora de 5 anos e meio aquém a sua idade cronológica de 7 anos e cinco meses. Apresentou também 04 indicadores de problemas emocionais.

Quanto ao desempenho de inteligência no WISC IV, num intervalo de confiança de 95%, os escores atingidos por João em compreensão verbal (88) situa-se em médio inferior, organização perceptual (71) limítrofe, memória operacional (59) extremamente baixo, velocidade de processamento (80) médio inferior, configurando um QI Total de 69 considerado extremamente baixo.

Torna-se necessário considerar que João desenvolveu um transtorno afetivo-cognitivo onde “o fator emocional é preponderante, pode ocorrer também baixa estimulação ambiental, mas se lida mais com disfunção egóica, podendo haver ou não compromissos neurológico ou metabólico (...) Seus resultados nos testes são mais dispersos formando-se gráficos do tipo “serrote”, com grandes altos e baixos, podendo até ficar todo abaixo da média” (Weiss, 1992, p.108).

Considera-se que o menino sugere ter desenvolvido uma inibição cognitiva (oligotimia), termo criado por Pichón-Rivière para estabelecer a distinção do quadro de deficiência intelectual (oligofrenia) (Parente, 2005, p.30). Nesse caso, a função cognitiva se desenvolve, mas sob a égide da dimensão subjetivante, cuja lei é o desejo. É possível compreender que há diferentes graus de inibição intelectual, e que esta ocorre como resultado da falha ambiental, ou seja, devido à ausência da presença psíquica do outro ao longo do seu processo de maturação.

No caso do menino sugere-se um embotamento intelectual. “Quanto mais cedo o meio ambiente falhar no atendimento das primeiras necessidades do bebê, mais cedo poderá ocorrer uma situação de não desenvolvimento do potencial intelectual, a qual poderá ir desde uma situação de quase paralisia até outra em que paira a ameaça de um colapso da inteligência”. (Parente, 2005, p.86).

Quanto ao perfil neuropsicológico do menino, sugere defasagens na atenção visual, contudo na atenção auditiva o escore encontra-se acima da média comparado ao grupo normativo. Sua percepção apresenta-se ligeiramente abaixo do grupo normativo, assim como a memória encontra-se prejudicada, estando abaixo do esperado para sua idade.

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (Luria, 1981, citado por Barbosa, 2016, p.30), podemos perceber sua importância para a aprendizagem, pois está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, ela torna-se a resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (Barbosa, 2016).

No caso de João podemos sugerir que se encontradisperso em sua atenção, o que dificulta muito o processamento das informações para a construção do conhecimento.

Dos aspectos da memória avaliados o menino apresentou apenas a memória episódico-semântica visuoverbal com escore acima da média esperada comparado ao grupo normativo. A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (Barbosa, 2016, p.35).

Em síntese esses resultados, alertam para um déficit importante na memória geral e, este fato demonstra os prejuízos que o menino vem sofrendo com o embotamento intelectual. Segundo Parente (2005), a não constituição ou falha da defesa intelectual sugere que a criança não pode desfrutar de experiências constitutivas que possibilitam o surgimento da memória, pois do contrário elas permitiriam o acesso a experiências de mutualidade associadas ao desenvolvimento da capacidade imaginativa.

Da análise da linguagem João apresentou escore abaixo na linguagem escrita do que na oral, sua consciência fonológica está abaixo do esperado para sua idade, apresentou também um escore no processamento inferencial dentro da média para o grupo normativo. Contudo, em linguagem escrita os escores que avaliaram a escrita de palavras e a copiada situaram-se abaixo da faixa esperada. Quanto às habilidades matemáticas observou-se que o menino obteve um escore bom na contagem com material concreto, porém sugerindo dificuldades nos cálculos matemáticos.

O propósito apresentou preservadas as funções executivas, obtendo escore dentro da faixa para o grupo normativo em fluência verbal ortográfica e semântica. As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de

condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (Weyandt, 2005 citado por Barbosa, 2016, p. 40).

No laudo fazemos algumas recomendações à escola, haja vista o menino possuir um ambiente familiar restrito à sua tia avó, que sugere não ter muita disponibilidade interna nem recursos criativos para estimular o menino a construir conhecimento, relegando-o à TV por muito tempo de seu dia, o que coloca o menino na dependência da interação social que ele estabelecer na escola.

Sendo assim, nos dirigimos à escola devido a sua importância na vida do menino dizendo: Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através do relato da professora e supervisora observamos um ótimo vínculo estabelecido com o menino, condição indispensável a uma boa estimulação intelectual, o trabalho pedagógico tem colocado em movimento seu desejo de aprender e pode-se verificar uma melhora nos sintomas do menino.

Partimos deste princípio para sugerir à escola a continuidade desta abordagem bioecológica da aprendizagem, onde João sinte-se seguro e desafiado a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais

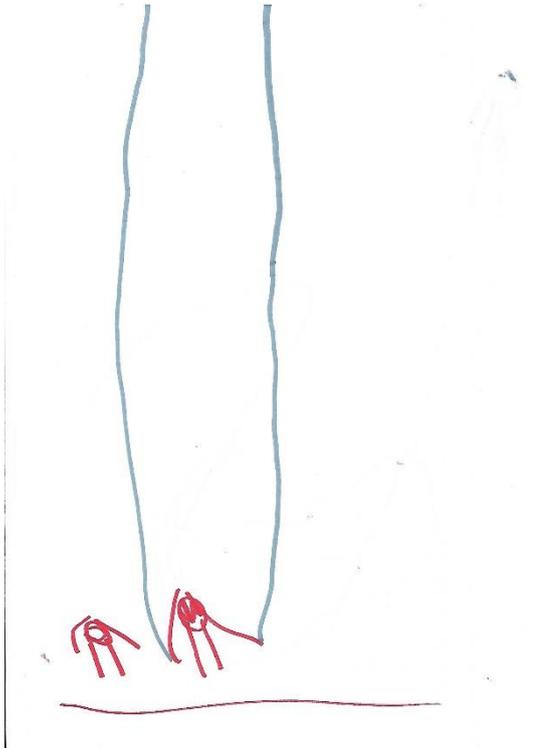
interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (Fonseca, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas do menino, ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao seu processo de desenvolvimento cognitivo.

10.3.8 RESULTADOS DA TÉCNICA “SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO” DE JOÃO

Foi pedido a João que desenhasse uma pessoa aprendendo, e ao término foi solicitado que modificasse a cena, desenhando outra diferente, a que estava em sua mente. Portanto, como associação livre, podemos captar a segunda cena que, sendo criada, expressa os conteúdos simbólicos inconscientes do aprender do menino.

a) Primeiro desenho:



Ao ser solicitado a João que falasse sobre o seu primeiro desenho, ele diz: **“A Velma está descobrindo o mistério. A outra Velma é um esqueleto”**. Ao ser questionado se a pessoa estava aprendendo ele responde: Que ela estava **“resolvendo os mistérios”**. Ao ser perguntado se era fácil ou difícil, diz que **“fácil”**. E ao ser questionado do sobre quem a ensina, João responde: **“O Fred”**. Ao ser novamente perguntado, sobre como a pessoa faz para aprender, responde: **“não sei”**. E, ao ser questionado sobre para que aprender, responde: **“Aprender para resolver os mistérios, para fugir e para se defender”**

b) Segundo desenho:



Ao ser solicitado que João descrevesse o seu segundo desenho, ele diz; **“Éa Velma presa por uma corda pelos pés. Ela foi para o céu e puxou a monstra.A monstra estava presa”**.E segue falando: **“Os “esqueletos Velma” são perigosos querem destruir a Dafni e a Velma. São muitos, são caveiras. A Velma preta é a rainha, está toda ligada. As amigas não conseguiram pegar a Velma. Elas estão se transformando”**. E, perguntado sobre porque elas querem pegar a Dafni e a Velma, não responde. E, questionado sobre qual é o seu poder? Responde: **“Me transformar em monstro, múmia”**. E, segue dizendo: **“Vai se transformar em uma noiva monstra. O Fred vai tirar a máscara da caveira. Finge que estamos invisíveis”**.

10.3.9 Análise e Interpretação Gráfica do Primeiro Desenho de João

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE JOÃO - PRIMEIRA CENA | |
|---|--|
| Componente e Gráfico | Tipo de traço: linhas firmes e linhas estiradas. Sugere um nível de ansiedade médio, contudo, com um escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de traço: pressão forte. Sugere força e dinamismo com que escreve e desenha, um adequado potencial psicofísico, além de contar com uma quantidade considerável de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa toda a folha, sugerindo um ego onipotente, voracidade. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Tamaño: em relação ao espaço gráfico em que se utiliza para desenhá-lo, ocupa toda a folha, o que se refere à força do ego. Tendência a "atuar" no meio ambiente, onipotência, defesas maníacas, quadros narcisistas, necessidade de mostrar-se, pode ser indicador de mecanismos compensatórios, frente a um mundo vivido como hostil. Em relação às distintas partes que compõem o desenho, sugere tamanho pequeno que denota sentimentos de inferioridade, |
| | Perspectiva: O desenho sugere estar em perspectiva, porém num mesmo nível de visão. O que pode estar sugerindo um equilíbrio entre sentimentos de superioridade e de desvalorização. Contudo, como se apresenta numa perspectiva distante, manifesta sentimentos de inadequação ao ambiente familiar. |
| Componente de Contenido | Tema elegido: de acordo, tendência ao simbolismo. O sujeito buscou dar coerência e tentou dar à temática um tom de perseguição e fuga. |
| | Categoría de los objetos graficados: figuras humanas que se apresentam desenhadas como garatuñas feitas com os membros inferiores e superiores partindo da cabeça. |
| | Tratamiento del dibujo: nada a considerar |
| | Simbolismo: o tema alude à descoberta do mistério, sugere que um personagem descobre-o. Refere-se que a aprendizagem é um componente que permite resolver os mistérios, para poder fugir e se defender. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: O sujeito ao desenhá-lo representa , . |
| | Cromatismo y sombreado: usa duas cores o vermelho e o cinza. |
| Com-Interr | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

10.3.10 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GRÁFICA DO SEGUNDO DESENHO DE JOÃO

ANÁLISE DOS DESENHOS DE JOÃO - SEGUNDA CENA

| | |
|-------------------------|---|
| Componente Gráfico | Tipo de trazo: linhas firmes e linhas estiradas. Sugere um nível de ansiedade médio, contudo, com um escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de trazo: pressão forte. Sugere força e dinamismo com que escreve e desenha, um adequado potencial psicofísico, além de contar com uma quantidade considerável de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa toda a folha, sugerindo um ego onipotente, voracidade. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Tamaño: em relação ao espaço gráfico em que se utiliza para desenhar, ocupa toda a folha, o que se refere a força do ego. Tendência a "atuar " no meio ambiente, onipotência, defesas maníacas, quadros narcisistas, necessidade de mostrar-se, pode ser indicador de mecanismos compensatórios, frente a um mundo vivido como hostil. Em relação às distintas partes que compõem o desenho, sugere tamanho pequeno que denota sentimentos de inferioridade, |
| | secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Perspectiva: O desenho sugere estar em perspectiva, porém num mesmo nível de visão. O que pode estar sugerindo um equilíbrio entre sentimentos de superioridade e de desvalorização. Contudo, como se apresenta numa perspectiva distante, manifesta sentimentos de inadequação ao ambiente familiar. |
| Componente de Contenido | Tema elegido: de acordo, tendência ao simbolismo. O sujeito buscou dar coerência e tentou dar à temática um tom de perseguição e fuga. |
| | Categoría de los objetos graficados: uma figura humana que se apresenta desenhada como garatuja feita com os membros inferiores e superiores partindo da cabeça. |
| | Tratamiento del dibujo: nada a considerar |
| | Simbolismo: o tema alude à descoberta do mistério, se refere também, a um personagem que está preso e fala de outros personagens perigosos. Faz considerações sobre a transformação, a máscara que é retirada de um personagem que causa medo e a invisibilidade como modo de defesa. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: O sujeito ao desenhar representa uma perseguição que condiz com sua história de vida, mas ao mesmo tempo sugere a identificação com o desenho animado Skoby Doo, que tem por tema um delírio de terror. |
| | Cromatismo y sombreado: usa duas cores o vermelho e o cinza. |
| Com-Interr | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

10.3.11 Síntese da Análise Gráfica de João

Ao observarmos os indicadores de interpretação, em princípio o que chama a atenção na modalidade de trabalho de João é a sua forma de cumprir a consigna desenhando no mesmo tempo que faz verbalizações espontâneas.

A impressão global do desenho manifesta uma harmonia, porém sugere uma gestalt bizarra que deixa entrever um excessivo movimento.

As figuras humanas que gráfica se apresentam como garatujas, feitas com os membros superiores e inferiores partindo da cabeça o que dá lugar a uma gestalt, também defeituosa com as partes faltando do corpo humano no desenho.

O componente formal alude a um mundo confuso e desorganizado, e sugere estar presente uma voracidade e onipotência ainda dos primórdios do desenvolvimento psíquico.

O graficado apresenta-se com uma simplicidade na sua forma e estrutura total, o que remete a existência de uma capacidade empática no menino e expressão de afeto. Contudo, o excessivo movimento pode estar indicando sinal de periculosidade, o que corresponde aos episódios que marcam sua história de vida. Sugerindo uma diversidade defensiva que sugere a projeção do próprio dinamismo interno sem controle, o que pode ser considerado como patológico.

10.3.12 INTERPRETAÇÃO DA TÉCNICA “SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO” DE JOÃO

a) Primeira Cena: Quando João conscientemente se refere que “**A menina está descobrindo o mistério**” ele expressa de uma maneira clara a confusão presente na história de sua família. E, ainda afirma que ela está “**fugindo para se defender**”, de certa maneira o menino compõe através dos personagens que interpreta a saga que vive. Manifesta o desejo de fugir desta confusão mental que ele foi envolvido através de uma dinâmica familiar de desmentida, pacto de silêncio e, violência concreta e simbólica.

b) Segunda Cena: Quando João se refere à **Velma presa pelos pés, lutando com a monstra** supomos que ele atribui à Velma o personagem que vai lhe defender e

ajudá-lo a descobrir o mistério. Defender-se, dos “**esqueletos Velma**”, que ele atribui às caveiras, ou seja, dos personagens perigosos que relacionamos com a cena traumática onde seus pais entram na escola e perseguem sua tia avó. Ademais, ele comenta que as caveiras perseguem a Dafni e a Velma, entendemos que esses personagens fazem correspondência à professora de classe e a professora do AEE (Assistência Educacional Especializada).

O menino monta a cena, chamando a atenção para a “*Velma preta*”, observa-se que Regina, se bem é branca tem uma pele escura. E afirma, “**está toda ligada**”, o que entendemos que ela está atenta aos ataques.

Mais adiante ele diz: “**as amigas não conseguiram pegar a Velma**”, o que podemos relacionar com as professoras que não conseguiram pegar sua mãe biológica. Ao ser questionado sobre qual era o poder que ele tinha, responde: “**Me transformar em monstro múmia**” – ou seja, alguém que através de um disfarce, assusta, espanta o perigo. **O Fred vai tirar a máscara da caveira. Finge que estamos invisíveis**”.

Com essa resposta de João, nos perguntamos: será que ele sabe que tem o poder de utilizar sua agressividade saudável para se defender? Para poder sair dessa situação de violência? “Tirar a máscara da caveira”, significaria enfrentar o perigo, a violência e o mistério, para chegar ao conhecimento?

Quando João diz que vai se transformar em uma “*noiva monstra*”, sugere que terá que modificar seu gênero, mostra uma atuação escandalosa para poder enfrentar o medo, retirando a máscara que encobre a verdade familiar do interdito, contudo necessitará fingir que está invisível? Ou seja, terá que ter um poder especial para lidar com a realidade, o que se torna muito sofrido, então ele se mantém no princípio do prazer, no pensamento mágico, fingindo.

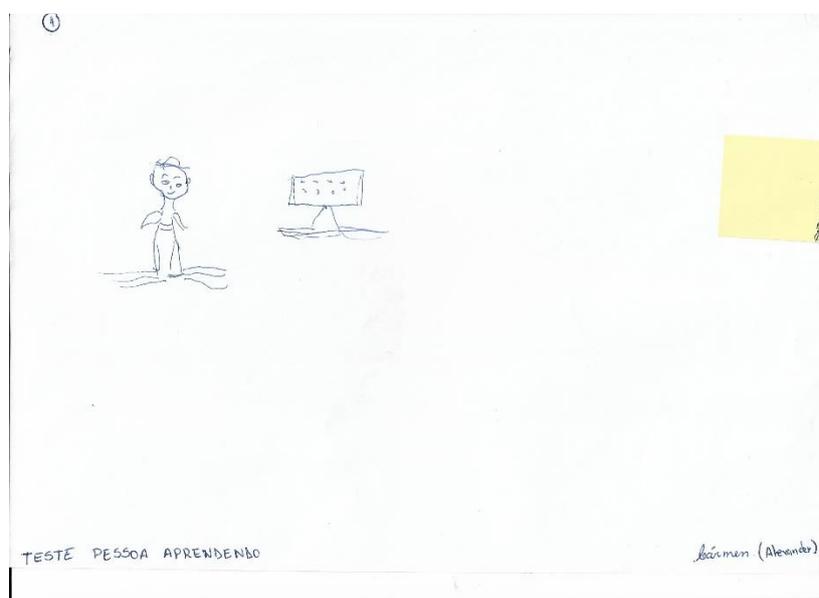
Para poder enfrentar as caveiras, decifrar os enigmas e construir o conhecimento verdadeiro de sua origem, para além da transmissão psíquica transgeracional que recebeu,

terá que aceitar a castração, enfrentar o enigma da sexualidade e escapar do conflito latente.

A seguir apresentamos os resultados, a análise e interpretação da técnica aplicada em Regina.

10.3.13 RESULTADOS DA TÉCNICA SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO DE REGINA

a) Primeiro Desenho



b) Respostas de Regina a Consigna da Técnica (ver em anexo):

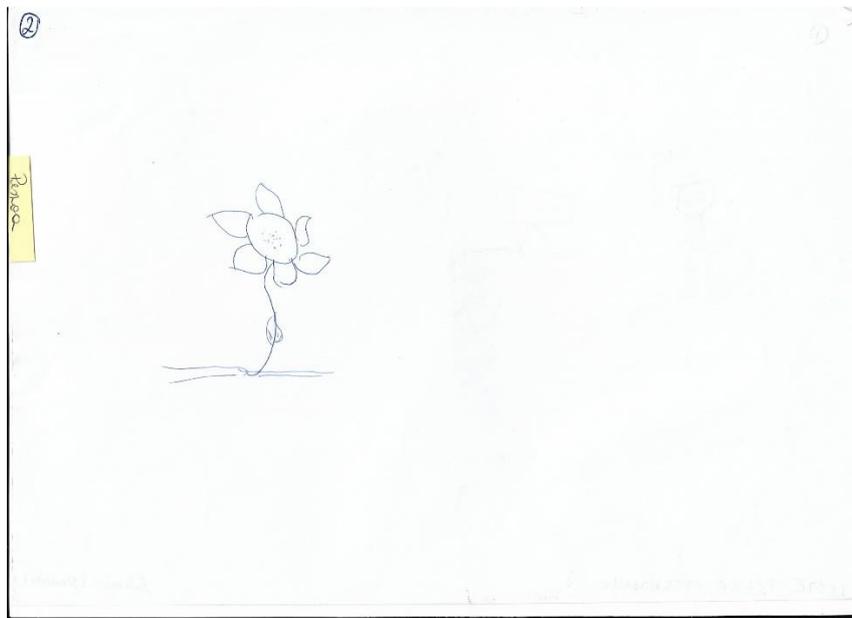
Ao ser solicitado a Regina que fale sobre o seu primeiro desenho, ela diz:

“Menino tranquilo, feliz por estar descobrindo um mundo novo através da aprendizagem exposta no quadro. Sente necessidade de levar esse conhecimento adquirido a outras pessoas”. Ao ser perguntado se ele está aprendendo, responde: ***sim, há necessidade do saber de fazer o outro mais feliz*** Ao ser perguntado como ele faz para aprender, responde: ***“prestando atenção”***. Ao ser questionado se era fácil ou difícil, diz que ***“fácil, porque ele tem muita curiosidade de saber”***.

E ao ser perguntado se alguém o ensina, Regina responde: ***“sim, uma professora, que nocaso não fiz”***. E, ao ser questionado sobre para que aprender, responde: ***“Para sua***

própria realização pessoal, e se sentir bem consigo mesmo, pelo mundo novo que está sendo mostrado para ele". Ao ser perguntado sobre se conseguiu, vai conseguir ou está conseguindo aprender, responde que **está conseguindo**.

c) Segundo Desenho



d) Respostas de Regina a Consigna da Técnica (ver em anexo):

Ao ser solicitado a Regina que descreva o que desenhou diz: **“Uma flor estupidamente colorida desabrochou e está completando sua etapa de vida”**.

10.3.14 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA TÉCNICA SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO DE REGINA

Na primeira cena, onde naturalmente surgem os conteúdos conscientes do aprender, Regina desenha um menino aprendendo, demonstrando uma identificação com João, observa-se que descreve na consigna que o menino tem muita curiosidade em aprender, o que chama a atenção é que ao ser questionado sobre se o menino estava aprendendo responde: **“sim, há necessidade do saber de fazer o outro mais feliz”**.

Sugere, portanto, que significa o aprender com a possibilidade de fazer o outro feliz, ou seja, como se João tivesse vindo ao mundo com a tarefa de trazer felicidade a ela, porque, na história reconstruída de João, Regina conta que ele a havia feito sorrir, naquele dia ela achou-o muito bonito, ele estava muito concentrado, nas atividades, nas palavrinhas e nos palitos e comenta que ele disse que gostava muito dela e, então ela sorriu e, então, segundo ela: *“Ele desatou a rir, rir, rir”*.

O significado de aprender para ela remete a condição de, através da aprendizagem, se aprende a fazer o outro mais feliz. Esse saber que foi o que a família não conseguiu aprender e, portanto, desencadeou sofrimento em várias gerações.

Na segunda cena, a que possibilita que surjam os conteúdos inconscientes do aprender, ela faz uma transformação e agora coloca que o aprender significa: **“Uma flor estupidamente colorida desabrochou e está completando sua etapa de vida”**, observa-se aqui a projeção que Regina faz sobre si mesma, como alguém que está no final de vida, porque nas entrevistas demonstrou muita preocupação com o futuro, visto que após o AVC que teve, o médico advertiu que ela deveria tomar mais cuidado com sua saúde e questionou como ficaria a situação de João, o que fez com que ela aumentasse seu medo, antes de Mônica e agora da morte. Quando se refere a uma flor “estupidamente colorida”, sugere uma autoimagem narcisista.

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE REGINA- PRIMEIRA CENA | |
|--|---|
| Componente Gráfico | Tipo de trazo: linhas tremidas, e débeis. Sugere patologia orgânica e nível de ansiedade |
| | Presión de trazo: pressão fraca. Sugere fraco potencial psicofísico, além de contar com pouca força e dinamismo com que desenha e escreve. Assim como, diminuída energia psíquica disponível. |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa menos de um quarto da folha, o que sugere restrição egóica.. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. Sugere ordem e organização do mundo interno. |
| | Tamaño: pequeno, sugere sentimentos de inferioridade, de inadequação ao ambiente, falhas de autoestima. |
| | Movimiento y expresión: o desenho apresenta um movimento dinâmico o que sugere uma plasticidade egóica e poranto, uma atividade defensiva e uma projeção do próprio dinamismo interno. Demonstra capacidade de expressar afetos, espontaneidade. |
| | Perspectiva: O desenho está desenhado na perspectiva de baixo para cima e distante, remete a sentimentos de abandono, desvalorização, baixa autoestima e inadequação familiar. |
| Componente de Conteúdo | Tema elegido: de acordo, tendência ao realismo e a estereotipia. |
| | Categoría de los objetos graficados: figura humana que se apresenta desenhada com uma indefinição nos membros inferiores, não desenhou as mãos do menino, falta de detalhes no desenho. |
| | Tratamiento del dibujo: remarcação do chão |
| | Simbolismo: o tema alude à descoberta da aprendizagem, |
| | Relación de lo graficado con la realidad: O sujeito ao desenhá-lo, apresentou coerência entre o graficado e a realidade. |
| | Cromatismo y sombreado: nada a considerar |
| Com-Interr | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

10.3.16 Análise e Interpretação Gráfica do Segundo Desenho de Regina

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE REGINA - SEGUNDA CENA | |
|--|---|
| Componente e Gráfico | Tipo de trazo: linhas fracas e curtas. Sugere um nível de ansiedade médio, contudo, com um escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de trazo: pressão fraca. Sugere pouca força e dinamismo com que escreve e desenha, um débil potencial psicofísico, além de contar com pouca quantidade de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa menos de um terço da folha, sugerindo restrição egóica. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Tamaño: pequeno em relação ao espaço gráfico de que dispõe e em relação às distintas partes que compõem o desenho, sugerindo sentimentos de inferioridade, de inadequação ao ambiente, falhas em sua autoestima. |
| | Movimiento y expresión: o desenho apresenta um movimento dinâmico o que sugere uma plasticidade egóica e poranto, uma atividade defensiva e uma projeção do próprio dinamismo interno. Demonstra capacidade de expressar afetos, espontaneidade. |
| | Perspectiva: nada a considerar |
| Componente de Contenido | Tema elegido: de acordo, tendência ao simbolismo. A imagem que o sujeito faz de si mesmo remete a uma flor estupidamente colorida que desabrochou e está completando sua etapa de vida. Observa-se que o termo "estupidamente colorida" demonstra uma autoimagem narcísica, podendo reconhecê-la através de seu desenho. |
| | Categoría de los objetos graficados: o graficado aparece sem detalhes feito com simplicidade. |
| | Tratamiento del dibujo: nada a considerar |
| | Simbolismo: o tema alude à flor, sugerindo criatividade. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: apresentou coerência entre o graficado e a sua realidade. |
| | Cromatismo y sombreado: nada a considerar |
| Com-Interr | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

11.1 DISCUSSÃO DO CASO MARIA: A MENINA QUE NÃO PODE MOSTRAR

O ser humano é marcado pelos contatos verdadeiros que manteve com o consciente e o inconsciente das pessoas que viviam à sua volta, a mãe em primeiro lugar, o pai, e as primeiras pessoas que faziam o papel do outro de sua mãe. (Dolto, 2002, p. 30).

Retomando-se as perguntas iniciais da investigação, **como se dá a circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar, da criança com problema de aprendizagem sintoma? Que função cumpre o não aprender para Maria e sua família? Qual a modalidade de aprendizagem de Maria?** A primeira análise que se fez do caso de Maria tem início pela constituição de seu nome, pois as últimas três letras do nome do pai e da mãe são iguais, e acrescentadas de um “n” a mais, compõem o seu nome. O que se pode sugerir é que a menina veio ao mundo com a “missão” determinada por seus pais de mantê-los unidos (Nesse caso não sabemos se a iniciativa de seu nome foi pensada pela mãe ou pelo pai, ou por ambos).

Além disso, o nascimento de sua irmã T. acontece quando Maria estava com 4 anos exatamente no momento em que ela está dando passos em direção à separação da mãe, quando a menina começa a percebê-la mais objetivamente, o ciúme surge como sentimento de tensão e estresse que pertence ao tipo de experimentação com respeito à deslealdade.

A relação entre irmãos é considerada um ensaio para a vida, é com ela que se experimentam os nossos sentimentos mais hostis de ciúmes, inveja. A esse respeito Kaës (2001) fala do complexo fraterno.

Fez-se uma análise histórica dos fatos que desencadearam os problemas de inibição cognitiva na menina, e identificou-se que os pais se separaram em março de 2017, nesse ano Maria estava no 2º ano, sua aprendizagem vinha ocorrendo naturalmente, nessa época tinha 7 anos e meio. No ano seguinte, quando a menina troca de escola surge o sintoma. Observa-se, conforme relatado pela mãe, que em 2018, já com um ano de

separação dos pais, Miriam envolve-se com outra pessoa e, se desata uma série de perseguições e violências contra ela e sua família o que culmina com a denúncia de violência doméstica.

Em síntese, Maria no início de seu processo de alfabetização aprendeu a ler e a escrever, apresentando bons resultados na primeira e segunda série, porém com a separação traumática dos pais, com os episódios de violência vividos pela família, quando de ameaças com a polícia pela mãe e de invasão à privacidade da família, pelo pai, somados a troca de escola da menina, com alterações em sua rotina, troca de turno da escola, e perda dos colegas, demonstra na escola a problemática que tem que enfrentar, recusando-se a socializar, recolhendo-se das relações interpessoais com os colegas. Em suma, esses episódios provocaram um excesso de perdas, que se tornaram difíceis de metabolizar, acrescentando a esse contexto o desagrado do pai pela mudança de escola.

Considerando-se que essa mudança foi uma decisão da mãe, e que o pai estava em desacordo, observa-se que se gerou um conflito de lealdade entre a menina e o pai. Logo, Maria regrideu um tempo anterior do desenvolvimento, quando ainda não sabia ler, nem escrever e urinava na cama, mas pelo menos, não vivenciava o drama que havia na vida do casal. Portanto, no terceiro ano, ela volta a ser não alfabetizada e a ser incontinente noturna, o que fica manifesto em sua fala infantilizada, mostrando sua autoimagem frágil.

A mãe refere que na escola Maria manifestou dificuldade na adaptação, com problemas de relacionamento, o que sugere ter sido vítima de estigma como alguém que não podia aprender³, sendo encaminhada para avaliação pela escola em menos de dois meses de aula.

“Ela não gosta da fulaninha e a fulaninha não gosta dela”. O estrangeiro percebido pelo grupo de sala de aula como sendo um companheiro, não é alguém que se evita, é sim, o semelhante que provoca a queda da suposta integridade narcisística dos primórdios de

³Corral, C. (Org.) *et al*: Violencia Escolar: una mirada latinoamericana múltiple. POA: Evangraf, 2020.

vida psíquica do sujeito, e pode conduzir a novas descobertas. O caso de Maria, demonstra que ela desenvolveu resistência ao ambiente estigmatizador.

“A distância ótima entre *estrangeiridade* e receptividade com o outro caracteriza algumas das situações de aula, atua como ativador para a promoção do novo e permite enriquecer o psiquismo”. (Schlemenson, 2016, p.23), desde que exista espaço para isso.

Green (2014) sugere que para chegar a acessar a alteridade do outro como um diferente, haverá que trilhar um caminho que conduz ao reconhecimento da existência prévia de outro semelhante, que tenha produzido primeiro a identificação.

La diferencia, el otro como diferente (ya sea intrapsíquicamente, el otro en cuanto es inconsciente; ya sea intersubjetivamente, el otro en cuanto es un yo fuera de mí), es a la vez desarrollo del otro semejante y apertura hacia una destinación nueva: lo que fue semejante ya no lo es, es otro”. (Green, 2014, p.54).

O autor afirma que os sujeitos que padecem da impossibilidade de pensar, como sintoma que ataca a capacidade pensante tal qual o caso de Maria, possuem uma impossibilidade de expressar-se verbalmente para traduzir seus acontecimentos psíquicos em palavras, segundo ele, essa impossibilidade parece surgir de mecanismos que põem em jogo o pensamento, ou seja, a rede representativa do mundo das coisas e das palavras encontra-se cortada.

Sob outra análise, a estrangeiridade “realça a incompletude e representa o novo sem produzir angústia, senão desejo de conquista e mudança num tipo de “re-volta” do íntimo ao público”. (Schlemenson, 2016, p.24).

Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) considera a revolta como um trabalho psíquico exclusivamente humano, que opera produzindo “volta-retorno-desdobramento-mudança”. É um trabalho que está embasado no passado, contudo abre oportunidades ao futuro, pela possibilidade de subvertê-lo. Segundo Kristeva (1991) citada pela autora, esse trabalho é considerado como uma parte da cara oculta de nossa

identidade, o estrangeiro impõe a carência como elemento constitutivo e propulsor de transformações psíquicas.

a) ***Como se dá a circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar de Maria?*** Na história pessoal de Maria, observa-se a constituição de um terreno propício para o desencadeamento de uma patologia no aprender. O sofrimento manifestado pela mãe que comenta que não sabia ao certo o que o pai fazia nas madrugadas, ao não suportar mais uma relação aonde o “não dito” estava presente, sugere funcionar como pacto de silêncio bloqueando a capacidade da menina de aceitar o novo.

Nesse olhar, esses aspectos inconscientes que formam a base do desenvolvimento do sintoma estavam relacionados à circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar. Vale destacar que enfrentar o impossível e o desconhecido do outro, ou seja, uma parte não acessível do conhecimento deste outro, e de si própria no vínculo, reveste-se de um fator preponderante na constituição de problema na circulação desse conhecimento e saber da família.

Ao estar impossibilitada de simbolizar todo o conflito familiar que se desenrolava a sua volta, provavelmente, provocado pelo excesso (trauma), em sua mente infantil, dificultando compreender o que se passava no ambiente familiar, foi perdendo o interesse pela aprendizagem e se apagando, desencadeando, inconscientemente um sintoma no processo de aprendizagem de Maria que acaba esquecendo o que aprendeu. Regredindo a uma época em que ela vivia sem conflitos.

A esse respeito, Paín (1999, p.92) assegura que o que pode ser considerado patológico é a incapacidade da criança de resignar-se ao abandono de suas experiências precoces, reorganizando-as em experiências mais maduras.

Na concepção da autora (Paín, 1992) devemos considerar que os lutos deterioram a aprendizagem, dificultando, ou impossibilitando que a criança se esforce para dominar a situação anterior, dá como exemplo a mudança de casa. O conhecimento que tinha daquela realidade mudou e então, exige aceitar o que é agora, para isso, exige renunciar ao que era

antes. Maria teve que enfrentar lutos. Para a autora, duas variáveis são importantes para que uma situação dolorosa não venha a produzir um problema de aprendizagem, a saber:

- Que a criança tenha a oportunidade de elaborar a perda, conseguindo integrar o passado no presente, participando ativamente da mudança, tendo espaço para compartilhar a dor que a morte provoca; ou ainda, tendo a oportunidade de rememorar vivências e experiências daquelas pessoas que perdeu, com outras que conhece, para que possa preservar a lembrança, e não a transformar em esquecimento, que impedirá a aprendizagem do novo.
- Que esta perda não venha a representar um castigo referente à vontade de conhecer, nem estar relacionada com alguma outra mudança, como por exemplo, a chegada de outro irmãozinho, que ao despertar a curiosidade da criança, não sendo satisfeita, interrompe a pulsão do saber.

A mãe refere-se aos medos de Maria, que ficava ansiosa e nervosa quando ela e o pai conversavam, e ao ser perguntado se Miriam sentia medo do ex-companheiro, ela responde: “*A pessoa Manuel me dá pânico*”.

Observa-se que a separação teve um efeito dramático na vida de Miriam e de Maria, da forma como os pais lidaram com conflitos exteriorizando seus sentimentos de raiva e quando a mãe “*falava tudo*” o que se passava para a menina, colocava-a como cúmplice e com isso impedia que ela pudesse tomar distância do conflito dos pais. Dolto (1996, p.197) afirma que em situação de divórcio:

A criança se sente culpada por assumir o direito de não mais se interessar por seus pais. Seu desejo genital é exacerbado pela obrigação em que ela se sente de consolar aquele de seus pais que foi abandonado ou rejeitado pelo outro. Assim, ela sente que continua como no passado, a agradar a um e não agradar ao outro: para ela, essa é uma situação conflitiva, que a impede de resolver completamente o Édipo.

Entende-se que a coragem que a mãe teve de enfrentar o pai e trocar a menina por uma escola pública, assim como, em ir ao encontro de um tratamento para Maria foi muito importante para o seu crescimento, manifestando um movimento saudável em direção a assumir a filha e a tentar reparar o dano causado com os episódios de violência.

Nesse sentido, a mãe relata que a psicóloga da clínica que realizou o primeiro psicodiagnóstico, reiterou que ela era culpada por não ter preservado a imagem do pai de Maria para a menina. “*Assumi, não tive bagagem pra preservar*” (sic). “Assim em circunstâncias de luto, de perda ou mesmo de excesso de informação, precisamos realizar movimentos inibitórios do pensar como proteção”. (Fernández, 2001b, p.163).

Além do mais, e sob outro viés, Winnicott, afirma que a criança “requer um ambiente que seja indestrutível em certos aspectos essenciais”. (Winnicott, 1989, p.74).

E, mais adiante assevera, que quando ocorre uma privação ou um desenlace da união, em especial com desavença entre o casal, “ocorre uma coisa muito séria na organização mental da criança. De repente, suas ideias e seus impulsos agressivos tornam-se inseguros”. (Winnicott, 1989, p.74).

A esse respeito, ele comenta o caso de uma criança que estava indo muito bem na escola entre os seis ou sete anos e que foi gradualmente se tornando deficiente intelectual. E, por fim, a paciente só conseguiu se libertar, através da análise, com cinquenta anos.

Maria que estava em fase de latência (encontra-se com 9 anos de idade), em nossa concepção, sugere refugiar-se na fase anterior e regredir ao Complexo de Édipo, retornar a conflitiva edípica influenciada pela dinâmica dos pais, sendo impedida de realizar uma boa elaboração e, sendo assim, intensificam-se os conflitos próprios desta fase, sem condições de serem elaborados.

O que acontece quando o processo intelectual foi inibido? Quando a insegurança por si mesma se manifesta em sua capacidade intelectual?

Retornando ao pensamento de Freud (2006) vale analisar que, uma tendência geral em nosso aparelho mental é poupar o consumo de energia, pois ele responde ao princípio

econômico. Pode-se inferir que, com a troca de escola e as subseqüentes discórdias entre o pai e a mãe, Maria diante do princípio de realidade, recua e retorna a um lugar seguro, por um lado, uma espécie de atividade de pensamento foi separada; ela foi liberada no teste de realidade e permaneceu subordinada ao princípio do prazer. Entretanto, retorna com todas as conseqüências psíquicas envolvidas, como na pulsão de satisfação autoerótica.

Supõe-se que devido à frustração provocada pelo princípio de realidade que se apresentou à Maria, seu desenvolvimento sexual foi retardado e a menina voltou à fase anterior ao período de latência. Segundo Freud (2006), existem dois fatores que precipitam que a pulsão sexual seja interrompida em seu desenvolvimento, o auto-erotismo e o período de latência, permanecendo muito mais tempo sob o domínio do princípio do prazer, do qual, em muitas pessoas, será difícil se afastar.

Afirma ainda que em conseqüência dessas condições, surge uma vinculação mais estreita entre a pulsão sexual e a fantasia, por um lado, e, por outro, verifica entre as pulsões do ego e as atividades da consciência. Mais adiante ele se refere à repressão, dizendo que ela permanece no campo da fantasia e que ela inibe as ideias antes que elas possam ser notadas pela consciência, sempre quando a sua catexia tiver a probabilidade de liberação de desprazer.

Nesse viés de pensamento, Paín contribui afirmando que, “la represión es la posibilidad, para un esquema de acción, de retenerse en su despliegue”. (Paín, 1985, p. 44). Justamente o que observamos na dinâmica familiar de Maria, ocasionando ansiedade, medo e insegurança na menina.

Em 1957, Winnicott (1989) por ocasião de uma palestra a rádio BBC de Londres publicada com o título “A criança e a família”, assegura que é necessário descobrir e valorizar a boa mãe comum, como ele chama. Sua simples devoção ao filho, e a contribuição que este comportamento traz à sociedade, desde que tenha do marido um suporte.

Ao verificar a história de Maria, observamos que a mãe se bem, queria muito a participação do pai de Maria comprometido com a família, nunca conseguiu que este assumisse integralmente o grupo familiar, inclusive não levando suas roupas para a casa. Mais adiante Winnicott faz referência à importância da função paterna, dizendo: “O modo de ser do pai naturalmente determina a maneira como a criança usa ou não esse pai, na formação da família dessa criança particular”. (Winnicott, 1989, p.104).

Para o autor a confiança da mãe em seu marido, ou no apoio que conseguirá, encorajará a criança a explorar as atividades destrutivas que se relacionam à fantasia acumuladas em torno do ódio. Dessa forma, essa segurança ambiental, recebida pelo apoio do pai, provê a capacidade da criança de integrar seus impulsos destrutivos com os amorosos.

Conclusão, a boa resolução desta situação é a criança reconhecer a realidade das ideias destrutivas relativas ao viver e ao amor, e, conseguir encontrar maneiras de proteger de si mesma, de sua mente, suas fantasias destrutivas. Vale analisar que Maria, pode ter feito o caminho inverso, voltando para si mesma sua destrutividade bloqueando o que havia aprendido até então na escola, gerando um sintoma no qual ela não podia mostrar o seu saber.

Assim, o autor acrescenta que a criança precisa de tempo para explorar idas e vindas, da figura do pai, para a da mãe, pois bem, ao se dirigir ao pai, desenvolve uma atitude para com a mãe. Por sua vez, ela poderá de onde está, ver a mãe de modo objetivo, a partir do lugar onde o pai está, e nessa relação amorosa com o pai, surge o amor e o ódio em relação à mãe. Segundo o autor, torna-se perigoso voltar à mãe nesta condição, entretanto, houve algo que se construiu aos poucos, e aí a criança volta à mãe, em contrapartida, nessa nova reorientação familiar, ela vê o pai objetivamente e identifica seus sentimentos de ódio e medo, para com ele também.

Por fim, em consonância com o autor, pensa-se que esse processo ficou impedido de se realizar no desenvolvimento psíquico da menina, sintomatizando o medo e a

insegurança. Sugere-se que esse medo, que foi provocado pelos episódios agressivos e hostis, marcou a menina com muita insegurança e desencadeou uma **inibição reativa** em sua capacidade intelectual.

b) Que função cumpre o não aprender para Maria e sua família?

Na teoria psicopedagógica clínica, verificar a função que cumpre o não aprender de Maria, através do sintoma na aprendizagem, é a primeira questão a levar em consideração, sempre quando, estivermos concordando em que o sintoma é um produto do sistema familiar e, portanto, guarda relação com esse sistema, dito de outra forma, para que serve ao grupo familiar o sintoma em Maria, qual a funcionalidade do sintoma?

Ao mesmo tempo, que Maria não pode mostrar o seu saber, ela põe a mostra sua necessidade de ser atendida, e através do sintoma ela pede ajuda para o sistema como um todo. Num primeiro olhar, a menina alude estar carregando o “déficit atencional familiar”, expressado por sua angústia, que foi interpretada pelo primeiro psicodiagnóstico como sintoma de TDAH. Nas palavras da psicopedagoga:

A menina se mostrou muito falante e distraída, durante as atividades, várias vezes as interrompeu para falar sobre detalhes da sala, ao contar histórias emendava palavras e frases, parava de escrever, fazia inferência sobre outros temas, sem foco na proposta oferecida.

Sendo assim, sugere-se que o sintoma, poderia estar denunciando a necessidade de atenção e proteção que a família reivindicava, e sua mãe em particular. Em outras palavras, pode-se inferir que Maria com sua inteligência “atrapada”, estava manifestando a necessidade de atenção e cuidados como defesa frente ao desentendimento e violência silenciosa que a família vivia. Como escutar as perguntas de Maria antes de medicá-las?

Nas palavras da mãe: “*Além de ela vivenciar, eu exteriorizava*”, indica que a menina recebia o medo da mãe, e então, a produção do sintoma poderia estar funcionando como um grito de denúncia, um pedido de ajuda para a família, pois em seu caso, mesmo depois

de estar alfabetizada, esquece: “se o ensinante pretende que tudo esteja visível, como surgirá a curiosidade do aprendente?” (Fernández, 2001b, p. 162).

Por consequência disso, não podia mostrar o seu saber, porque se para aprender, necessitamos mostrar e guardar a informação e o conhecimento, nesse caso, algum conhecimento precisa estar guardado, não escondido, para ser colocado à mostra em um dado momento.

c) Qual a Modalidade de Aprendizagem e Ensino de Maria?

Sugere-se que Maria inibiu sua capacidade de aprendizagem, e se fechou para o novo, não conseguindo uma adaptação satisfatória ao ambiente escolar. Sua modalidade de aprendizagem e ensino sofreu uma inibição em seu movimento, tornando-se rígida.

No parecer da escola, de 2018, a professora afirma em um mês de aula, que Maria realizava as atividades com auxílio, caso contrário não conseguia terminá-las em tempo. E, em aula, sua participação acontecia quando estava atenta. Para ela, Maria possuía um tempo mais lento para a realização de todas as atividades, inclusive para falar. Mais ainda, a menina precisava de estímulos todo o tempo, caso contrário, distraía-se a até cochilava (dormia). No recreio excluía-se dos colegas tinha bom comportamento e relacionamento com todos os colegas, mas se afastava com frequência.

Além disso, Maria ficou exposta a um “bombardeio exibicionista de informações” de situações e fatos de violência do casal, o que sugere ter provocado o tédio-reativo. Quando se desata essa situação de assédio moral e violência familiar e a menina é informada pela mãe de tudo o que acontece, podemos estar diante da alienação parental, um fenômeno que ocorre em famílias disfuncionais por ocasião de uma separação traumática.

Todo el camino de la simbolización está motorizado por la ausencia (si el objeto está eternamente presente, no hay desplazamiento posible ni necesidad de representarlo simbólicamente, pero también por la presencia del objeto (en tanto la ausencia absoluta no posibilita simbolización sino sólo agujero en la trama representacional. (Janin, 2006, p.30).

A esse respeito Fernández (2001b, p.129) acrescenta, o jovem acaba não conseguindo sustentar o seu desejo de conhecer. Nesse sentido, se tal exibicionismo também for utilizado para esconder alguma informação, o resultado é a **inibição da atividade pensante**, respondendo com uma modalidade de aprendizagem **hipoassimilativa-hipoacomodativa**.

Com efeito, movimentos de acomodação serão menos favorecidos se as figuras de autoridade não oferecerem espaços confiáveis, mas sim, persecutórios. Assim como, permitirem a presença de segredos ou desmentidas que desinvistam libidinalmente todo o objeto a conhecer. O comportamento da “ensinante-vó” de Maria escondendo das netas o conflito gerado entre o casal, desconsiderando os limites de guarda acordados judicialmente.

Ademais, com a convivência com ensinantes que tratem as informações e o conhecimento com excesso provocando o ofuscamento. E, por sua vez, os movimentos de assimilação serão menos favorecidos caso as mesmas figuras, não tenham lhe dado permissão para questionar sem sentir que o questionado sofre ou o faça sofrer e que possa diferenciar-se sem perder o amor. (Fernández, 2001b).

Nessa perspectiva, o desejo de conhecer guarda um contato com a angústia, e nutre-se do desconhecimento, para ir, naturalmente, ampliando o espaço da falta, contudo, numa modalidade ensinante de pais (da mãe) exibicionista, quando ao mostrar o conhecimento ou a informação, o sujeito mostra-se, exhibe-se, então a distância entre ele e o conhecimento é suprimida, aparecendo como um excesso de informações.

Para tanto, Fernández (2001b, p.126), acrescenta outras características à **modalidade de ensino exibicionista**, como a atitude do ensinante diante de si mesmo como conhecedor; a atitude diante do outro como aprendente; a significação (inconsciente e pré-consciente) que transmite; e o lugar (transferencial) que o ensinante outorga a seu interlocutor.

O último item faz referência à posição em que os pais colocaram Maria, desde o seu nascimento, sugere-se que a menina representava um “objeto” que dá a garantia da união do casal, entretanto, esse intento fracassado, gera na menina uma **evitação**, reagindo de forma a querer se proteger dessa exibição, como se num exemplo, estivesse olhando para o sol, mesmo quando desvia rapidamente, seguirá vendo-o, por exemplo, em uma parede.

A princípio, ao fechar os olhos estará evitando esse excesso, num desejo de proteger-se. Entretanto, a proteção em excesso pode cair em seu extremo, na defesa e, então, transformar-se em algo perturbador, como defesa rígida, que acaba deixando de proteger, para atacar o sujeito. “A modalidade de aprendizagem atingida por modalidades ensinantes exibicionistas *evita* pensar”. (Fernández, 2001b, p.129). Nessa linha de raciocínio o *evitar* pensar opera como um movimento simultâneo de hipoacomodação-hipoassimilação, em que:

O sujeito vai perdendo o seu desejo de conhecer à medida que perde o “ímpeto” de aprender e, quando isso ocorre, vai perdendo a possibilidade de metáfora, ou seja, arquiva a informação quase *sem* significá-la. A carência de metáforas ou, melhor ainda, o empobrecimento em termos de metáforas deixa o sujeito prisioneiro do tédio, com seu pré-consciente *inativo*. (Fernández, 2001b, p.130).

Para a autora, às vezes, certo tédio nos jovens pode ser interpretado tal qual uma **inibição-evitação reativa** a um sistema exibicionista.

Não há uma alteração do pensar, mas um movimento defensivo exitoso, no qual é evitado o contato com o próprio pensar. Isso não ocorre com o objeto de pensamento, mas com a atividade de pensar. O aborrecimento é a figura típica da inibição cognitiva. (Fernández, 2001b, p.126).

A esse respeito, Fernández (2001b) assegura que a inibição cognitiva pode ser reativa ou estrutural, em alguns sujeitos ela pode ocorrer de forma estrutural, o que demonstra que a modalidade de aprendizagem se põe rígida para toda a situação que exija pensar, todavia, segundo ela, todos nós podemos passar por momentos de inibição

cognitiva, como uma maneira de evitar comprometer-nos com a angústia, e no caso de Maria sugere que essa evitação tem a função de protegê-la.

A autora acrescenta que a modalidade de ensino exibicionista por si mesma não é a causa da inibição cognitiva estrutural, mas ao provocar respostas reativas como manifestações inibitórias do pensamento, Fernández não descarta que, possa vir a se transformar em inibição cognitiva estrutural.

A analista Sonia Parente (2005) considera possível compreender que há diferentes graus de inibição intelectual e que esta ocorre como resultado da falha ambiental, ou seja, devido à ausência da presença psíquica do outro ao longo do processo de maturação da criança.

Quanto mais cedo o meio ambiente falhar no atendimento das primeiras necessidades do bebê, mais cedo poderá ocorrer uma situação de não desenvolvimento potencial intelectual, a qual poderá ir desde uma situação de quase paralisia até outra em que paira a ameaça de um colapso da inteligência. (Parente, 2005, p.86).

Se o querer saber ficou aprisionado, por repressão ou porque o desejo mesmo não pode constituir-se, o sujeito terá uma “desinvestidura” no mundo, não conseguirá prestar a atenção, nem poderá gravar o aprendido na memória, muito menos apropriar-se criativamente desses conhecimentos e relacioná-los com outros saberes. (Janin, 2006).

A autora sustentada na psicanálise elenca cinco possibilidades em que a memória e o pensamento podem deslizar até os problemas para aprender:

- a) Rupturas na trama representacional inconsciente; nas representações- coisa;
- b) Desmentida de uma parte da realidade;
- c) Quando o que se inscreve vai sendo apagado do pré-consciente por repressão;
- d) Quando a criança está pendente do olhar do ensinante;

e) Quando o terror toma conta da cena e o recordar fica proibido (através da transmissão inconsciente de uma proibição), o que anula a matéria prima do pensamento.

Nessa linha de pensamento, se bem que todas essas possibilidades são prováveis de comporem a problemática de Maria, cindindo a memória do pensamento, verifica-se que a última situação responde adequadamente ao caso, haja vista que a menina apresentava dificuldades em recordar os fatos marcantes e nos testes do psicodiagnóstico, foi evidenciado um prejuízo estável na memória, entre 2018 e 2019, sendo um elemento imprescindível para a construção e reconstrução da aprendizagem. “Para a aprendizagem da lecto-escritura se requer que a criança ponha em jogo a atenção, controle a motricidade fina, ligue e organize representações-palavras”. (Janin, 2006, p. 27).

Nesse caso, crianças cuja problemática originária ficou “atravessada por fatos traumáticos, falta de estabilidade e desamparo, se distanciam da possibilidade da busca de novidades” refugiam-se em problemas de comportamento e reações hostis que manifestam na escola. (Schlemenson, 2016, p.21).

Ademais, algumas crianças não conseguem fazer uma transferência de seus potenciais primários até as situações da escola, permanecem resguardados em sua intimidade para não estabelecer contato com o diferente entre os semelhantes, e, então não aproveitam a escola como um espaço de enriquecimento potencial de sua atividade psíquica, a escola funciona como o “novo temido”.

Em suma, a anorexia nos jovens e as condutas temerárias nos adolescentes e o aborrecimento em ambos, foi amplamente discutido por Fernández (2001b) quando afirma que esses padecimentos, observados na atualidade, mostram no corpo o que a inibição cognitiva e o aborrecimento mostram no plano do pensar.

Ademais, a autora analisa a reciprocidade entre o aborrecimento e a queixa. “A queixa ocupa o lugar de um pensamento, e o aborrecimento ocupa o lugar de desejar-conhecer. O aborrecimento não se nomeia; instala-se e **cala os pensamentos**”.

(Fernández, 2001b, p. 173). E, vai mais longe, afirmando que a queixa e o tédio funcionam como lubrificantes da máquina paralisante, gerando **inibição cognitiva reativa** o que se entende que pode ter sido o que aconteceu com Maria, visto que no ano seguinte havia conseguido voltar a se desenvolver, e resgatar o movimento da modalidade de aprendizagem, portanto, a inibição cognitiva de Maria manifestou-se de maneira reativa e não estrutural.

Nesse sentido, fazendo uma análise do termo: *aborrecer*, no infinitivo, no Dicionário Aurélio, a autora argumenta que *aburrir*, quer dizer sentir horror e indica um sinônimo: *aborrir*. Enquanto *aborrido* é o estado cheio de aborrecimento. Assim, emburrado teria como definição: amuado, zangado aborrecido, incluindo o fazer-se burro, como *emburrecer-se*. “O verbo no infinitivo (*aburrir*) mostra um sentido: há outro que agride (horroriza, molesta, incomoda, fastidia) ou que me aborrece (abandona-me, odeia-me)”. (Fernández, 2001b, p.174).

Sob o olhar da teoria psicopedagógica clínica é comum estarmos diante de uma criança ou um jovem que apresenta esta modalidade de aprendizagem. E a autora traz as contribuições de Winnicott e Masud Khan (Fernández, 2001b, p.175) que se referem a um estado de ânimo defensivo na estrutura psíquica, como uma defesa maníaca, ou seja, “uma tentativa de renegar a realidade interior, uma fuga para a realidade externa e uma tentativa de manter a negação suspensa”.

Janin (2006) faz uma digressão para os processos sociais falando que muitos alemães diziam que não sabiam o que acontecia nos campos de concentração, fundamentalmente, porque não queriam saber, pois esse “como se” possibilitava que se mantivessem protegidos do terror. A autora cita Mannoni: “Aquello de lo que no pueden hablar constituye una herida que se transmite de generación en generación, herida de la memoria cuyo efecto es sustraer al sujeto a una cierta alegría de vivir”. (Janin, 2006, p.27).

Uma criança com uma modalidade de aprendizagem patológica, não consegue apropriar-se da figura de modo que se permita transformar, jogar com a figura, então poderá

ou ficará ligada ao objeto (hiperacomodação) ou não conseguirá dar conta do objeto significando-o com seu saber pessoal.

Se a fratura está em não colocar no objeto argumentos com hierarquia de valores, às vezes, essa impossibilidade de colocar as coisas em sequência pode estar representando na projeção algo a evitar. Então, a criança apenas descreve o que vê, não consegue sair deste momento descritivo e criar uma história com início, meio e fim, esse não é o caso de Maria, ela consegue dar temporalidade para a sua projeção, dar ação, e quando se refere ao sujeito faz uma modificação, alegando esquecimento.

Nas palavras da professora de 2018 podemos perceber como estava Maria, ela diz que a menina possuía um tempo mais lento para a realização de todas as atividades, inclusive para falar. Mais ainda, a menina precisava de estímulos todo o tempo, caso contrário, distraía-se a até cochilava (dormia).

Salientamos que este parecer da professora descrito no primeiro mês de adaptação da menina a uma nova escola, nos sugere ter funcionado como um estigma que colaborou para desencadear as suas dificuldades em adaptar-se.

Essa memória ferida vivida por Maria, deixou-a desvitalizada por um tempo e dificultou que ela pudesse aproveitar os prazeres da nova escola. Porque a alegria de viver é o motor da criatividade e da capacidade para processar os conhecimentos.

Mais adiante no laudo da clínica particular encontramos algumas considerações significativas, que demonstram como a menina começa a pôr em movimento sua modalidade de aprendizagem, agora falando muito e atropelando-se, ou seja, na medida em que recebeu atenção e colocou a família a ser escutada, mostra-se diferente: *“a menina se mostrou muito falante e distraída, durante as atividades, várias vezes as interrompeu para falar sobre detalhes da sala, ao contar histórias emendava palavras e frases, parava de escrever, fazia inferência sobre outros temas, sem foco na proposta oferecida”*.

No laudo a psicopedagoga coloca: *“muito inteligente, observou absurdos colocados na história, propositalmente, diferenciou figuras geométricas, reconheceu números pares e*

ímpares, percepção rápida na diferença de imagens, identificou sons e rimas". Nas histórias infantis, *"apresentou entonação espetacular para contar, fazendo as vozes dos personagens, com sentimentos expressados, corretamente e de forma teatralizada"*. Nos desenhos, *"preocupou-se com a centralização dos mesmos, fez uso excessivo da borracha com atenção à simetria e tamanho da folha"*. Nesse relato, podemos identificar o uso de sua subjetividade na construção das histórias, o que sugere que Maria começa a sair do *bunker*, a se mostrar e a mostrar seu saber, rico e profundo.

O que difere do relato da professora de 2018 sobre seu "desvalimento", sua dificuldade inclusive para falar. Mesmo assim, a psicopedagoga identifica disortografia e traços discaligráficos, leitura com dificuldade e concentração mínima, dispersa e muda o foco constantemente.

Entendemos que Maria poderia estar com dificuldades para escrever e prestar a atenção, porque para poder desenvolver os pensamentos ela necessitava levar em consideração tanto o prazenteiro, quanto o des-prazenteiro, ou seja, entrar em contato com os afetos que se geravam no seu aparelho psíquico.

Se nos encontrarmos com algo que nos desgosta e freamos o pensamento, para estarmos em contato só com o que é agradável a nós, iremos deixando marcas no pensamento pré-consciente como buracos, que se converterão em perdas, pelo fato de não quisermos saber. (Janin, 2006).

A autora vai mais longe, afirmando que em nós coexistem diferentes lógicas inconscientes e, numerosos pensamentos inconscientes simultâneos, porque o inconsciente em sua concepção não é unívoco, mas multifacetado. Então, explica que cada pensar surge nos interstícios lógicos de um pensar prévio, e comenta que ele pode enredar-se em suas impossibilidades internas. Podemos verificar que no caso de Maria, entrar em contato com a violência familiar protagonizada por seus pais a inundava de vergonha, por isso não podia mostrar o que sabia.

Considera-se que para produzir uma inibição cognitiva requer um aparato psíquico mais evoluído, pois nela acontece uma evitação ao contato com o objeto do pensamento e não uma transformação da função. “O pensar em seu conjunto e o aprender será evitado. Freud explica que a inibição, em geral, tem a ver com uma sexualização da função inibida. Freud não fala de inibição cognitiva”. (Fernández, 1991, p.87).

A autora se refere que está usando uma terminologia psicanalítica para aplicá-la à problemática da aprendizagem. Logo, mais adiante, relaciona com a sexualização da elaboração objetivante, evitando usá-la. “Cremos que quando está sexualizado o pensar, o conhecer, o aprender é possível produzir-se um tipo de inibição que chamamos inibição cognitiva”. (Fernández, 1991, p.87).

No pensamento de Winnicott, nem sempre a inibição resulta numa patologia, uma vez que ele acredita que somente uma criança saudável é capaz de organizar defesas, inclusive a própria inibição pode ser considerada uma defesa frente aos seus medos de ser e estar no mundo, ou seja, nem sempre ela resulta em uma patologia. (Yamamoto; Fulgencio Junior, 2017).

Por sua vez, Ferrari e Sordi (2009) sustentadas por Paín (1973) afirmam que a diferenciação entre sintoma e inibição na aprendizagem diz respeito a uma “nova operação psíquica”, porque, se a inibição representa um conflito ela pode ser considerada sintomática. Entretanto, o sintoma estaria representando, nesse caso, uma transformação de uma determinada função egóica, e as autoras acrescentam dizendo que por muito tempo pensou-se que não seria possível submeter à criança ao tratamento psicanalítico, na medida em que não havia passado ainda pelo Complexo de Édipo. Porém, a partir de uma nova concepção as autoras citam Melman que entende que “a criança faz sintoma onde o ideal parental de não castração falha”. (Ferrari & Sordi, 2009, p.209). Nesse caso a inibição intelectual pode ser compreendida como uma somatização do desejo que não foi recalçado.

Se puede decir que el saber, aunque sea el más sublimado, es lo que le permite al sujeto aceptar lo inaceptable de la castración, colocando la apuesta de su saber en

el punto preciso en el que transgresión y asunción comprometen una partida jamás acabada. (Janin, 2006, p.26).

Compreende-se que nesse mecanismo complexo e progressivo vão manifestando-se várias cadeias representacionais, operando em diferentes lógicas simultâneas. Contudo a autora afirma que “o novo pensar é empurrado pela necessidade psíquica de expressão dos processos pulsionais com um maior grau de refinamento”. (Janin, 2006, p.29).

A esse fato relacionamos o interesse pelas artes em Maria, mencionado pela psicóloga que lhe atendeu no CAPSI, quando a menina queria saber mais sobre a obra de Picasso, e mostrava seu conhecimento à terapeuta, utilizando-se do espaço terapêutico para dar vazão ao interesse pelo conhecimento das artes, num mecanismo de sublimação de processos pulsionais refinados.

A esse respeito Freud em “Id e Ego” esclarece que o pensamento se realiza a través das marcas da memória, e é movido pelas pulsões eróticas sublimadas. Porém, as pulsões eróticas podem fazer um movimento contrário, e ao invés de ligar as marcas da memória, podem desligá-las.

Supõe-se que Maria ao vivenciar o fracasso da tarefa de manter os pais unidos, deixa de conseguir unir as letras e as palavras para mostrar o seu saber. Em seu circuito representacional, não conseguiu unir, contar, nem juntar as letras, “si los adultos pueden metabolizar sus pasiones, tolerar sus propias angustias y contener el niño, le irán dando un modelo que le posibilitará pensar”. (Janin, 2006, p.30).

Assim sendo, quando as palavras não alcançam expressar o sofrimento vincular, e os excede psicicamente, a violência simbólica se impõe na dinâmica familiar e frente ao não compreender o que acontece, o corpo aparece como receptáculo e mediador do experimentado silenciosamente, então se pode compreender o porquê Maria além de sintoma na aprendizagem não consegue controlar o esfíncter vesical à noite. Assim expressava através do sintoma a desilusão frente ao pai, tal qual sua mãe com o “choro compulsivo”, por ocasião da primeira entrevista.

Podemos inferir que Maria ainda não conseguiu construir uma descarga da excitação que lhe permitisse livrar-se do sintoma enurese. Contudo, entende-se que como afirma Fernández, a modalidade de aprendizagem pode resgatar seu movimento e adquirir maior mobilidade. Por isso, sugere-se que a inibição cognitiva foi reativa, e não estrutural.

Quando a menina passa a ser cuidada, com o tratamento psicológico que recebeu e a sentir-se segura em um ambiente em que ela era ouvida e que poderia mostrar e guardar as informações, como por exemplo, no momento da entrevista de devolução dos resultados do psicodiagnóstico para ela, o fato de ter percebido que os dados coletados de sua vida iam ser processados e devolvidos, ela manifesta um interesse muito grande, demonstrando coragem e autonomia.

Reafirma-se que os danos causados no seu processo de adaptação ao novo, à escola, aos amigos e com a separação dos pais, passam a ganhar outra dimensão, haja vista que ela passa a reposicionar-se resgatando o poder de libertar o pensar e assumir uma postura diante de si mesma.

Entretanto, à medida que a menina vai pensando em si mesma como alguém, apoiada por vínculos de ensino saudáveis, na família, na escola e na clínica, onde o conhecimento e a informação forem dados espontaneamente, ela pôde ir armando uma representação de si, com a imagem de si recebida pelos outros, essa organização representacional pode começar a inibir em parte a descarga direta, nesse caso manifesta pela enurese noturna.

Por outro lado, se “em determinada criança a enurese pode significar um descontrole como rebelião a um controle excessivo; em outro, poderia estar representando o desejo de não crescer”. (Fernández, 1991, p.84).

Destaca-se que ao ser sugerido que a menina “prestasse atenção” ao que seu corpo queria manifestar, para tomar confiança, pois mesmo com o sono pesado poderia ser despertada, Maria assumiu a responsabilidade de colocar o relógio a despertar na madrugada para ir ao banheiro. Segundo a mãe, ela se encorajou a controlar o esfíncter

noturno, desde aquela noite, por alguns dias seguidos, porém até os dias atuais ainda se debate com este problema, o sintoma tem se apresentado de forma mais esporádica, mas persiste.

Winnicott (1930) no texto “Breve Comunicação sobre a Enurese” faz considerações sobre o ponto de vista de que a enurese se apresenta como um sintoma de origem psicológica, pois na época os estudos recaíam sobre os aspectos físicos da criança. Para ele esse sintoma de angústia expressa o sentimento de culpa acompanhado de fantasias inconscientes masturbatórias. Como o concomitante físico da fantasia inconsciente de micção, a enurese expressa à regressão que ocorre com a criança a uma etapa pré-genital, inicialmente prazenteira derivada da experiência infantil de micção, frente à mãe. Contudo o efeito secundário deste sintoma é agressivo, como sendo um jorro de urina que apresenta consequências reais.

Janin (2006) acrescenta que o sofrimento excessivo pode levar a situações de “desinvestidura” extremas, de expulsão da capacidade de pensar. No caso de Maria, expulsa a capacidade de pensar e expulsa a urina do corpo, num jorro.

Entende-se que a maneira com que os sujeitos tramitam seus lutos, a aceitação e a incorporação do novo e a conformação de espaços transicionais que possibilitaram a espontaneidade e criatividade essenciais aos vínculos saudáveis, foram tomando forma na vida de Maria, desde o momento que começou a ser cuidada, quando iniciou o psicodiagnóstico na clínica e com o tratamento psicológico no CAPSI e com a participação na pesquisa. Sabe-se que o processo psicodiagnóstico é em si uma intervenção que coloca em movimento a criança e sua família, visto que ao estarem na posição de serem escutados para reconstruírem sua história, abre-se um espaço de transformação.

Por fim, esses acontecimentos permitiram que a menina colocasse em movimento sua capacidade de adaptação à escola e atingisse uma maior integração do ego, num tempo que durou um ano inteiro.

O movimento causado na dinâmica familiar oportunizou restabelecer essa ligação, abrindo um espaço para desenvolver a capacidade simbólica possibilitando que todos os membros da família tivessem espaço para pensar. A mãe afirma que buscou tratamento psicológico para ela após a entrevista de devolução do psicodiagnóstico realizado na pesquisa, seguindo a indicação terapêutica. E, conclui dizendo que o pai parou de brigar e inclusive tem ajudado financeiramente à família.

Por fim, se a atitude dos adultos ensinantes presentes na vida de Maria, conseguirem flexibilizar sua modalidade de ensino e aprendizagem, aceitando os limites impostos pelo princípio de realidade, e respeitando os posicionamentos diferentes dos outros, sem que isso seja considerado uma depreciação e deva ser atacado, lentamente a reconstrução da capacidade de discernimento, do bem e do mal, da fantasia e da realidade na menina pode permitir que, inclusive, ela encontre formas alternativas de descarga da excitação, evitando converter a agressividade para si, mas derive a sua pulsão agressiva para a capacidade de construir e sublimar. Em síntese, encontramos nas palavras de Winnicott a tradução para o processo que Maria protagonizou: “Crescer não depende apenas de tendências herdadas; também é uma questão de entrelaçamento complexo com o ambiente facilitador”. (Winnicott, 1989, p.122).

11.2 DISCUSSÃO DO CASO JOÃO: O MENINO QUE FINGE

João, por ocasião da primeira entrevista estabelece um jogo dramático e nele vai introduzindo a pesquisadora e a integrante da equipe no conhecimento de sua história. Segundo a psicanálise, se olharmos por um caleidoscópio poderemos ver através dele o modo como a criança joga, os meios que usa seus comentários verbais, teremos uma visão do significado, no entanto, a interpretação se dá da mesma forma que fazemos com a interpretação do sonho no adulto. Porque a criança realiza tantas associações com os elementos do jogo, como o adulto com os elementos do sonho.

Nessa atuação o paciente, ainda que não se trate de um aspecto do Ego e do objeto reconhecidos e diferenciados, sugere um estilo comunicacional. A partir de uma cena não digerida, o paciente impõe ao analista, sem explicitações, e atua exercendo um dos papéis. (Lieberman, 1984). Ainda que a cena tenha sucedido apenas no mundo interno do paciente, como nos sonhos, para ele é como se fosse externo. Então, põe em jogo a situação traumática em forma dramática, para escapar do conflito latente.

João está preso num conflito familiar e atua na sessão pedindo socorro, pedindo que a personagem Velma possa desvendar o mistério pelo qual ele está enredado. Ademais, o jogo é um meio de representação indireta de fantasias, desejos e experiências, em síntese, o jogo é uma linguagem. Lieberman *et al.* (1984), vem corroborar com essa afirmação ao escrever a obra “Semiótica y psicoanálisis de niños” os significados do jogo na criança.

Na história clínica de João a tia comenta que percebe que o menino se masturba, o que faz com que ela se sinta surpreendida. Através do pensamento de Klein cunhado em 1924, a autora acredita que por trás de qualquer forma de atividade lúdica existe um processo de descarga de fantasias masturbatórias, atuando como um impulso contínuo para brincar, quase como uma compulsão à repetição, e afirma que constitui o mecanismo fundamental das brincadeiras infantis e de todas as suas sublimações subsequentes. “As experiências sexuais estão relacionadas com suas fantasias de masturbação e o jogo

oferece tanto a umas como às outras, um meio de expressão e ab-reação”. (Klein, 1981, p.33).

Liberman (1984) se refere a Freud que explica essas características dos pacientes que simulam como um gineque que acredita estar dirigindo o cavalo quando na realidade está obrigado a ir aonde ele o leva. Então, nessa ação dramática os pacientes fazem crer e também acreditam que fazem ativamente, o que na realidade sofrem passivamente.

O autor comenta que esse mecanismo é denominado por Fenichel de “fuga da passividade em atividade”. “Son pacientes que niegan la angustia mediante la representación de un papel en la realidad” (Liberman, 1984, p.91). Ele considera que estes pacientes são sujeitos que sofrem crises passivas de angustia, como sonhos diurnos, que tentam controlar através da “sobreatuação”. À diferença dos psicóticos, necessitam público, ou que os outros se assustem, que não os abandonem, ou que fiquem pendentes deles. “Son fobias que inundan de ansiedad al yo del niño, quien en lugar de hacer contrafobias o de reprimirlas, las dramatiza”. (Liberman, 1984, p.92).

Por ocasião da sessão de aplicação da técnica projetiva, João novamente constrói duas cenas que expressam seu drama, a angústia de luta e fuga. A esse jogo o autor chama de ação dramática e esclarece que nestas condições uma criança não consegue brincar, pois para isso, precisaria dominar a angustia da fobia como condição indispensável, para então, introduzi-la no jogo. “Niños que padecen de una fobia al abandono, es decir, de un temor a la indefensión total, suelen, frente a esta amenaza, representar el hecho que temen”. (Liberman, 1984, p.92). O analista passa a representar o personagem que a criança precisa para diminuir sua ansiedade. O autor continua dizendo que lhes falta um espaço interno imaginário, para que possa surgir o jogo.

Diferentemente na psicose histérica, há uma invasão de toda a percepção, ou seja, o juízo de realidade está tomado pelos sonhos diurnos, que se transforma em delírio, em alucinações. Na ação dramática, em contrapartida, não há ruptura da estrutura do aparelho

psíquico. Entretanto a ação dramática, diz respeito, desde o ponto de vista psicopatológico, corresponde ao *traço de caráter histérico*, não há conversão.

Nessa linha de raciocínio o paciente incorpora as fantasias históricas que dizem respeito ao terceiro excluído, surge o ciúme edípico e as fantasias pré-genitais, ou seja, na ação dramática poderemos encontrar ingredientes edípicos, e o ego absorve as pulsões e as defesas.

Lieberman (1984) diferencia este paciente do atador dizendo que o primeiro não se trata de um atador que promove no outro o que ele não faz como seria o psicopata fóbico, na verdade ele é um diretor de um psicodrama, no qual ele também intervém. Contudo, não pretende causar dano ao analista, apresentam fantasias perversas, porém não se trata de satisfazer as pulsões pré-genitais, incluindo o analista na dramatização, na situação específica de João observa-se justamente o que o autor afirma, o menino atuou como um diretor de cena.

O autor afirma ainda, que se a ação dramática não é decodificada de maneira adequada, eles sendo confundidos com pacientes psicopatas ou esquizofrênicos, pode-se chegar a um mau final de tratamento, que acaba repetindo o destino “niño rebotado”. (Lieberman,1984, p.95). Portanto, a análise deve transcorrer, apesar da dificuldade técnica, com a instrumentação da contenção com a interpretação simultânea, com o objetivo de não colocar a criança na posição de abandono, assim como, evitar a erotização do vínculo, mediante o estabelecimento de limites. Pouco a pouco, a saída dessa ação dramática poderá dar lugar ao relato, à queixa, ou a construção de uma cena para mostrar o que havia sofrido passivamente, ou seja, um abandono, uma ferida narcísica.

Lieberman (1981-1984) afirma que investigamos a sessão desde o ponto de vista do intercâmbio comunicativo que se produz entre o analisando e o analista e nos sistemas intrapessoais de cada um deles. Incluímos os elementos verbais, para verbais e os não-verbais desse intercâmbio, assim as ansiedades e fantasias e defesas próprias dos sistemas intrapessoais.

Os desdobramentos teóricos do autor têm Melanie Klein como base e derivam de sua aplicação da técnica de jogo da análise da criança. E, provêm da teoria da comunicação e da semiótica, que Liberman demonstrou em 1962, 1970 e 1976. O jogo serve para descarregar fantasias masturbatórias, proporcionando alívio e prazer, suprime o gasto de energia da repressão liberando a fantasia. “ab-reação” da cena primária.

Liberman (1984) acrescenta mais duas hipóteses: o jogo proporciona critérios diagnósticos de saúde e enfermidade entre as crianças. Cita Klein que chama a atenção para a personificação, ou seja, para ela quanto mais equilíbrio entre fantasia e realidade maior capacidade para modificar a realidade e maior capacidade para tolerar a frustração. O autor encerra estas considerações dizendo que a criança pode mostrar-nos com mais facilidade suas experiências e fixações, porque o faz de maneira mais direta que o adulto, enquanto que ele chegará a elas apenas por reconstruções.

Um ano antes de participar da investigação João deu início ao seu tratamento psicológico no CAPSi, fato extremamente importante para a elaboração das situações traumáticas vividas até então, quando começou a fazer parte da investigação ele tinha uma rede de sustentação que lhe deu segurança para expressar a sua angústia, quando viveu a situação traumática da escola.

Quanto a este aspecto, verifica-se que a aproximação de sua mãe, quando das visitas e dos conflitos anteriores vividos provocou no menino uma fixação na fase anal primária, o que contribuiu com a premissa de que os vínculos estabelecidos com a mãe lhe afetam enormemente, já que após sua visita ele “faz muita sujeira no banheiro ao defecar” (sic). O menino regride à fase anal primária e se fixa, embora ele já tenha vivenciado a fase anal secundária, o trauma vivido, por ocasião dos episódios de agressão dos pais e, invasão à escola, colaboraram para o menino regredir.

O sintoma de João deve ser compreendido como um modo de expressar o que está ocorrendo com ele e entendemos que o menino se sente inconscientemente estranho, sujo, culpado, responsável pelo que acontece. João deixa a mostra o que está sentindo através

do sintoma que foi criado pelo afeto que de outra maneira não teria como ser liberado.

Então nos perguntamos: João sente-se, feio, mau, sujo? A “linguagem do erotismo sádico anal primário é expressão de patologias que incluem as caracteriopatias transgressoras e as paranoias”. (Maldavsky, 2004, p.43).

Mais adiante Maldavsky (2004) descreve baseado em Freud (1931) que no estágio sádico-anal a estimulação intensa da zona intestinal passiva, tem como efeito uma explosão de prazer em agredir, que aparece como fúria ou como angústia. Segundo o autor, Freud advertiu que, entram em jogo a mucosa anal e a musculatura aloplástica, nesses casos a explosão de fúria parece corresponder a um momento resolutivo, que culmina com uma expulsão do excremento, os efeitos de tais ataques de fúria orgástica costumam carregar sentimentos de humilhação e vergonha “enquanto que a angústia é um efeito, como sustenta Freud, do sufocamento dessas moções violentas”. (Maldavsky, 2004, p.46). No caso do menino, não há explosão de fúria, mas sim, a expulsão das fezes de forma intensa.

Os estudos do autor salientam a inter-relação da erogeneidade quando esta se transforma em linguagem. Ou seja, a passagem da sensualidade da mucosa a atividade aloplástica, segundo ele, impõe um trabalho egóico, partindo do eixo percepção-motricidade para uma erogeneidade que possa desenvolver algumas sublimações primordiais, e que o autor chama de processos de dessexualização, na qual se modifica a meta pulsional.

Nela participam as pulsões egóicas de autoconservação, que impõe a erogeneidade um princípio diverso do prazer, como bem afirma Freud citado por Maldavsky (2004, p.47), e que: “Este desenvolvimento ativo tem por meta aniquilar ou extrair, ou seja, respectivamente, fazer com que o outro desapareça da própria vista e/ou perca a coerência muscular e se descontrole”.

Maldavsky (1986) postulou a partir de seus estudos clínicos, que a meta ativa de aniquilar, colocar fora da vista, ou extrair, fazer que o outro sofra a fúria impotente e perca seus conteúdos fecais, esteve baseada no caso do carretel descrito por Freud em 1920, e

forma parte da transformação da passividade inicial (centrada na meta de perder) em atividade tendente à ligação anímica desta erogeneidade. (Maldavsky, 2004, p.47).

Em resumo, sugerimos que o menino desenvolveu uma caracteriopatía histórica de primeira infância, com traços de comportamento paranóides. Nesse caso, observa-se uma carência de contato emocional com um dos responsáveis e um elemento substituto com o outro, através da resposta de contato com o outro. “Podemos tipificar a la mamá de los pacientes que hemos tratado como una mamá que rebota el niño, que va rebotando de mamá en mamá”. (Lieberman, 1984, p.90).

Fernández (1991) alerta para que os problemas de aprendizagem, ancorados sobre uma estrutura psicótica em geral, mostram-se através desta modalidade de aprendizagem. Segundo ela, o problema de aprendizagem provoca uma má articulação inteligência-desejo, pelo que os recursos comunicacionais da gramática simbólica estão alterados, disfarçando de aborrecidos, banais ou inexistentes, conteúdos que não o são.

Portanto, a transmissão inconsciente abordada no capítulo 5 da presente tese vem a corroborar para contextualizar os processos intersubjetivos presentes na história de vida de João, que fazem parte das suas relações imaginárias, simbólicas e reais, que compõem seu grupo familiar. Nesse caso os significados simbólicos inconscientes do aprender e ensinar para João e sua família se verificam nos conteúdos inconscientes expressos pelo “fingir”.

Sabe-se que o mito de Édipo, tem sido compreendido como um paradigma da existência humana, e Freud com sua leitura a partir da sexualidade, oportunizou-nos uma compreensão da psicopatologia humana, contudo, a psicopedagogia clínica, ao examiná-lo apresenta outra versão que nos proporciona elementos para compreender a gênese do problema de aprendizagem. Fernández (1991, p. 39) afirma:

Édipo não “sabe” quais são seus verdadeiros pais; desconhece que aqueles que se mostram como seus verdadeiros pais não o são. O desconhecimento está ocupado por um falso conhecimento. Quer dizer que aqui não está atuando a falta, a função

positiva da ignorância, como dinamizadora da busca do conhecimento, já que um falso conhecimento está obturando o saber.

Na história de João, foi lhe dada uma informação falsa, sobre quem é o seu verdadeiro pai. Por fim, torna-se imprescindível considerar que na medida em que João foi recebendo sustentação através da rede de assistência que se formou com a professora de classe, a professora do AEE, a psicóloga do CAPSI, e as pesquisadoras, foi ganhando em segurança nos vínculos que lhe permitiram apesar de tudo, ir desbloqueando sua inteligência e alfabetizando-se, caminhando rumo ao desenvolvimento, conseguindo aprender a ler e escrever, apesar do trauma vivido, conforme o relato das professoras.

Observa-se que essa acolhida promovida pela rede de vínculos destinados à escuta de João, abriu um espaço que colocou o menino na posição de sujeito ativo do seu processo de constituir-se, possibilitando que através de seu testemunho, de sua importância nessa cadeia transgeracional, pudesse ir aproveitando as relações interpessoais saudáveis, para sua ressubjetivação e ressignificação, oportunizando a elaboração e metabolização, através da elaboração simbólica.

Essa abertura permitiu que ele fosse construindo sua entrada no princípio de realidade, sendo trabalhado no domínio da objetividade e organização perceptual como explica a professora de classe: *“Tudo começou com ele gravando as letras do alfabeto, na mente e depois os sons das “boquinhas”. Ele sabia todos os sons melhor que outros alunos. Aí começou a me chamar a atenção que ele sabia mais que os outros. Boa memória fonológica e, a partir dessa conexão” (...): “Aí ele vai lá no meu banner e mostra como é a “boquinha” do “s” e, segue comentando: “Eu digo olha para a tia, eu não digo para ele tá errado, eu digo: “Vamos tentar ler, será que ficou com sentido essa palavra? Aí ele olha, ele tenta ler e responde: não ficou legal. Então eu digo: e se nós trocarmos ela de lugar? Se ele errou não se diz nada, porque errar é necessário para poder aprender”.*

Ressalta-se o papel da aprendizagem e dos vínculos escolares, na medida em que a professora de classe protege o menino da situação de abordagem violenta dos pais na

escola, colocando limites estabelece uma clara distinção entre o mundo interno e o mundo externo do menino o que possibilitou ressignificar aquelas experiências traumáticas que João vivenciou, e que ocasionaram, de certa maneira, uma ruptura de continuidade em seu desenvolvimento⁴.

Nesse sentido, pode-se verificar que o vínculo com a professora de classe e do AEE, somados ao trabalho pedagógico realizado com o menino, funcionaram como fatos organizadores de sua objetividade, dando permissão para que sua inteligência resgatasse o movimento, dando maior equilíbrio para a modalidade de aprendizagem, na medida em que, pode articular-se melhor com a subjetividade, na possibilidade de desvendar o conhecimento, levando-o a alfabetizar-se.

A esse respeito escrevemos sobre o processo de fazer-se professor, e as implicações que surgem na ética e na estética da chamada professoralidade⁵, para tanto, a escrita foi fundamentada em pesquisas (auto) biográficas e narrativas⁶ como tecnologias de si⁷, as quais atuam sobre o desenvolvimento profissional e os saberes que vão constituindo as práticas pedagógicas.

Além do trabalho pedagógico desenvolvido com o João, somados ao tratamento psicológico que foi ofertado pelo CAPS I, mais a participação do menino e de Regina, por ocasião do processo investigativo, sendo acolhidos e sustentados em suas angústias, possibilitou que pudessem se ouvir e elaborar as situações traumáticas, para que no transcurso de sua vida, João possa ir resignando-se, e simbolizando, libertando-se do imaginário da família, e conseqüentemente da produção de sintoma na aprendizagem. E, quem sabe, esse trabalho tenha podido prevenir a passagem dessa herança psíquica para

⁴ Corral, C.; Rosa, M. *Educação emocional: sensibilizando o olhar do educador (dor)*. XV Congreso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogía. Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP). Universidade da Coruña, Universidade do Minho, p. 0-12, 4 a 6 set/2019.

⁵A Ética e a Estética da Professoralidade. In: Gilmar Azevedo. (Org.). *Práticas e Vivências na Formação Docente no PEFPD-PARFOR na UERGS em Cruz Alta*. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v. 1, p. 309-321.

⁶Método de investigação em consonância com a linha três de pesquisa do PPGedu- IFSul (2020).

⁷No sentido foucaultiano (que incluem a inquietude e o cuidado de si).

as próximas gerações. Rosa (1987, p.48) cita Millot que diz: “Se o poder da palavra é o princípio da cura analítica, é nela também que a educação deve se apoiar para ajudar a criança na superação de seus conflitos psíquicos”.

a) Como se dá a Circulação do Conhecimento e do saber no Núcleo Familiar de João? No capítulo 5 destinado aos conceitos substantivos da tese trabalhamos as condições que levam a um sujeito desenvolver um problema de aprendizagem-sintoma. Por essa lógica, se o sujeito aprendente estiver impedido de conhecer sua origem, o desejo poderá obrigá-lo a renegar o seu saber inconsciente, aceitando uma falsa informação. João, não sabe quem é o seu verdadeiro pai, foi lhe dito que é outro homem. O seu saber pessoal, sabe que o que lhe deram foi uma falsa informação, o que este não dito faz é seguir atuando e perturbando a sua capacidade pensante. Segundo Fernández (1991) geralmente o sintoma tem origem em uma situação que não permite reconhecer a existência do segredo. “Famílias que não permitem revelar o segredo, mas que reconhecem sua existência, geram outros tipos de sintomas, mas não necessariamente na aprendizagem. Há uma diferença entre o não posso dizer-te ou o não quero dizer-te. (Fernández, 1991, p.115).

Fernández (1991, p.101) cita Bernstein, que diz que o segredo é em algumas famílias um elemento estrutural. Trata-se de informações vinculadas com a história do grupo familiar ou aspectos particulares de um de seus membros, que em geral são ocultados parcialmente, dos integrantes. Vamos buscar a repetição na produção do paciente, mas, além disso, na relação entre a produção do paciente e a de sua família.

b) Que Função Cumpre o Não Aprender para João e sua Família? “Buscaremos as ideias inconscientes sobre o aprender, relacionando-as com a operação particular que constitui o sintoma”. (Fernández, 1991, p.133). Quando João diz “finge” insistentemente na dramatização, por ocasião da primeira entrevista, solicita ao “outro” que faça aquilo que ele está obrigado a fazer, fingir. As representações “arcaico-simbólicas” que a criança utiliza

estão relacionadas ao brincar, pois nele ela age ao invés de falar, e a ação, é mais primitiva que o pensamento ou que as palavras, e constitui a parte principal de sua conduta.

“Fingir” que a realidade é mais bonita que a fantasia, o que lhe dificulta a entrada no princípio de realidade. Deseja manter-se com um pensamento mágico, aonde essa fantasia lhe permite seguir fingindo que não vê aquilo que vê. Mas ao mesmo tempo, faz um trocadilho, colocando as pesquisadoras num papel em que o ajude a descobrir o “mistério”. Supõe-se que seu saber pessoal, inconsciente, é um e a realidade é outra, o que permite perceber a existência desse enigma que ele precisará desvendar. Entretanto, dá pistas de que está imerso em uma família que mente e desmente a todo o tempo.

Liberman (1984) afirma que quanto ao meio familiar os benefícios secundários de controle e manejo do ambiente sugerem a forma com que o sujeito tem de receber atenção, para poder chegar a pais inacessíveis.

Sabe-se que na história clínica do menino a mãe biológica tendo apresentado características psicóticas, com comportamento agressivo e inconveniente sugere, como se refere o autor, possuir traços de personalidade escandalosos em suas intervenções e, segundo sua observação, geralmente o outro da dupla (pais) mostra-se com conduta retraída, fazendo com que a criança fique identificada com o personagem mais vivo, porém atua frente ao menos vital com o que se reforça a tendência escandalosa deste tipo de criança.

Fernández (1991) afirma que a “família” não é somente um conjunto de objetos internalizados, porém mais que isso, nela estão determinadas pautas de relações, que através de operações internas seguem transformando-se, o que produzirá uma peculiar modalidade de aprendizagem. E, segue dizendo que a técnica psicanalítica, além da psicopedagogia de alcance individual, não consegue por si só, compreenderem o que se passa com o sujeito, sem que se faça a análise sobre a família articulada à família entre aspas, o que a autora sugere incluir no diagnóstico psicopedagógico a família do paciente. “A “família” como fantasia pode ser inconsciente. Os elementos desse modelo dramático

que é a “família” aparecem na consciência sob a forma de diferentes imagens”. (Fernández, 1991, p.98). Porque para a autora, essa “*família interna*” se apresenta como um filme, em que as cenas dramáticas estão organizadas temporo-espacialmente numa sequência que permite que os elementos estejam encadeados simultaneamente.

A esse respeito, Fernández (1991, p.99) cita Mannoni que diz:

Os pais inconscientemente deixam a seu filho a carga de refazer sua história, mas refazê-la de tal maneira que nada deveria mudar, apesar de tudo. O paradoxo em que a criança está presa produz logo efeitos violentos; com efeito, raramente há oportunidade de que a criança se realize em seu próprio nome.

Em sua concepção Mannoni, citada pela autora, adverte que se bem o Complexo de Édipo constitui-se por uma forma cultural, além de outras, ele exerce a função através da repressão na formação do superego e, a sublimação na construção do ideal do eu, para tanto, se faz importante colocarmos em pauta a servidão com que a criança se vê presa em determinadas circunstâncias de exagero. Por isso, o lugar destinado pela família àquele que “não sabe” se faz em uma organização particular que envolve o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo.

A autora comenta que essa adjudicação de papéis que a família induz a desempenhar é ignorada pelo conjunto do grupo, no entanto, não diz o que ele não deve fazer, mas se lhe faz acreditar que é como num contexto de hipnose. Nessa linha de raciocínio, os hipnotizadores-pais, por sua vez, foram hipnotizados por seus pais, para seguirem a ordem de transmissão.

Observa-se que João faz uma relação com o processo de diagnóstico, deixando evidente que projeta na pesquisadora a personagem Velma, como aquela que vai descobrir o mistério de sua família. Entretanto, sua atuação dramática por vezes se fazia de forma pouco clara, sem sentido, como que, vindo material direto do inconsciente, surpreendendo e deixando fluir escapes “sem sentido”, difíceis de entender, o que a pesquisadora permitiu deixar fluir, enfrentar com ele esse não saber, sem interferir nessa descarga, permitindo que

o menino apresentasse o seu núcleo de não saber. Na concepção de Klein (1923) o jogo possibilita o controle das situações traumáticas transformando as experiências dolorosas vividas passivamente em ativas, ademais assegura que o jogo dá prazer, na medida em que consegue dominar a ansiedade.

Liberman (1984) dá ênfase ao que Klein (1923) publica em “A Análise Infantil” dizendo que a formação de símbolos é o processo que conduz à sublimação. “Existen, pues, varias formas sublimadas y directas, en las que las personas cordiales y capaces de amar pueden expresar su odio y agresión”.

Como se afirmou no capítulo 5, quando existe um segredo na família, como informações vinculadas com a história do grupo familiar, ele “age tanto na mente de quem o comunica como de quem o recebe” (Fernández, 1991, p.101), ele age como um acionar que pode adquirir caráter estrutural nessa família. Contudo, “o segredo que cobra valor patogênico é aquele que uma pessoa não decide guardar, ou que se vê obrigada a esconder”. (Fernández, 1991, p.101). Este segredo contribui para o medo de saber de sua verdade.

Liberman (1984) refere-se a Klein (1929, p.145) dizendo que a autora observa nas crianças paranoicas que sua relação com a realidade está subordinada as vívidas elaborações da fantasia e acrescenta que o equilíbrio entre ambas se inclina para a irrealidade. O autor sugere ainda que, para além dos personagens serem cruéis a realização do desejo é negativa (uma busca de gratificação sádicas contra os objetos primários), e na estrutura do superego se observa as identificações que configuram personagens negativos, apesar de ter uma riqueza, suas fantasias giram de forma rígida entre perseguidor-perseguido. Cattaneo (2020, p.207) identifica nos desenhos infantis os mecanismos de defesa descritos por Klein e afirma:

La organización de las defensas maníacas incluye mecanismos que ya se pusieron de manifiesto durante la etapa esquizo-paranoide (mecanismo de disociación e idealización, negación y control omnipotente) pero durante la etapa depresiva

adquieren características especiales. En el primer caso estaban dirigidas a impedir un ataque aniquilante al yo; en la posición depresiva tienen como finalidad defender al objeto de los ataques ambivalentes.

Neste sentido, torna-se imprescindível identificar “os segredos e pactos de silêncio, ou os não ditos presentes ou não nas famílias”. (Fernández, 1991, p.101).

A esse respeito (Kaës, 1985) contribui dizendo que a formação intersubjetiva primária, garante os espaços e os vínculos intersubjetivos, de onde vêm os apoios e os investimentos. Afirma que são espaços e vínculos que formam a realidade psíquica do conjunto intersubjetivo: os enunciados que dizem respeito aos interditos fundamentais. Ele chama a atenção para as predisposições significantes das atividades de representação de cada sujeito para se comunicarem entre si. Além dos objetos, dos laços de identificação e das estruturas básicas do ego e do superego. Ainda, abarcando a transmissão inconsciente por identificação com o objeto ou com a fantasia do desejo do outro, ou seja, para servir a análise da dimensão intragrupal dessa transmissão.

João faz parte de um núcleo familiar que protagonizou por três gerações a violência simbólica, a violência do não-dito, do segredo. Observamos que o drama familiar tem início com sua avó, que ao ser expulsa do ambiente familiar por seu pai, por estar grávida e ser solteira (naquela época era considerado uma desonra familiar), abandona a família para sempre.

Mônica (mãe biológica de João) foi criada pensando que sua mãe biológica era a sua avó e que Regina seria sua irmã, quando na verdade Regina era sua tia. Nesse caso o desenvolvimento dela se deu com uma falsa informação, porque o seu saber pessoal (aquele inconsciente), não condizia com a informação que recebeu da família.

Quando cresceu, pelos seus 12 anos de idade, ela descobre a verdade e ao não ter sido amparada pelo ambiente, o psiquismo não conseguiu metabolizar o excesso de energia de raiva e violência, desencadeou-se, portanto, um trauma, logo uma desorganização psíquica, cognitiva e do comportamento que afetou a forma como havia

construído seus laços afetivos. Em consequência disso, surgiu uma crise psicótica, como um trauma do tipo desestruturante, que mais tarde levou ao diagnóstico de transtorno de humor.

O trauma vivido pela avó e depois pela mãe do menino, tendo sido sufocado, se transformou em uma lesão, implicou uma ruptura, fragmentou o psiquismo de Mônica, diante deste conjunto de possibilidades e de variáveis a que ela esteve exposta, formou-se uma “cripta”.

Ao dar à luz ao menino, ainda no hospital, ela tenta dar feijão na boca de João recém-nascido. A família já havia conseguido com o médico a esterilização dela, sem seu consentimento, outra violência secundária, descrita por Aulagnier e citada por Fernández (1992). Mais tarde veio a desconfiar, porém após alguns anos, Regina novamente age sem seu consentimento e consegue a guarda do menino na justiça, outro episódio de violência secundária vivido por Mônica.

Observa-se que ao não conseguir fazer a adesão ao tratamento medicamentoso, perde o apoio psicossocial e a guarda do menino, mas ainda nessa época viviam todos na mesma casa de família. Então, reage com agressão física dirigida a Regina, por não apresentar uma condição de resiliência e de possibilidade de reparação do trauma, acaba desamparada, e por fim sem um lugar para viver.

Verifica-se um drama familiar de desamparo recorrente, em que a violência simbólica dá lugar à física e se instala na dinâmica da família, que inclusive o menino presencia. Um desamparo que tem início por tabus sociais, que se desencadeiam em sofrimentos e dores protagonizadas por um mau manejo das situações de conflitos familiares.

Essa transmissão traumática intergeracional, descrita por De Paula (2021) pode chegar a estender-se à terceira geração, dependendo de sua intensidade, o que se verifica no caso de João, a autora comenta que esse acontecimento repercutirá nos processos de vinculação. Faz referência às teorias de apego e vinculação que tratam dos efeitos desses

laços de significação, e estudam o lugar da memória e do testemunho desses sujeitos que, apresentam uma história na qual construíram sua identidade.

Sabe-se que se o sujeito possuir uma condição de possibilidade de sua dor ser escutada, e ser acolhida, de que o luto, causado pelas perdas e violências de que essa cadeia de geração foi presa, tiver a possibilidade de ser elaborado. E, se for aberto um espaço para dar voz a ele, para que ele possa dizer de sua dor, o processo de resubjetivação poderá permitir a ressignificação do trauma e evitar que seja perpetuado para as seguintes gerações.

Salienta-se a extrema importância o apoio dado pelas professoras que acolheram João e Regina, no momento da crise de raiva de sua mãe e da tentativa de fugir com o menino, retirando-o da escola. De Paula (2021) explica que é como se este pedaço dessa vivência ficasse enclausurado, sem ser tocado, nem possível de ser olhado, devido a essa cisão psíquica. Consideramos que essa fratura psíquica, vivida pela mãe biológica de João, e que provocou uma dissociação em seu psiquismo, dificilmente será ressignificada, o que inevitavelmente repercute no menino, fazendo com que ele tenha que lançar mão de mecanismos de defesa arcaicos para poder lidar com a realidade, fugindo para a fantasia, na sua fala: *“fugindo para se defender”*.

Fernández (1991) corrobora com Maldavsky (1991) quando afirma: “Aquilo não confessado pelos pais, nos filhos aparece como um saber inconsciente, que pode ficar reprimido, do qual derivam sintomas, ou bem pode ser transmutado em atos que em última instância constituem uma denúncia inconsciente daquele segredo que foi captado e cujo ego ignora”. (Maldavsky, 1991, p.17). Segundo o autor, além de ser importante o conhecimento do conjunto de desejos reprimidos do sujeito, é fundamental o conhecimento do processamento psíquico mediante as defesas, do que ele chama “entrelaçado intrapsíquico e interindividual”. (Maldavsky, 1991, p.17).

Fernández (1991) em seus estudos não encontrou um tipo de família que corresponda ao paciente problema de aprendizagem-sintoma, mas considera que alguns

aspectos diferenciais da família promovem um terreno fértil para a formação de um sintoma na aprendizagem, o que relaciona com um tipo de circulação do conhecimento e especialmente com o acionar do segredo no núcleo familiar.

Por essa ótica, a “família” como fantasia pode ser inconsciente e os elementos deste modelo dramático aparecem na consciência sob a forma de diferentes imagens. Tal quadro, a matriz de dramas que transporta a “família” apresenta pautas de sequências temporo-espaciais a representar, atua como um filme, que contém todos os elementos dispostos simultaneamente, de modo que entram em cena, dando mostras da família interna. “A família do paciente-problema de aprendizagem apresenta-se amiúde como um bloco indiferenciado, em que cada um pode viver se tiver outro de quem ser ou a quem converter em parasita”. (Fernández, 1991, p.97).

Mais adiante a autora acrescenta que, a internalização de um conjunto de pautas de relações por cada um dos integrantes da família real, modifica a natureza destes elementos e suas relações e, este conjunto que compreende a “família” interna, pode ser dirigido ao corpo, ou aos sentimentos, como podem fazer parte de pensamentos, fantasias e sonhos e, por fim, percepções, tornando-se argumentos que fazem a diferença, uma vez que movem os atos de seus integrantes.

Na história de João podemos reconstruir um jogo de acontecimentos que o grupo familiar e a criança significaram dando passagem à simbolização. Para tanto, se faz imprescindível desnudar os processos subjetivos que acompanharam o “não saber”. Para identificar os processos patológicos capazes de impedir ou diminuir a capacidade do menino de transformar a informação em conhecimento e, este, em saber.

b) **Qual a Modalidade de Aprendizagem e Ensino de João?** Conforme a classificação da modalidade de aprendizagem, e levando em consideração que ela é construída em articulação com a modalidade de ensino dos seus ensinantes, observamos que o menino se torna um objeto nessa cadeia de significação, em que o não-dito está presente, onde o oculto se manifesta, seja pela não apropriação de sua história por sua

mãe, seja pela esterilização sem seu consentimento, seja pela perda de sua guarda. Todos esses são acontecimentos traumáticos que formam um núcleo “encriptado” de difícil acesso, foram ataques a sua identidade em princípio e, depois, tiveram efeitos desastrosos nas relações interpessoais familiares, onde a violência física assumiu uma conduta de atuação (acting out).

João ao estar exposto a violência primária e secundária, descritas por Aulagnier citada por Fernández (1992) desenvolve um problema de aprendizagem-sintoma, manifestando uma modalidade de aprendizagem que sugere ser do tipo hiperassimilação-hipoacomodação, ou seja, hiperassimilação: predomínio da subjetivação, desrealização do pensamento, dificuldade para resignar-se. E, hipoacomodação: pobreza de contato com o objeto, dificuldade na internalização de imagens, a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono. (Fernández, 1991, 109). O predomínio da subjetivação e desrealização do pensamento, observado pela autora, pode ser apoiado por Liberman (1984) quando diz que estas crianças perderam a confiança na validade que pode ter o pensar e o pensamento verbal, como instrumento para resolver os conflitos que se criam. Já a pobreza de contato com o objeto pode ser inferida pela sua dificuldade em memorizar o que aprendia na escola, descrito pela professora de classe. Observa-se que o menino em sua história de vida foi pouco estimulado e, também abandonado.

11.3 DISCUSSÃO DO CASO GABRIELA: A MENINA QUE NÃO PODE SABER

A história clínica do caso, assim como, a análise e interpretação dos desenhos gráficos da menina, de sua mãe e de seu pai, e o relato da entrevista com os pais encontram-se nos apêndices 17 e 19.

a) Como se dá a Circulação do Conhecimento e do saber no Núcleo Familiar de Gabriela?

O que se observa no caso de Gabriela é uma impossibilidade de acessar o seu saber inconsciente, provocada por um mandato inconsciente que circula no ambiente familiar de impossibilidade de lhe dar as informações de que necessita para sua construção como um sujeito aprendente.

Diz-se que o objetivo do fazer psicopedagógico dirige-se a ajudar aqueles aprendentes como a Gabriela a descobrir que eles construíram as amarras que lhe prendem dentro da prisão, mas que a chave para sair deste lugar está com eles na prisão, basta buscar querer desvendar este mistério. De fora, pode-se encorajá-los a ir desemaranhando-se dessas amarras. Para que possam descobrir o prazer de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, que nada mais é que recuperar o prazer de jogar.

Um aspecto que a Psicopedagogia Clínica se diferencia da Psicanálise Kleiniana reside no jogo, para Klein, ele faz parte de um processo defensivo, ou é um dispositivo de elaboração de situações traumáticas, porém, aprendemos com Winnicott (1975) e Fernández (1991, 2001b) que ao jogar a criança expressa agressão, adquire experiência, controla ansiedade e ainda estabelece contatos sociais como integração da personalidade e, sobretudo, por prazer.

Gabriela não consegue brincar com a imaginação, inventar, correr riscos. A menina afirma no Teste da Família Kinética: **“Não gosto de inventar, eu gosto de história assim...Assim como? No livro? História pronta? Sim.**

Nessa linha de raciocínio, as expressões plásticas de Gabriela nos remetem ao “aburrimiento”, tédio, falta de desejo em buscar entrar em contato com o novo, por medo de

saber a verdade. Está impedida, inclusive de se utilizar do jogo como processo defensivo, na perspectiva kleiniana.

A família ao não lhe outorgar o direito ao saber de sua verdade (porque a menina foi adotada e os pais lhe deram outra informação), envolve a menina na dinâmica do segredo, quando sua mãe não lhe dá a informação certa para a construção de sua identidade, mas em seu lugar lhe dá uma falsa informação, nesse caso, segundo Fernández (1991, p. 102) constrói-se um terreno propício para o surgimento do problema: "O problema de aprendizagem costuma apresentar-se como uma muralha de defesa, ante a desorganização psíquica". Nessa circunstância, obrigam-na a renegar o seu saber inconsciente, fazendo-a aceitar uma falsa informação.

b) Que Função Cumpre o Não-aprender para Gabriela e sua Família? A função que cumpre o não aprender de Gabriela no núcleo familiar se refere a poder deixar a família livre de ter que enfrentar o medo, medo do desconhecido, do que Gabriela possa fazer e sentir com essa informação. Da rejeição que a menina possa desencadear pelos pais. Medo do novo, do que não se sabe. Observa-se, contudo, que a menina ao estar sendo escutada, por ocasião da participação na pesquisa, reuniu coragem para questionar a mãe, dando espaço e oportunidade para a família elaborar seus medos e enfrentá-los.

Álvarez (2010) em seus estudos aponta para a relação entre a elaboração de sentido a partir dos recursos da linguagem com a heterogeneidade do trabalho psíquico envolvida na simbolização. Porque segundo suas observações, provindas da experiência clínica e investigativa, o acesso ao funcionamento secundário, longe de ser uma garantia de trabalho simbólico, em alguns casos, encobria modalidades de trabalho psíquico restritivas como as das modalidades primárias.

Rickes (1989, p.55) cita Mannoni que diz: "O sintoma da criança cobre, no discurso familiar, o vazio criado por uma verdade não dita. Dessa forma, o sintoma é necessário para aqueles que têm que se proteger contra o conhecimento da verdade em questão. Querendo tratar o sintoma, é a criança que se rejeita." Entende-se que Gabriela não pode avançar de

maneira livre na construção do conhecimento porque seu saber inconsciente é outro, apresenta incongruência no discurso daquilo que dizem a ela, com o seu saber, o que bloqueia sua capacidade de enfrentar o novo. Contudo, segundo os pais, a menina vem fazendo questionamentos sobre o seu cabelo e sua pele serem diferentes dos da sua mãe, abrindo espaço para a elaboração de sentido, podendo colocar em movimento sua capacidade de simbolização.

c) Qual a Modalidade de Aprendizagem e Ensino de Gabriela? A menina estruturou uma modalidade de aprendizagem **hiperacomodativa** (predomínio da cópia)/**hipoassimilativa**(não retém nada), pois o que fica em evidência é a descrição da experiência, daquilo que ela vê sem, contudo, acrescentar algo de sua subjetividade na história. Dito de outra forma, a criança está presa à legalidade do objeto não se permitindo criar, e agregar, a partir de sua experiência subjetiva elementos à história. Além disso, observa-se um pobre contato com o objeto de conhecimento, conformando uma modalidade hipoassimilativa.

Este tipo de modalidade de aprendizagem se encontra majoritariamente no sistema de ensino atual, visto que os professores estimulam as crianças a copiar e decorar determinados conhecimentos, sem permitirem que elas possam exercitar-se atuando sobre o conhecimento. Cabe nessa análise dizer que eles ensinam através de questionários onde a criança encontra as respostas com evidência no texto, não estimulam a interpretação da criança o que influi, sobremaneira, na modalidade de aprendizagem da mesma. Desta forma sua capacidade pensante, sua originalidade e criatividade, ficam desvalorizadas e desconsideradas.

11.4 DISCUSSÃO DO CASO CAMILA: A MENINA QUE NÃO PODE PARAR DE AGREDIR

A história clínica do caso, assim como a análise e interpretação dos desenhos gráficos da menina e sua mãe encontram-se no apêndice 18.

a) **Como se dá a Circulação do Conhecimento e do saber no Núcleo Familiar de Camila?** A circulação do conhecimento e do saber no núcleo familiar de Camila se dá de forma violenta, através de xingamentos entre mãe e pai, entre a mãe e a família do pai, como relatado na história de vida da menina. Esses “nomes feios” deixa à mostra a dificuldade em simbolizar da família, em entrar num nível que permita tomar distância e pensar, sugere-se que a dinâmica subjacente que envolveu os acontecimentos com não ditos e silêncios, atuações, traições de ambas as partes, ameaças e violência, gritos e brigas levam a inferir a impossibilidade de simbolizar, somados à desautorização de Camila como um ser pensante e capaz de aprender provocaram este estancamento no seu processo de construção de conhecimento.

A esse respeito, Paín (1999, p.92) assegura que o que pode ser considerado patológico é a incapacidade da criança de resignar-se ao abandono de suas experiências precoces, reorganizando-as em experiências mais maduras. O que se observa no caso da menina, é que ela bloqueou sua capacidade pensante pela intersubjetividade presente entre ela e os pais, com o desejo inconsciente de chamar a atenção dos pais para si mesma, recusando-se a desinvestir os pais de objetos de amor e deslocar para outros objetos secundários, como inclusive o conhecimento.

A psicanálise freudiana considera que na fase de latência, são o superego e o ego que controlam a vida pulsional da criança e, então, o seu funcionamento dinâmico permite a simbolização exigida no momento da alfabetização, porque para poder incorporar outros conhecimentos necessita-se reprimir o id que protagoniza o princípio do prazer, para surgir a possibilidade de lidar com o princípio de realidade e aceitar as limitações impostas pelos seus desejos. Desse modo, a repressão dará lugar ao psiquismo neurótico, começa a

mudança de meta e a capacidade de sublimação permite separar a ternura da sexualidade. Com a sublimação já podemos perceber uma capacidade adaptativa do ego.

No caso de Camila, observamos que a menina não consegue sublimar, e, portanto, a aprendizagem fica bloqueada. Segundo Parente (2000), a não constituição ou falha da defesa intelectual sugere que a criança não pode desfrutar de experiências constitutivas que possibilitam o surgimento da memória, pois do contrário, elas permitiriam o acesso às experiências de mutualidade aliadas ao desenvolvimento da capacidade imaginativa.

No capítulo 3 ao abordarmos as contribuições da psicanálise freudiana ao processo de constituição psíquica da criança, damos ênfase às considerações que Freud faz sobre a pulsão agressiva como uma descarga motora, na qual era regida pelo princípio do prazer e que tinha como meta aliviar o aparelho mental de adições de estímulos, através do envio de inervações ao interior do corpo, no caso de Camila, embota o seu pensamento.

Portanto, ele considera que é provável que o pensar seja originalmente inconsciente, na medida em que extrapola a simples representação ideativa e está dirigido para as relações entre impressões de objetos, e que não adquiriu outras qualidades perceptíveis à consciência até haver-se ligado a resíduos verbais, dito de outra maneira, os pensamentos surgem desde o inconsciente e seguem em busca da qualificação e da consciência, e finalmente conseguem chegar a consciência graças à sua articulação com as palavras. (Freud, 1915).

Entretanto, essa descarga motora, em realidade ao ser transformada em ação, possibilita ir dando maior flexibilidade a modalidade de aprendizagem, permitindo que ela adquira a condição de processamento da experiência vivida. Para Freud, a repressão da descarga motora foi proporcionada através do processo de pensar, que surge devido ao aparelho mental já ser capaz de tolerar a tensão aumentada de estímulos, podendo adiar essa descarga.

A esse respeito Fernández (2001b) acrescenta que a ressignificação dos processos de aprender se dará a partir de um trabalho que leve também os pais a se conectar coma

angústia de conhecer e de desconhecer resignificando suas próprias histórias como aprendentes. O trabalho subjetivo supõe oferecer-se como objeto transicional: capacidade dos pais de brincar e jogar com as ideias que supõe humorizar. Ou seja, que os pais possam estar em um nível simbólico podendo, tanto quanto a criança, tomar distância das situações para conseguir pensá-las, configurando uma capacidade de simbolização através dos objetos primários e, posteriormente, aos objetos secundários.

Um ambiente familiar agressivo e hostil, requer que a criança possa elaborar estas imagens, memórias e fantasias primeiramente para depois poder aprender, e também encontrar-se no ambiente de sala de aula, com um professor que tenha um olhar e escuta sensíveis para tal, e que possa favorecer à resignificação e a transformação dessas vivências.

Os pais como agentes subjetivantes, precisam de um espaço para trabalhar e resignificar suas próprias aprendizagens: um espaço onde possam conectar-se com seus próprios sintomas e inibições para aprender, posicionando-se melhor frente a suas vidas. Porque, só poderemos estar em relação com o outro e conseguir que nossa tarefa seja eficaz, se pudermos simbolizar nossas próprias dificuldades. As crianças que recebem uma linguagem simbólica escassa frequentemente podem ser restritivas para incluir as diferenças e não se abrem ao estrangeiro em forma receptiva senão hostil. No caso de Camila o outro está representado pelo conhecimento novo, pela aprendizagem na escola, a exigência escolar lhe desestabiliza.

b) **Que Função Cumpre o Não-aprender para Camila e sua Família?** A agressividade de Camila é o reflexo da agressividade vivida no ambiente familiar, com esse sintoma a menina consegue chamar a atenção para a necessidade de “atenção familiar”. Quando Fernández (1991) utiliza a metáfora de que é o sujeito que constrói sua cela, observa-se que a menina pede ajuda para sair de sua cela, sabe que a chave para sair dali, é acabar com as situações de “*brigas*” dos pais e que sozinha não consegue desembaraçar-se destes significados.

Camila alivia-se quando percebe que no processo de investigação o pai será ouvido e sente-se respaldada e confiante de que a família será atendida, cuidada, tornando possível o resgate da circulação do conhecimento e do saber de forma mais saudável, na dinâmica familiar.

A mãe comenta que a irmã mais velha, que a ajuda a cuidar de Camila chama-a de burra. Afirma ainda que quando a menina estava com 7 anos, não tinha tempo de cuidar dela, não tinha a mínima paciência com Camila.

Borges (2000) comenta sobre a formação da identidade do sujeito e salienta o efeito interiorizado que fazemos dos predicados que os outros nos atribuem. Para ela o indivíduo não é apenas algo que lhe atribuem, mas também aquilo que ele realiza no mundo. A autora cita Scoz que compreende a identidade como “a possibilidade de pensar e ser, ou seja, de fazer”. (Borges, 2000, p. 44). Como consequência, a menina desenvolve um problema de aprendizagem-sintoma e se coloca como vítima, assume o papel adjudicado de “a menina agressiva”. Nas palavras da mãe: **“Dos meus filhos ela é a mais rebelde de todos”**.

Contudo, a menina não deve ser vista isoladamente, mas como um ser de relação, que está impedida de pensar, e por consequência de fazer algo. A gênese do sujeito diz respeito ao modo como ele foi tecido, através da linguagem e da família, pelas relações familiares. Com isso quando a criança chega à escola, não tem o seu pensamento estabelecido como pode acreditar o professor. Ela traz apenas o pensamento -o saber- através do qual ela foi olhada no seu meio ambiente.

É preciso que a criança saia de uma ação e emoção não pensadas, para outra onde ele possa estruturar melhor o seu pensamento. Ou seja, é preciso que ela comece a descolar do molde, da maneira como foi concebida originariamente por sua família. Com isso o seu pensamento e a sua afetividade podem ser tecidos dentro de outra ordem.

Tornar-se consciente da operação mental significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação de modo que possa ser expressa em

palavras. Quando a criança repete alguma ação, faz para perceber melhor o que está fazendo, ou seja, para elaborar um saber a respeito deste processo. É fazer algo em um contexto maior e mais elaborado. É fazer algo para elaborar um saber a respeito dos efeitos das ações dos outros em si.

Nas palavras da menina: “**eu tenho pena do meu irmão porque o pai dele morreu de câncer, só não sei aonde**”, quando a menina começa a expressar suas queixas e angústias, podemos inferir que este avanço implica que seu ego começa a ser independente do ego auxiliar da mãe e podemos sugerir, embasados no pensamento de Winnicott (1975), que as definições da parte de dentro e de fora ao estarem mais bem delimitadas, permitem que a criança possa reconhecer sua riqueza pessoal dentro do self, que partiu da experiência de amor-ódio, implícita na conquista da ambivalência, como o autor diria, “cujo enriquecimento e refinamento conduzem a emergência da preocupação pelo outro”. (Winnicott, 1965-2015, p.99).

Em suas palavras: “**Aí eu fiquei muito feliz, mas é tudo mentira. Eu queria que eles voltassem, mas meu pai não gosta dela e minha mãe gosta dele, aí minha vó e meu avô não gostam dela. Eu tento não dar bola, mas eu dou (...) eu sou muito teimosa lá em casa**”. Quando afirma que não consegue parar de pensar nessa situação, assume, portanto, sua responsabilidade por seus próprios impulsos instintivos, o que para o autor, é o que dará passagem ao surgimento de um dos elementos construtivos fundamentais do jogo e do trabalho. Mas para isso ocorrer de forma saudável a criança precisa ter ao seu alcance a oportunidade de aportar.

Observa-se que a menina manifesta essa preocupação por sua mãe, contudo, constata que não existe possibilidade de reparação, devido ao tamanho do conflito gerado por pai e mãe, segundo Winnicott (1965-2015), a criança necessitará que a mãe siga viva e acessível em termos físicos e, principalmente, no sentido de não estar preocupada com alguma outra coisa, para que a criança possa descobrir que a mãe-objeto sobrevive aos episódios instintivos, com a fantasia do sadismo oral.

Vale dizer ainda que, identifica-se um conteúdo violento desencadeado pela vivência de violência sexual experimentada por sua mãe (provocada pelo pai da mãe), o que marca os danos causados a nível transgeracional, na história de Camila, e confirma a nossa hipótese inicial, ou seja, a violência de qualquer natureza está na base do problema de aprendizagem-sintoma.

Para que Camila consiga ir afrouxando as amarras que estão lhe impedindo de lidar com o novo será necessário que a família possa ressignificar suas vivências de dor e sofrimento. A mãe de Camila, ao ser escutada diz: “...**acho que estou me libertando disso**”.

Por outro lado, na concepção de Winnicott (1965-2015) a mãe-ambiente, possui uma função especial, que é a de seguir sendo ela mesma, ser empática com sua criança e estar presente, receber seu gesto espontâneo, com uma atitude acolhedora. Camila necessita um ambiente que possa a acolher e lhe permitir liberdade de expressão de sua “teimosia”, não qualquer expressão, mas num cenário estético: que pense cenas, ou um cenário pictórico, ou com cenas dramáticas, que adquira sentido, para não perder a capacidade de preocupação pelo outro a qual vem desenvolvendo mesmo nesse ambiente hostil.

Apesar de tudo, Camila rompe com o padrão de comunicação e colabora no processo investigativo, assumindo sua capacidade pensante e seu juízo crítico, justamente porque foi lhe dada uma escuta especial. A mãe comenta que quando chegava o momento de participar da investigação Camila ficava feliz, e prontamente se preparava, trocava de roupa, não criando obstáculos.

Rodolfo (2008, p.205) considera que para a análise dos problemas de aprendizagem “não se trata apenas de *ampliar* um campo, o da psicanálise, pois não se poderia praticar esta ampliação sem profundas remodelações teóricas que recém estão em seus começos”. No pensamento do autor, para além dos conceitos, ideias, e ângulos de análise, a psicanálise desde Freud à Lacan, não se ocupou do conceito de alegria, mas sim de angústia, fazendo da angústia o caminho de acesso à verdade do humano. Afirma que em

Klein a alegria seria considerada como uma defesa maníaca, no entanto, o autor observando a carência de conceitualização deste campo investigativo, se refere a alegria em psicopedagogia clínica proposta por Fernández. Rodolfo (2008, p.214-216) cita a publicação de Fernández (1995) sobre o título: “El juego del humor”, na Revista EPSIBA, número 02, Buenos Aires, cuja genealogia, segundo ele, conduz a “El humor” de Freud.

O que observamos no caso de Camila é sua incapacidade de simbolizar pelo mergulho no “aburrimento”, no tédio, a menina não se interessa por nada, segundo a autora “a queixa ocupa o lugar de um pensamento e o aborrecimento ocupa o lugar de desejar-conhecer”. (Fernández, 2001b, p.173).

c) Qual a Modalidade de Aprendizagem e Ensino de Camila?

Segundo Paín (1985), no problema de aprendizagem-sintoma, a função cognitiva se desenvolve, sob a égide da dimensão subjetivante, cuja lei é o desejo. É possível compreender que há diferentes graus de inibição intelectual (inibição cognitiva) e que esta ocorre como resultado da falha ambiental, ou seja, devido à ausência da presença psíquica do outro ao longo do seu processo de maturação.

A participação das pulsões, em especial a agressiva, na constituição psíquica da criança vem desvendar a relação entre a construção do conhecimento e o desenvolvimento das etapas psicosssexuais, Camila ao estar fixada no complexo de Édipo, com a falha da repressão, não dispõe de um quantum de carga libidinal agressiva disponível para o desejo de saber, o que compromete o seu processo de desenvolvimento.

Portanto, encontra-se aprisionada pela angústia e com um tipo de modalidade de aprendizagem **hipoassimilativa-hipoacomodativa**, ou seja, do tipo inibição cognitiva, que se apresenta como pobreza de contato com o objeto que redunde em esquemas de objetos empobrecidos, déficit lúdico e criativo, assim como, dificuldade na internalização de imagens. Nesse caso, segundo Fernández (1991), a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono. A menina ficou afetada no momento de estruturação de sua autoimagem, seu autoconceito, com a formação de identificações e, a própria formação de sua personalidade,

com todos esses elementos se encontram imbricados na constituição da modalidade de aprendizagem e ensino.

Estruturou um molde relacional agressivo e hostil, portanto, necessitará, para seu tratamento ser compreendida e favorecida pelas intervenções daqueles que fazem parte de sua vida, no intuito de contribuir com o resgate de sua capacidade de aprendizagem, porque ela precisa descolar da responsabilidade de “*unir*” pai e mãe, já que ela é a primeira filha desse casal, e encontra-se num lugar que divide os outros filhos da mãe. Inconscientemente pela identificação projetiva com a mãe, deseja que o pai assuma o relacionamento e case com ela.

Para tanto, a modalidade de aprendizagem e ensino está diretamente relacionada à forma com que nos relacionamos na vida, como lidamos com o conhecimento, como usamos nossa sexualidade, agressividade e como usamos o nosso dinheiro, inclusive. (Fernández, 1991).

Camila sugere uma modalidade perturbada de relação que fere, todavia, porque sua modalidade de relação foi ferida⁸, portanto, a menina necessita intervenção clínica, com isso, denuncia que faz parte de uma cadeia de violência que circula no ambiente familiar até a família mais ampla.

A respeito da agressividade, Fernández (1992) se pergunta sobre qual o seu papel na aprendizagem, e parte do radical da palavra para fazer suas considerações. “*A-gredire*” quer dizer em latim “ir em frente”. Considera que o termo agressividade deve ser considerado como positivo, entende-a como agressividade saudável, que vai nos permitir agir, trabalhar, ter energia para a ação.

Em contraponto, se refere ao ato agressivo, esse sim, que fere. Para ela o ato agressivo estaria relacionado a condutas que destroem. Seria o “acting out” e nesse caso não estaria mediatizado pelo pensamento, tornando-se um ato sem pensar. Os sujeitos que

⁸Corral, C. *et al.* Bullying: um fenômeno sem rosto. POA: Evangraf, 2012. Em 2018 foi publicada a segunda edição revisada, em espanhol, no XXII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XXIX Jornadas Nacionales de ADEIP. 20 a 22 de setembro. Rosário, Argentina.

colocam a agressividade em ato estão com um bloqueio na sua capacidade pensante.

Apresentam dificuldade para diferenciar-se do outro, e tomar distância, para poder reconhecer-se.

Fernández (1992) aborda a violência patogênica descrita por Piera Aulagnier com relação à estruturação do processo de autonomia do sujeito, dizendo que inicialmente, enquanto bebê, o sujeito necessita de alguém que interprete seus sons e movimentos, para dar sentido às suas necessidades, relacionando-os a palavras e pensamentos. Então, a mãe, ou seu substituto, introduz o filho num sistema de linguagem, através de sua outorga de significado (por exemplo, quando interpreta a necessidade do bebê). Ao fazer isso, é claro que a mãe está pensando pela criança, portanto, ela está cometendo uma violência primária, porém necessária ao seu desenvolvimento. Essa iniciativa da mãe, segundo ela, é sadia, pois é quando se torna possível que a criança possa estabelecer as bases de uma construção, que inicialmente é orgânica, para posteriormente, através das demandas, numa dialética com “o desejo da mãe de tê-la viva”, dar lugar às palavras.

A autora diz que estas palavras terão uma dupla função, estarão ligadas aos processos pulsionais e também aos processos sociais e comenta que a criança que comete atos agressivos cruéis de forma constante está revelando um déficit na experiência lúdica, na experiência em jogar e brincar. “Está mostrando um déficit no espaço que lhe foi dado para mostrar que ela pode. E uma criança a quem não é permitido mostrar que pode, terá dificuldade de fazer coisas e produzir”. (Fernández, 1992, p. 03). Observamos que não foi permitido à menina um espaço para mostrar que podia aprender no momento inicial da alfabetização.

Para Fernández (1992) a agressividade é vista como um impulso que serve ao processo de conhecimento e oportuniza o pensar já o ato agressivo seria compreendido como estando ao serviço da destruição do pensamento. “A pulsão epistemofílica e o desejo de saber, de conhecer e de aprender, também inclui um quantum de agressividade e que

não existe pulsão epistemofílica nem desejo de aprender, de conhecer sem agressividade” (Fernández, 1992, p.56).

Sintetizando, a criança para fazer uso de sua agressividade terá dois caminhos, colocá-la em ato agressivo (demonstrando que está funcionando em nível imaginário), que fere ou em agressividade saudável (demonstrado que está funcionando em nível simbólico) a qual lhe permitirá aprender, usar sua carga libidinal para deslocar sua libido para o desejo de objetos substitutivos, presentes na cultura. Com o desenvolvimento de sua capacidade simbólica, portanto, este mecanismo se desprende e vai conformando um sujeito cada vez mais empático, que consegue diferenciar-se do outro e dos objetos, e, assim sendo, poderá se colocar em um lugar de sujeito pensante.

Acrescenta que a agressividade quando está mediatizada pelo pensamento, pode ser expressa em símbolos, e o ato agressivo, relaciona-se ao acting out, está incluído no nível imaginário, ou seja, ação sem pensamento. A agressividade permite a construção do conhecimento que levará a autoria do pensamento; a agressão por sua vez está a serviço da destruição e aniquilamento do objeto a conhecer. No caso de Camila, o objeto a conhecer não foi investido de uma carga libidinal, pois a menina encontra-se fixada no complexo de Édipo, entre o pai e a mãe.

Laplanche apud Fernández (1992) diz: “a agressividade é um possibilitador da aprendizagem e tem um aspecto sadio. Um indicador de risco seria o que chamamos de agressão”. Entende-se que o ato agressivo, fere e destrói a capacidade de pensar, enquanto que a agressividade saudável, por ser mediatizada pelo pensamento, oportuniza a habilidade de colocar em palavras, ou seja, utilizar-se do nível simbólico para colocar-se em um lugar capaz de lidar com a agressão.

Janin (2006) afirma que para aprender algo, a criança pega o objeto e o manipula.

Fundamentalmente su mano es instrumento para dominar al mundo y a si mismo (...)

Guillaumin plantea que devenir uno mismo es una operación de violencia”. A autora

afirma que “si un niño no puede ejercer ese poder, si queda atrapado en una

posición pasiva frente al otro, no podrá adueñarse de sus movimientos para escribir ni armar y desarmar palabras y sonidos ni romper saberes previos para adquirir nuevos. (Janin, 2006, p. 25-26).

Nessa linha de raciocínio, a autora descreve o cenário pelo qual determinadas crianças não aprendem a lecto-escritura, pela sua impossibilidade de pôr em jogo sua agressão. “La escritura puede ser vivida como marca que desgarrar, violencia sobre el papel, ¿marca sobre otro cuerpo? La lectura como apropiación violenta, desmenuzante, de otro, o de las marcas de otro”. (Janin, 2006, p. 26).

Respirar fundo e contar até dez, seria a maneira de formar um espaço de pensamento, que lhe permitirá pensar a situação, para poder atuar sobre ela e não atuar com ela. Vale dizer que, o processo de investigação oportunizou que a menina enfrentasse seu silêncio e colocasse em palavras o que estava sentindo, reconhecer a frustração, perceber a agressão e, podendo inclusive expressar à pesquisadora sua angústia, conseguindo agir em prol de frear este mecanismo, sem necessitar atuar a agressividade. Nas palavras de Camila: **“Eu pergunto para o meu pai se ele vai casar com minha mãe e ele não diz nada, fica quieto”**. A menina afirma que a mãe falou: **“Eu acho que eu vou voltar para o teu pai, ele vai voltar para mim”**.

A mãe de Camila admite que estivesse enferma (depressão, síndrome do pânico e ansiedade), diz que tinha os nervos à flor da pele, então se esqueceu de suas filhas, de ajudar, de abraçar e de dar carinho, nunca teve paciência com elas. Nessa época estava amamentando Camila e acabou engravidando da irmã mais nova da menina, então teve que parar de fazer o tratamento psiquiátrico.

Observa-se que a partir do relato da mãe este momento de vida de Camila foi marcado por uma mãe-objeto que se tornou alvo de experiência de crua tensão instintiva. Segundo Winnicott (1965-2015, p.99), “A preocupação pelo outro aparece na vida do bebê como uma experiência sumamente refinada da reunião na mente do infante da mãe-objeto e da mãe-ambiente”.

A mãe comenta a tortura psicológica que o pai fazia com ela, e diz que tinha muito medo dele. Em suas palavras: ***“Eu vivi trancada nisso, ainda acho que estou, mas acho que estou me libertando disso (...) ele já falou coisas horríveis para mim perto das gurias”***.

Nessa linha de pensamento entendemos que a pulsão agressiva, de domínio do objeto a conhecer está relacionada a uma modalidade de aprendizagem e ensino que foi construída pelas figuras primárias que estabeleceram vínculos de desejo e em que condições desinvestiram libidinalmente o sujeito aprendente dificultando o movimento identificatório e os processos simbólicos de Camila.

Finalizamos, colocando ênfase na força do sujeito em formação, na possibilidade de o ego produzir-se a si mesmo, um ego considerado como “um produto e não uma ação seria um objeto do inconsciente”. (Parente 2000, p.73). Portanto, a provisão ambiental, constitui-se por fator imprescindível na medida em que Camila começa a adquirir uma maior estabilidade interior, própria do desenvolvimento da independência. Entende-se que a preparação deste terreno parte da própria condição familiar de aceitação das diferenças, o que depende excepcionalmente da capacidade de amar da família, e de simbolizar experiências dolorosas, resignificando e aceitando a criança, da mesma forma que aceitam a si próprios com suas próprias falhas e erros.

11.5 CONVERGÊNCIAS CONCEITUAIS ENTRE A MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E A MODALIDADE DE PRODUÇÃO DISCURSIVA

Encontraram-se similitudes que operam entre os conceitos de Modalidade de Aprendizagem e Ensino de Fernández (1991) e o da Modalidade de Produção Discursiva propostos por Álvarez (2010) que se apresenta a seguir:

| Modalidade de | Narrativa da | Interpretação das |
|---|--|---|
| Aprendizagem (Fernández, 1991) | História na Lâmina I do CAT | Modalidades Discursivas (Álvarez, 2010) |
| hiperacomodativo (predomínio da copia) / hipoas similativo (não fica nada) | <i>“Três pintinhos. Estão comendo. Há uma tigela. Uma colher. Uma galinha grande. Estão aí comendo. Na tigela há comida”.</i> | As restrições se encontram em função das representações-coisa, o que limita o trabalho figurativo na produção imaginária, reduzindo a fantasia e empobrecendo as concepções representativas. |
| Hiperassimilativa (passa rapidamente por muitas informações)/ hipoacomodativa (e não fica nada) | <i>“Os pintinhos estavam comendo, veio um gato grandinho e quis espantá-los, os pintinhos ficaram bem juntinhos. Um deles sabia voar, então se foram voando, chegaram ao país das mariposas, juntaram-se todas as mariposas e foram com os pintinhos até o mar”.</i> | Os obstáculos que surgem cedo na constituição psíquica, assumem uma modalidade de processo primário com as <i>fantasmatisações</i> , o discurso está excluído de sua função de abertura aos referentes externos, apresenta-se fechado em si mesmo, semelhante ao funcionamento das representações de coisas |

“que substitui a descarga direta, porém impede que a simbolização alcance a complexidade da substituição secundária”.

| | | |
|--|---|---|
| Hipoassimilativa (pobre contato)/ hipoacomodativa (fica pouco) | <i>“Pintinhos” (silêncio), “tem os pintinhos” (silêncio), “não sei mais”.</i> | Severas restrições nas funções inaugurais do trabalho psíquico que expressa um fracasso limite do trabalho de representação, donde a pulsão não encontra caminhos alternativos de objeto. |
|--|---|---|

Comparou-se a modalidade **hipoassimilativa/hipoacomodativa** descrita por Fernández (1991) que assinala a pobreza de contato com o objeto que redundam em esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico e criativo, somados a dificuldades na internalização de imagens, a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono, com o eixo investigativo de Álvarez (2010), que observa nesses casos “severas restrições nas funções inaugurais do trabalho psíquico que expressa um fracasso limite do trabalho de representação, donde a pulsão não encontra caminhos alternativos de objeto”. (Álvarez, 2010, p. 294). Nesse caso, ela não encontra vias substitutivas de descarga com a qual hierarquiza o corpo, assim como, surge na descarga motriz, a exemplo da modalidade de aprendizagem de **Maria** que acaba utilizando a descarga através da enurese, e **Camila** que atua sua agressão destruindo sua capacidade pensante.

Ademais, nessa linha de raciocínio, o falar também cumpriria a mesma função, seria apenas uma descarga. Então, quando o falar não pode ser investido como um objeto para a construção de sentido, porque não acompanha o prazer de representação, na medida em que, apenas acompanha secundariamente a ação, a autora observa que esse movimento restringe enormemente o trabalho de simbolização. Por sua vez, na modalidade **hiperassimilativa/hipoacomodativa** que se apresenta como: predomínio da subjetivação, desrealização do pensamento, dificuldade para resignar-se, somados à pobreza de contato com o objeto, dificuldades na internalização de imagens, a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono, como exemplo temos a modalidade de aprendizagem de **João**.

Identificou-se um paralelismo na argumentação que Álvarez (2010) traz deste tipo de modalidade, a saber: observa que os obstáculos que surgem cedo na constituição psíquica, assumindo uma modalidade de processo primário com as *fantasmatisações*, excluído de sua função de abertura aos referentes externos, o discurso apresenta-se fechado em si mesmo, semelhante ao funcionamento das representações-coisa “substitui a descarga direta, porém impede que a simbolização alcance a complexidade da substituição secundária”. (Álvarez, 2010, p. 295).

Por sua vez, as falhas se centram no acesso ao desenvolvimento do processo secundário pelo fracasso da repressão, limitando, portanto, a apropriação da organização lógica empreendida pela linguagem. Em outras palavras, o sujeito constrói um discurso com uma organização que não permite que possa reconhecer aquilo que fala como seu, apesar da carga afetiva que está presente. Então, essa dramaticidade presente, possibilita que se possa perceber o compromisso patológico que carrega tais restrições.

Na modalidade **hiperacomodativa/hipoassimilativa** – caracterizada por pobreza de contato com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa, obediência acrítica as normas, submissão somados à pobreza de contato com o objeto que redundam em esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico e criativo, a exemplo encontramos na modalidade de aprendizagem de **Gabriela**.

Comparou-se à descrição de Álvarez (2010) e pode-se observar que nessa modalidade discursiva existe uma fragilidade psíquica que impede uma abertura a novos significados simbólicos. Em suma, não apresentam falhas em sua organização interpretável, porém mostram essa fragilidade. Constroem um muro que evita a elaboração de sentido. Sendo assim, traduz-se num empobrecimento simbólico que deriva da rigidez defensiva. O discurso se apresenta organizado logicamente, porém se encontra severamente limitado em sua função de construção de sentido subjetivo. Segundo a autora, é um discurso que sugere uma organização mais ou menos correta, do ponto de vista formal, mas que não expressa sua própria dramática, nem sua carga afetiva. Entretanto, essa atitude (sobre) adaptada, não se mostra facilmente no ambiente escolar, pouco se evidencia que o sujeito necessita ajuda e está sofrendo de um problema na aprendizagem, porque na escola prefere-se o aluno que decora e imita que é obediente e não cria que se adapta ao sistema sem criticá-lo.

Álvarez (2010) observou ainda outra modalidade que adquire maior visibilidade no ambiente escolar, se trata das dificuldades seletivas de simbolização que geram algumas formas mais ou menos rígidas de construção de sentido, são aquelas que se limitam ao reconhecimento das diferenças e da incorporação do novo e do desconhecido. Há um rechaço àquilo que quebra a coerência dos enunciados, que cumpre a função de identificação para a criança. Nessa situação elas expressam um conflito que não encontra recursos simbólicos específicos para sua elaboração, resultando no empobrecimento de investimento em objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a investigação teve por finalidade desnudar a relação intersubjetiva presente entre a criança em fase de latência que apresenta problema de aprendizagem-sintoma e seus familiares; identificar a modalidade de aprendizagem e ensino pessoal para verificar se guarda relação com uma peculiar modalidade de ensino familiar e, dessa forma; analisar o papel atribuído à criança por sua família diante do conhecimento, de posse desses objetivos desenvolveu-se a presente pesquisa e ao chegar ao final pode-se sugerir a existência de uma coerência significativa na inter-relação desses preceitos, os quais contribuirão ao processo diagnóstico de crianças com semelhante problemática.

Em princípio, esperava-se obter resultados que comprovassem ou refutassem a hipótese de que os vínculos intersubjetivos familiares patológicos, na fase de latência, participam do sintoma na aprendizagem, desde que a criança não tenha problema de aprendizagem-reativo, ou déficit intelectual, comprometimento orgânico/biológico, mas que apresente indicadores de problemas emocionais, nesse momento, ao chegar ao término, confirmamos a hipótese substancial da investigação, ou seja, a criança que se encontra nessas condições, pode inclusive, paralisar o seu aprender por esses vínculos, desenvolvendo uma inibição cognitiva estrutural ou circunstancial, ou um problema de aprendizagem-sintoma.

Na trajetória seguida, movidos por tais objetivos procedeu-se à seleção da amostra de forma criteriosa, dos doze casos clínicos tomados inicialmente, nos encontramos com dois casos que sugeriam problema de aprendizagem-reativo, outro caso ficou invalidado, já que o menino se negou a completar a aplicação dos testes. Dos nove casos que restaram cinco foram excluídos devido aos critérios definidos (Quadro de Referência de Seleção dos Casos Clínicos no capítulo 08) resultando em quatro casos clínicos que preencheram os critérios investigativos.

Além do mais, considera-se que a apresentação dos resultados sob o modelo de caso clínico buscando o detalhamento das informações atuou compensando os resultados encontrados, aproximando-se às teses de investigações no modelo de caso único, porque o trabalho realizado com as quatro famílias, encontrou uma riqueza de dados que permitiu uma análise mais aprofundada e, nesse caminho, percebeu-se que a qualidade prevaleceu sobre a quantidade dos dados.

Portanto, optou-se por apresentar os resultados gerais dos quatro casos e, posteriormente, descrever dois casos no corpo da tese com seus detalhes e os outros dois apresentá-los no apêndice 18 e 19. Logo, não tínhamos o objetivo de generalizar, por fim, sabe-se que outras investigações posteriores poderão trabalhar se assim o desejarem, com uma amostragem maior, contudo, poderão percorrer o mesmo caminho e verificar as hipóteses que nortearam nossa investigação.

Ainda nesta perspectiva o projeto de tese teve por princípio evidenciar a importância da análise da circulação da informação, do conhecimento e do saber no núcleo familiar na detecção de sintomas na aprendizagem. E, assim sendo, demonstrar que a análise da modalidade de aprendizagem oportuniza que os conteúdos simbólicos inconscientes do aprender sejam observáveis, independente de lugar ou tempo, o que, mesmo assim, torna generalizável esta problemática. Haja vista que, pretendíamos contribuir com o diagnóstico diferencial, o psicodiagnóstico e o tratamento de sujeitos com problemas de aprendizagem-sintoma.

Por fim, de posse da compreensão de que poderiam ocorrer limitações no desenvolvimento da pesquisa, tinha-se previamente construída a hipótese da violência familiar (negligência, maus tratos, violência sexual, violência primária ou secundária) ou de qualquer natureza, como uma variável determinante na constituição do sintoma não aprender. Ademais, sabia-se que poderíamos nos encontrar com determinadas limitações no caminho investigativo, como por exemplo: a sonegação de informações pelos pais, ou a ocultação de dados (por medo) pela criança, oriundos de pactos de silêncio em suas

relações vinculares familiares. Caso essas situações ocorressem, estaríamos abrindo perspectivas para novas pesquisas.

Ao término da investigação, nesse percurso singular, encontrou-se um fio condutor que liga todas as crianças pesquisadas, de fato em todas elas, o saber e a construção do conhecimento estão marcados por dor, sofrimento, medo⁹, angústia. Dessa forma, a pesquisa comprovou a hipótese de que uma vivência de violência concreta ou simbólica, primária ou secundária, se apresenta como forte indício de fator desencadeante de bloqueio no aprendente, o que evita que o sujeito possa lidar com o conhecimento e o saber de maneira construtiva e prazerosa, construindo um muro que evita a elaboração de sentido, levando a um empobrecimento simbólico que deriva da rigidez defensiva.

Tais conclusões colocam ênfase no alerta que determinadas crianças fazem a seus pais, professores, psicólogos, psicopedagogos e médicos quando apresentam dificuldade de atenção e concentração, memorização, e interpretação dos fatos. Ademais, quando apresentam características em sua expressão narrativa, que remetem à dificuldade em simbolização ou em estabelecer o contato com o novo, esses casos podem ser facilmente identificados pelos pais e professores através de uma narrativa pobre. Em suma, essas crianças dão sinais de que suas vivências estão difíceis de serem metabolizadas, e isso indica a abordagem preventiva da escola e da família.

Porque, ao considerar-se que a violência concreta ou simbólica sofrida pelos sujeitos (des) considera-os e, torna-os desapropriados da verdade, lhes retirando a condição de seres legítimos como sujeitos na convivência, em resumo, lhes expropria a condição de humanização, porque toda a violência é a negação do outro, por consequência, possui efeitos desastrosos, contudo, a verdade, por mais dura que seja, permite a estruturação do eu, possibilita que o sujeito possa enfrentar e enfrentar-se. Considera-se na investigação que, a intersubjetividade presente entre aprendente e ensinante, busca e necessita dos

⁹Winnicott aborda o sentido de totalidade da integração pessoal, a noção de *self*, dizendo que algumas crianças que não alcançaram ainda este grau de unidade, podem viver a possibilidade e a certeza da morte, como uma experiência aterradora. Winnicott, D. (1989). *Tudo Começa em Casa*. São Paulo: Martins Fontes.

afetos, e os princípios gerais dos afetos são apreciar o outro como legítimo na convivência e, dar passagem a que ele seja capaz de lidar inclusive com as frustrações.

Por isso, a estranheiridade, a exclusão, os silêncios, os não ditos, a violência concreta e simbólica, as mentiras são condutas que pôde-se observar nos casos clínicos estudados e reafirmar o papel importante dos vínculos de comunicação na formação dos humanos. Porque, desde que chegamos ao mundo estamos envolvidos por vínculos de comunicação, somos banhados por palavras carregadas de afetos, somos construídos por elas e nesses vínculos de afeto, somos *afectados* e *afectamos*.

Logo, investigar a constituição psíquica infantil para as afecções, sustentada pelo conceito de afetividade¹⁰, e seus desdobramentos, eis o que nos instigou: construir uma ética e estética do ser, transitar pelo não sabido, porém sentido, acolher as aflições em relação ao saber de si, ou seja, uma inquietação com o que se tem por saber e colocá-lo entre parênteses, para gerar um movimento fluído, e uma entrada no espaço “entre” a partir da própria aceitação de um não saber, como possibilidade de abrigar a função positiva da ignorância e o inacabamento do ser.

Coincide-se com Fernández (1991) quando diz que não existe uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem, contudo, encontrou-se uma correlação entre o desenvolvimento da libido e as etapas de desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget. Ademais, a preponderância da fixação em etapa específica da evolução psicosexual nos sujeitos investigados, possibilitou inferir que quando há uma inibição cognitiva, estaremos diante de uma fixação libidinal que de qualquer forma impede o desenvolvimento psíquico da criança, embotando o desenvolvimento do seu processo cognitivo.

Então, na dinâmica dos impulsos sexuais infantis, verifica-se que nos casos clínicos estudados houve a participação constante do processo de desenvolvimento psicosexual

¹⁰Conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos. Latim *afficere*, *afectum* produzir impressão. Composto da partícula *ad* = em, para; e *facere* = fazer, operar, agir, produzir. (cfr. etimologia de *afeto*). <https://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade>

em cada sujeito e o que se observou foi justamente que ela, a inibição cognitiva, pode se apresentar de forma estrutural ou circunstancial. Uma inibição intelectual provocada por trauma, levando à fixação libidinal, ou à regressão libidinal a fases do desenvolvimento já superadas, porém observou-se também que, se as condições ambientais permitirem a elaboração traumática, a modalidade de aprendizagem pode ser colocada em movimento e o sujeito conseguirá voltar a desenvolver-se. Nesse caso, confirmou-se o caráter dinâmico e fluido da modalidade de aprendizagem.

A esse respeito, ao verificar a intersubjetividade familiar, conceito que se encontrou nos estudos de Fernández (1991) corroborados por Maldavsky (1991) identificou-se em um dos casos investigados, indícios de fixação na Libido Intrassomática, um conceito criado pelo autor que identifica uma erogeneidade presente no momento do nascimento ou logo após, quando os pulmões e o coração ganham investimento no bebê.

Portanto, observa-se que, a erogeneidade, ou mais especificamente, os estilos comunicacionais e as defesas psíquicas que entram em jogo, na dinâmica familiar, envolvem todos os integrantes do núcleo, e os colocam em inter-relação. No caso Maria identificou-se indícios de fixação na libido intrassomática nela e em sua mãe, através de suas projeções gráficas.

A investigação dos desejos e defesas propostos por Maldavsky (1991) e colaboradores, através do discurso apresenta-se como uma possibilidade de seguir aportando à ciência o uso do Método ADL, criado pelo autor, o que leva a sugerirem-se novas investigações que abram caminhos para seguir contribuindo com referenciais teórico-práticos que aprofundem o tema, para com essas mediações conceituais ampliar os recursos de abordagem do trabalho terapêutico.

Cabe ressaltar que a priori a premissa de que o próprio processo diagnóstico deve conter em si mesmo uma intervenção na dinâmica familiar do início ao final do processo, foi uma das constatações que a pesquisa chegou. Ressalta-se através das análises dos casos da tese o modelo de investigação que dá primazia para a família, a escuta destas crianças

fortaleceu a concepção de que será necessário priorizar o sujeito, seus pais e seus irmãos, haja vista, serem integrantes de um contexto singular que apresenta uma demanda. Em suma, são sujeitos, efeitos de linguagem, dessa forma, suas produções podem ser consideradas como um “texto familiar” escrito por todos.

Logo, essa premissa vem contribuir com novas perspectivas de diagnóstico e tratamento da problemática, levando em consideração a inclusão da família desde o início do processo. A esse respeito Fernández propõe o DIFAJ (Diagnóstico Familiar de Aprendizagem em Uma Jornada), já que o sujeito é pensado desde um lugar enunciativo em que a análise psicopedagógica envolve todos os integrantes do núcleo familiar, cada um exercendo um posicionamento próprio.

Por fim, as crianças que fizeram parte dessa investigação, ao serem abordadas por essa escuta diferenciada, puderam soltar as amarras que impediam o movimento de sua modalidade de aprendizagem, inteligência e corpo, sendo movida pelo desejo na constituição de um organismo saudável, ao serem escutadas, receberam um espaço para reestruturarem seu vínculo de comunicação e, com isso, foi possível desarticular-se a dinâmica que deposita em um bode expiatório as ansiedades do grupo familiar. Porque, todos do grupo passaram a compreender a sua participação ativa na formação do sintoma, desfocando da criança a culpa por “conhecer-não-conhecer” e redimensionando a responsabilidade de cada um neste processo. Entretanto, para chegar a esses resultados tornou-se imprescindível, incluir desde o início do diagnóstico todo o grupo familiar, sendo assim, a abordagem do sintoma se torna mais eficaz e eficiente, ou seja, redistribui e devolve para cada um a responsabilidade com a informação que faz circular no ambiente familiar, permitindo o enfrentamento da verdade, evitando a mentira, a dissimulação, ou a manipulação da informação.

Porque, a família que abriga um aprendente que sofre por não aprender, embota seu desenvolvimento, haja vista que é ele quem se oferece como vítima, manifestando o sintoma familiar, contudo, dessa forma, manifesta também um pedido de ajuda através do

sintoma. Num sentido figurado, o aprendente pode ser concebido como uma chaminé, ele se coloca como tal, para oportunizar que o sintoma familiar, entendido como a fumaça, possa escapar.

Logo, o que a investigação evidencia é que as palavras que compõem a história do sujeito, pronunciadas por todos, exprimem a estrutura da linguagem do sintoma, e, com efeito, estão emaranhadas na significação do próprio sintoma não aprender, nesse aspecto remetem a não poder crescer, desenvolver-se, aprender, o que sugere a interpretação de um bloqueio grupal, aonde uns aprisionam os outros, no processo de não mudança.

Nesse estudo após rastrear-se “o significado”, dirigindo-se à intersubjetividade que pulsa em todo o núcleo familiar e ao captar a constituição psíquica de cada criança, encontrou-se com o sentido de suas representações. Consoante a esse resultado, seus jogos, produções gráficas, plásticas, e seus enunciados foram tomados como um idioma próprio. Assim sendo, sugere-se que em sua composição coparticiparam a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender para ele.

Por sua vez, ao buscar compreender a complexidade das relações familiares reafirma-se o seu papel na criação ou transformação de cada ser, a partir da interação de uns sujeitos com outros envolvidos nessas relações, então, verificou-se que a modalidade de aprendizagem, entendida como um molde de relação, pode ser um instrumento a elucidar esta articulação, e em determinados casos poderá sugerir uma “modalidade de aprendizagem familiar”.

Após realizar-se a trajetória proposta pela investigação para averiguar a modalidade de aprendizagem, sua eficácia e eficiência em elucidar a problemática do “saber-não-saber”, foi possível compreender-se que o seu funcionamento faz parte do processo de equilíbrio, ocorre espontaneamente, e se configura por um movimento da estrutura psíquica que através da liberação de energia, oriunda da pulsão de saber, põe em jogo a força para dar corpo à construção do conhecimento.

Além disso, nesse contexto foi possível verificá-la como um dispositivo de análise potente para auxiliar no diagnóstico psicopedagógico, que traz em seu bojo uma organização do conjunto de aspectos (conscientes, pré-conscientes e inconscientes) e nos aproxima da compreensão de como o sujeito foi construindo-a, desde quando foi pensado por seus pais, ou mesmo antes de seu nascimento, o que nos possibilitou inclusive identificar a transgeracionalidade familiar entre os casos estudados.

Coincide-se com Fernández (1991) quando afirma que ela é uma estrutura organizativa de ferramentas e de significações, e está formada por um “desenho de pessoa” que apresenta sua expressão singular, quando recolhem na escolha de certos objetos considerados “abrigos”, que lhe dão uma ilusão de segurança e, ao serem selecionados materializam os elementos latentes de uma personalidade, e se configuram por serem aqueles objetos que compõem determinados conhecimentos que formam um idioma pessoal, apresentando-se como a verdadeira fala de personalidade.

Dessa forma, o conhecimento sobre o seu idioma torna-se de muita importância para o desenvolvimento do sujeito como ser pensante e transformador e para a flexibilidade que pode adquirir sua modalidade, desencadeada pela maior fluidez, criatividade (capacidade de criar o mundo)¹¹ e capacidade simbólica¹².

Considera-se ainda que esse conhecimento seja útil no reconhecimento de nosso modo de interpretar o mundo e a nós mesmos, assim como de nos distinguirmos uns dos outros por pensarmos de forma original, o que não nos obriga, de nenhuma maneira a falar, dizer ou pensar as mesmas coisas, mas nos possibilita usar nossa criatividade para transformar o mundo e a nós mesmos. “Todo o ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe uma interpretação da realidade externa, ou seja, uma assimilação do objeto por conhecer a algum tipo de sistema de significados existentes no

¹¹O conceito de criatividade na Psicanálise Winnicottiana se refere à manutenção da vida, e se origina da experiência infantil. Winnicott, D. (1989). *Tudo Começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.

¹²Corral, C. M. (2019). *Investigación Clínica del Niño con Síntoma Problema de Aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo*. Rev. Subjetividad y Procesos Cognitivos. Vol. 23 Núm. 2, UCES, Buenos Aires.

sujeito”. (Fernández, 2001, p.84). Para realizar esse movimento, vamos processá-lo através da modalidade de aprendizagem e ensino.

Ademais, encontraram-se similitudes entre os conceitos de modalidade de aprendizagem e ensino de Fernández (1991) e modalidades de produção discursiva propostos por Álvarez (2010), reafirma-se a importância de incluir nas análises as funções do discurso na articulação das problemáticas de tramitação pulsional e, entende-se que a análise da modalidade de aprendizagem é feita pelo trabalho representativo, pelo qual Álvarez se refere, e essa verificação da modalidade de trabalho psíquico é feita através do discurso e da narrativa do sujeito, os quais podem expressar um déficit simbólico manifesto. Neste ponto de articulação sugere-se a triangulação de métodos com a análise do discurso feita pelo Método ADL de Maldavsky (1991).

Ao término dessa investigação acrescenta-se à definição da funcionalidade da modalidade de aprendizagem a concepção de que ela atua como um sistema digestório das experiências psíquicas, como um órgão de metabolização. Fernández afirmou que o bebê é uma “boca psíquica” que receberá as diferentes experiências corporais e afetivas que experimenta com a mãe, e elas comporão as marcas representacionais, por onde os afetos e as cognições do mundo serão registrados. A criança utiliza-se da boca como órgão de contato. “A sucção é o primeiro ato de inteligência”. (Fernández, 2001b, p.94).

Em virtude disso, confirma-se a importância de levar em consideração na análise da criança o desenvolvimento das fases psicosssexuais pelas quais a criança passa. Porque a oralidade dará lugar ao pensamento abstrato, ou seja, o desenvolvimento de uma mente abstrata surge nesse momento, através das percepções, dos sentidos, do olhar, com o estabelecimento do apego aos objetos reais, especificamente objetos fantasiados, sendo eles o próprio eu. Ou seja, o polegar da criança usado para sugar, é na verdade um objeto que ela usa para acariciar, em sua fantasia, a si mesma (narcisismo). Na fase oral tardia que tem início pelo sexto mês de vida com o surgimento dos dentes, o prazer sexual de morder, vai completar o prazer de sugar. Todas estas considerações vão construindo uma

peculiar modalidade de processamento das experiências e do conhecimento do mundo da criança.

Assim sendo, por exemplo, é na analidade que se desenvolve ao redor do segundo ou terceiro ano de vida que teremos o esfíncter anal como zona erógena, contudo, as fezes podem ser consideradas como objetos reais, que dão materialidade ao objeto fantasiado. Da mesma forma que na fase oral o prazer sexual era a sucção, agora o prazer será a retenção e expulsão das fezes, aliviando-se da necessidade corporal. Nesse momento aparece o “não”, o terceiro organizador psíquico, porque a criança já tem incorporada a palavra. Em crianças de 2 e 3 anos verifica-se o início de sua capacidade de jogo simbólico, apresentando um aparelho psíquico mais sofisticado.

Ademais, na analidade secundária, o sujeito organizará os traços obsessivos, os quais estão mais vinculados ao controle dos esfíncteres, ou seja, o controle da impulsividade. Nas fases uretral e genital a criança estará vivenciando de forma autoerótica a evolução da libido para outras zonas corporais como uretra, pênis e vagina, podendo provar do prazer de domínio do controle esfíncteriano vesical e anal, que lhe permitirão formar os traços de exposição no meio.

Todos esses conhecimentos cunhados por Freud, das fases psicosssexuais infantis e investigadas por Maldivsky (1991) e colaboradores, permitiu, elucidar a importância das figuras de pai e mãe ou de cuidadores, possibilitando o transcorrer dessas fases de forma suficientemente boa ou não, no processo de desenvolvimento psíquico infantil. Nessa linha de raciocínio, através dos casos estudados pode-se perceber que o momento da estruturação da modalidade de ensino se completa com o domínio das fases uretral e genital.

Nesse trajeto libidinal e, com a peculiar vivência adquirida com seus objetos de amor vai se dando a estruturação psíquica necessária para que a criança compreenda o mundo e a si própria, culminando com a possibilidade de começar a dar respostas ao meio de forma

mais organizada e original, já que estará, concomitantemente, adquirindo a organização da palavra.

Para tanto, a curiosidade, o desejo de saber, dirigir-se-á a construir teorias sexuais infantis e a crescente investigação que a criança faz sobre si mesma, seu corpo e o seu entorno, todos esses elementos, participarão da evolução inscrita na direção do desenvolvimento do pensamento, conhecimento e aprendizagem. Logo após, todos esses processos se encontrarão na latência.

Logo, pode-se perceber que todos os rituais de passagem, presentes no desenvolvimento humano, pelos quais a criança vai superando e vivendo, como por exemplo, do desmame, para a aquisição da fala, e desta para a participação ativa no mundo social, podendo ser a entrada na escola infantil, são oportunidades que ela vai tendo para ganhar em autonomia e independência. Porque a criança constrói seu EU a partir de uma indiferenciação para uma maior diferenciação e melhor articulação. Ou seja, de uma menor compreensão do mundo para uma maior discriminação de si e dos outros, numa reorganização, num processo gradual e constante, rumo à integração cada vez maior do EU, onde o aprender é um dos elementos mais significativos desse processo.

Dito isso, concebe-se nessa linha de pensamento, a criança como uma **boca, pele e esfíncteres psíquicos**, dá-se ênfase ao controle dos esfíncteres porque entende-se que seja um momento paradigmático do processo de desenvolvimento infantil, tão importante quanto o momento da amamentação, a forma, o clima e a permissão que a criança teve para compreender o seu poder de domínio sobre o ambiente. Entretanto, de acordo com essa lógica, conclui-se que a aprendizagem do controle dos esfíncteres tornar-se-á um aprendizado decisivo para a constituição da **modalidade de ensino** da criança e, portanto, no psicodiagnóstico será imprescindível verificar as oportunidades que a criança teve do ambiente para mostrar o seu saber e a sua vivência, as condições que existiram para que ela pudesse fazer a acomodação das informações e construir conhecimento.

Nessa perspectiva, chama-se de “*aparelho digestório psíquico*” essa ferramenta que é a modalidade e que atuará processando as aprendizagens e pautando a maior ou menor capacidade de *contato* com novas aprendizagens, dirigidas ao exterior em atitudes e comportamentos que terão sua maturidade atingida quando a criança assim, conseguir chegar ao controle dos esfíncteres propriamente ditos, demonstrando um maior domínio e organização psíquica/corporal, essa conquista dará lugar a uma melhor organização do pensamento e autonomia de vida, impulsionada pela linguagem que vem num crescente, aprimorando-se.

Quando a criança entra em *contato* com as experiências de prazer-desprazer, essas vivências ao produzirem marcas mnêmicas (memória corporal, memória sensorial, a memória cinética, memória de imagens, memória da palavra ouvida), ou seja, representação-coisa e representação-palavra, impregnarão como registro na pele essa dor-prazer e, mais adiante, através de seu maior ou menor controle esfinteriano expressarão o produto do registro metabolizado pela modalidade de aprendizagem construindo e conformando a sua peculiar modalidade de ensino, como uma matriz, um molde que de qualquer forma permanece passível de transformação.

Nesse ponto do desenvolvimento, a investigação reafirmou a importância da participação das figuras de afeto que cuidam da criança, pois elas estarão construindo este molde relacional de forma saudável ou perturbada. Porque, em nossa concepção, o sujeito, através da modalidade de aprendizagem ao receber e metabolizar as experiências vividas se utilizará de sua modalidade de ensino para colocar no meio o que aprendeu, para mostrar o seu saber, por isso Fernández afirma que existe relação entre uma e outra, mas não se detém em explicitar suas diferenças e inter-relações.

Portanto, a dinâmica da modalidade de aprendizagem permanecerá pautando o processamento e a “digestão” que o sujeito fará com as aprendizagens e vivências ao longo de sua vida. Dando a ele, maior ou menor agilidade e flexibilidade em lidar com o novo, através do contato relacional com os sujeitos ou com os objetos constitutivos de sua

experiência pessoal. Em síntese, a expressão *contato relacional* aponta para a relevância dos afetos experimentados, sentidos e registrados na pele-psíquica, no ponto de articulação entre o corpo e o psiquismo. Justamente as experiências psicosexuais infantis marcarão a entrada na latência e a maior ou menor facilidade da criança em entrar em contato com o objeto de conhecimento.

Com o desenvolvimento da investigação descobriu-se que essa diferenciação entre a modalidade de aprendizagem e a modalidade de ensino do sujeito poderá ser o foco de novas pesquisas que entrelacem esses conceitos e descubram pontos de intersecção entre as duas, porque a modalidade de aprendizagem se constitui em reciprocidade com a modalidade de ensino, porém elas não apresentam uma relação de causa-efeito, nem mesmo de complementaridade.

Considera-se que como afirma Fernández (2001b) existe uma relação de complementaridade, e uma correspondência entre as modalidades dos filhos e pais. Porque suas características, modelo de funcionamento e especificidade ao serem delimitadas para estudos posteriores poderão contribuir com aqueles sujeitos que especificamente possuem problemas para afirmar e mostrar o seu saber e conhecimentos.

Por fim, ressalta-se que o estudo da modalidade de aprendizagem e de ensino ainda se encontra incipiente e a investigação em foco buscou colocar em evidência sua importância, ampliar de certa forma a visão sobre esse ponto de intersecção entre o somático e o psíquico, ou seja, recortar a pulsão epistemofílica, para tentar vê-la em movimento, em resumo sabe-se que para maiores aprofundamentos no tema serão necessárias novas investigações.

Em síntese, ao chegar ao término dessa investigação atinge-se o propósito de colocar a temática do aprender posicionado num espaço de destaque na cena analítica, e com isso inferir, que tanto a aprendizagem que exerce o analista pelo paciente, quanto o trabalho que o paciente fará com as interpretações da análise estão diretamente ligados às

condições de cada um para enfrentar o novo e lidar com as ansiedades claustrofóbicas ou agorafóbicas.

Vale dizer, que o sujeito com sintoma no aprender irá defrontar-se com essas duas ansiedades respectivamente, a perda do objeto de amor ou a morte, e a destruição do eu, relacionada à agressão¹³, devendo poder processá-las para chegar a desenvolver-se e aprender, para tanto, sugere-se, da mesma forma, que a modalidade de aprendizagem e ensino do analista deva ser objeto de investigação importante na cena analítica. Porque o fazer analítico, nessa perspectiva, trabalha com a espontaneidade, na construção de hipóteses movidas pelas fantasias do analista sobre o analisando, nesse caso, o primeiro vai admitir em si a presença destas ansiedades e, portanto, terá o material necessário para construir sua interpretação.

Para concluir, a atitude do analista será atuar sobre o seu processo de aprendizagem, reconhecendo qual das ansiedades o paciente está sofrendo e lhe devolver essa informação, o que no caso dos sujeitos com problemas de aprendizagem-sintoma, a informação foi negada, desmentida ou escondida. Mas, sobretudo, interpretar a sua impossibilidade em evoluir através do conhecimento, pois em alguns casos encontra-se aprisionado num estado de tédio que não lhe permite conhecer sendo incapaz de transformar a informação disponível em conhecimento, e este em saber.

Essas intervenções, atuam no processamento ou na reconstrução do conhecimento que foi negado ou desmentido, possibilitando o enfrentamento do medo do “saber-não-saber” da família, no resgate e desenvolvimento das capacidades simbólicas de todos, o que oportuniza o alívio dos sintomas até sua eliminação, ou abrandando os efeitos danosos desencadeados em seus processos pensantes, resignificando a perturbação promovida pelo sofrimento gerado pela exposição à uma circulação de conhecimento e de saber patológica, que impede que o aprender possa se dar de uma forma criativa e original

¹³Corral, C. M. (2020). *Bullying: da agressividade ao ato agressivo*. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v. 1, n.2, p. 52-66, 2020. <https://doi.org/>

Concorda-se com o psicanalista Ricardo Rodulfo que compreende para além dos conceitos, ou perspectivas de análise, a importância de construirmos novos olhares que deem conta de conceitos tais como a alegria, fazendo dela um caminho de acesso à verdade do humano, como manifestação do corpo articulado ao psíquico, considerando-a mais que uma defesa, a potência transformadora, que em psicopedagogia clínica foi delimitada por Fernández como um sinal de saúde.

Assim sendo, abrir espaços subjetivos e objetivos onde a autoria de pensamento seja possível, como objetivo da psicopedagogia clínica, dirigida à família em sofrimento, põe em movimento a modalidade de aprendizagem e ensino de todos, o que favorece a metabolização das experiências dolorosas vividas articuladas às informações na resignificação do aprender.

Por fim, conclui-se que participam na problemática do aprender instalada na subjetividade humana os significados inconscientes do aprender do sujeito e de sua família, e para seu tratamento e prevenção necessita-se colocar em interrelação os processos psíquicos e vinculativos que constituem a intersubjetividade humana.

Logo, ao término da investigação chega-se à conclusão que para a análise dos problemas do aprender não se trata apenas de *estender* para outros campos do saber, a psicanálise, a psicologia e a psicopedagogia clínica, mas sim, desenvolver novos e profundos rearranjos teóricos desde o interior dessas disciplinas, destacando o aprender no cenário do processo analítico, haja vista que, nele se dá a aprendizagem de si, o que influi sobremaneira em como o sujeito conduzirá a tomada de decisões em sua vida, porque na concepção de Pichón-Rivière (1988, p. 96) “a neurose pode ser compreendida como um distúrbio na aprendizagem”, o que coloca o aprender num plano central do processo.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2006). *A potência do pensamento*. Rev. do Departamento de Psicologia –UFF, v.18-n.1, p.11-28, Jan-Jun2006.
- Alavi, S.; Toozandehjani, H. (2017). *The Relationship between Learning Styles and Students Identity Styles*. Department of Psychological Sciences. Faculty of Humanities, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran. Open Journal of Psychiatry, 2017, 7, 90-102. Tese Doutoral.
- Alvarez, P. (2002). *Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje*. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con Niños. UCES, 2002(6), 98-106.
- Alvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso: análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. 1 ed. Buenos Aires: Teseo.
- Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa*. 2 Ed. Universidad Nacional de Asunción- UMA- Facultad de Filosofía. Facultad de Ciencias Médicas- Carrera de Kinesiología. Centro de Educación, Dirección, Orientación y Cultura – CEDOC. Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC. Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo- UTCD. Assunção, Paraguai.
- Almeida, A. P. (2011). *Quando vínculo é doença: a influência da dinâmica familiar na modalidade de aprendizagem do sujeito*. Trabalho de Conclusão do Curso para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora, MG, Brasil. Rev. Psicopedagogia; 28 (86): 201-13.
- American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington.
- Anacleto, Julia Maria Borges. (2018). *Conhecimento e desejo nas formulações infantis*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Andrade, M. M. (2001). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Anzieu, D. (1981). *Los Métodos Proyectivos*. Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma: Buenos Aires.
- Anzieu, D. (2000). *O Eu-pele*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- Anzieu (2002), Didier. *O Pensar. Do Eu-Pele ao Eu-Pensante*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- Barbosa, T. et al. (2016). Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: *Neupsilin-Inf. Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças*. Vol 1: Vetor editora.
- Birman, J. (2014). Um outro lugar para o analista. In: Herzog, R.; Pacheco-Ferreira, F. (org.). *De Édipo a Narciso – clínica e seus dispositivos*. RJ: Cia de Freud: UFRJ; Brasília, DF: CAPES PRODOC.
- Bleger, J. (1999). *Psicohigiene y psicologia institucional*. 9ª Reimpressão. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.

-
- Bollas, C. (2013). *La pregunta infinita*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós
- Brasil. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum: BNCC - Apresentação*. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> . Acesso em: 01 dez. 2018.
- Brasil. Lei 13.935 de 2019 [Lei 13935/19 | Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, Presidência da República \(jusbrasil.com.br\)](#) acesso em 04-01-2021
- Brasil. Ministério da Saúde. *Governo Federal Lei do Sistema Único de Saúde*. Lei [8080 \(planalto.gov.br\)](#) acesso em 04-01-2021.
- Brasil. Ministério da Educação. *Governo Federal Lei 9394 Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [lei de diretrizes e bases 1ed.pdf \(senado.leg.br\)](#) acesso em 04-02-2021.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Calzetta, J. J. (2002) *Reflexiones sobre el aprendizaje y algunas de sus perturbaciones*. *Cuestiones de Infancia*. Rev. de Psicoanálisis con niños. UCES, 2002(6), 13-23.
- Caride, M.R. (2009). *Aportes a las técnicas gráficas*. Ficha de Cátedra “Teoría y Técnica de la Exploración y Diagnóstico II”, UCES. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2009/Modulo_4_Caride.pdf?sequence=1
- Cattaneo, B.H. (2020). *El dibujo en el contexto del psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Paula, G.G.M. (2021). *Trauma, transmissão traumática e vinculação*. Texto apresentado no Ciclo de Conferência Trauma, Transmissão Traumática, Vinculação e Testemunho realizado em 23-02-2021 no Instituto de Psicologia e Psicanálise Sophie Scientia (ISS) e transmitido pelo Youtube do ISS no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=XMB88VhX_Yw&t=137s.
- Corral, C. M. (2005). *Modalidade de aprendizagem: o sintoma para além da significação*. Dissertação de Mestrado. Universidad Nacional de Rosario. UNR. Argentina.
- Corral, C. M. (Col.) (2012). *Bullying: um fenômeno sem rosto*. Evangraf: Porto Alegre.
- Corral, C. M. (2014) A Ética e a estética da professoralidade. In: Gilmar Azevedo. (Org.). *Práticas e Vivências na Formação Docente no PEFPD-PARFOR na UERGS em Cruz Alta*. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v. 1, p. 309-321.
- Corral, C. M. (2018). *Bullying: un fenomeno sin rostro*. Evangraf. Porto Alegre.
- Corral, C. M.; Rosa, M. (2019). *Educación emocional: sensibilizando o olhar do educa (dor)*. XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP). U. Coruña, U. Minho, p. 864-875, 4 a 6 set/2019. [Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía / II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía: \(A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019\) \(udc.es\)](#)
- Corral, C. M. (2019). *Investigación clínica del niño con síntoma problema de aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo*. Rev. UCES-Subjetividad y procesos cognitivos. v. 23(2) 1-19. [Visor Redalyc - Investigación clínica del](#)

- Corral (2020). *Violencia Escolar: una mirada latinoamericana múltiple*. POA: Evangraf, 2020.
- Corral, C. M. (2020). *Bullying: da agressividade ao ato agressivo*. <http://dx.doi.org/10.4322/2675-4177.2020.020> RCNCD-Plurais, vol.1, n2, p.52-66. [Bullying: da agressividade ao ato agressivo \(periodikos.com.br\)](http://Bullying:daagressividadeaoatoagressivo(periodikos.com.br))
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [acesso: 2021-01-04 18:28:40]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aprendizagem>
- Dicionário Online de Português. Disponível na internet: [https://www.Aprendizagem - Dicio, Dicionário Online de Português](https://www.Aprendizagem-Dicio-DicionárioOnlinedePortuguês) [acesso: 2021-01-04 18:28:40].
- Del Rey, B. (2012). *Perfiles neuropsicológicos en niños de educación infantil determinados por el grado de las dificultades de aprendizaje*. Tese Doutoral. 358 p. Universidad de León. Espanha.
- Devine, A.; Soltész, F.; Nobes, A.; Goswami, U.; Szucs, D. (2013). *Gender differences in developmental dyscalculia depend on diagnostic criteria*. [Learning and Instruction Volume 27](#), October 2013, Pages 31-39. Department of Psychology, University of Cambridge, UK <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.004>
- DSM 5. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. American Psychiatric Association. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Dolto, F. (1996). *No jogo do desejo. Ensaio clínico*. São Paulo: Editora Ática.
- Dolto, F. (2002). *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- DuPaul, G. J.; Gormley, M. J.; Laracy, D. (2013). *Comorbidity of LD and ADHD Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment*. vol.46. University Bethnehem, USA.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas.
- Fernández, A. (1992). *Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem*. In Grossi E., Bordin J. *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes.
- Fernández, A. (1994). *A Mulher Escondida na Professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (2001 a). *O Saber em Jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fernández, A. (2001b). *Os Idiomas do Aparente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fernández, A. (2004). *Psicopedagogia em Psicodrama*. Morando no Brincar. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ferrari, A.; Sordi R. (2009) *A Dimensão do corpo na aprendizagem*. Estilos da Clínica, 2009, Vol. XIV, nº 27, 208-229.
- Fonseca, V. da. (1984). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagens*. Lisboa: Editorial Notícias.

-
- Fonseca, V. Da. (1995). *Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fonseca, V. da. (2009). *Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Freller, C. C. (1999). *Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem*. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Rev. Psicologia da USP, Vol. 10, n.02. São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Freud, S. (1917 [1916-1917/1996) Conferências introdutórias sobre psicanálise, parte III, Teoria geral das neuroses: conferência XVI – Psicanálise e Psiquiatria. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1895/1996) Projeto de uma psicologia para neurólogos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. III. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1900/1996) A interpretação dos sonhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. IV-V. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Freud, S. (1909/1996) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Freud, S. (1926 [1925]/1996) Inibições, sintomas e ansiedade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1920/1996) Além do princípio de prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915/1996) Pulsões e seus destinos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1895/1990). Projeto para uma Psicologia Científica. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol.1. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1939/2018). Compêndio de psicanálise. In: *Obras completas*, vol. 19. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1911/1996) Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1895/1996) Estudos sobre a histeria. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. II. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923/1996). O ego e o id, 1923. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1952). *Obras Completas de Sigmund Freud II. Una teoría sexual y otros ensayos. [Obras Completas de Sigmund Freud II. Uma teoria sexual e outros ensaios]*. Buenos Aires: Santiago Rueda – Editor (Trabajo original publicado em 1901-1905).
- Freud, S. (1953). *Obras Completas XI: Inhibición, síntoma y angustia. Las Neuropsicosis de defensa y otros ensayos. [Obras Completas XI Inibição, sintoma e angústia. As*

-
- Neuropsicoses de defesa e outros ensaios*. (vol. 21, pp. 10-194), Buenos Aires: Santiago Rueda - Editor (Trabajo original publicado en 1925-1926).
- Freud, S. (1955). *Obras Completas de Sigmund Freud XIX. El Malestar en La Cultura. [Obras Completas de Sigmund Freud XIX. O Mal Estar na Cultura]*. Buenos Aires: Santiago Rueda – Editor (Trabajo original publicado em 1930).
- Gabriel, R.; Morais, J.; Kolinsky, R. (2016). *A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição*. Universidade de Santa Cruz do Sul (RS-Brasil). Universidade Livre de Bruxelas (ULB). Center for Research in Cognition & Neurosciences (CRCN). Ilha do Desterro v. 69, nº1, p. 061-078, Florianópolis, jan/abr 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>
- Ghisi, V.; Scotti, S. (2011). *Psicanálise, Filosofia e Ciência no Discurso Freudiano*. Revista Digital AdVerbum 6 (2): Ago a Dez de 2011: pp. 148-15.
- Green, A. (2014) *O pensamento clínico*. 1 ed. Amorrortu: Buenos Aires, Argentina.
- Grossi E. P.; Bordin, J. (1992). *Paixão de aprender*. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- Grunin, J. (2014). *La escritura en el tratamiento psicopedagógico: producción simbólica y proceso identificador. [A escrita no tratamento psicopedagógico: produção simbólica e processo de identificação]*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, Brasil. v. 20, n. 1, p. 177-197. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.
- Guirado, M. (1986). *Psicología institucional de Bleger. Temas Básicos de Psicología*. Vol. 15, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.
- Hartmann, I. B.; Schestatsky, S. (2011). *Transmissão do psiquismo entre as gerações*. Rev. Brasileira de Psicoterapia. 13 (2): 92-114.
- Imach, S. (2011) *La técnica de la Familia Kinética Actual en la infancia. Consideraciones clínicas a través de un caso de maltrato infantil*. Rev. Psicología Científica. com, Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina. <http://www.psicologiacientifica.com/familia-kinetica-actual-maltrato-infantil/> . Acesso em 01 de setembro de 2021.
- Janin, B. (2002). *As Vicisitudes del proceso de aprender [As Vicissitudes do processo de aprender]*. *Cuestiones de Infancia*. Rev. de Psicoanálisis con Niños. UCES, 2002(6), 24-43.
- Janin, B. (2006). *Algunas observaciones sobre el juego, el dibujo y las intervenciones del analista con los niños*. *Cuestiones de infancia*, 10, 103-121.
- Janin, B. y Kahansky, E. (Comps.) (2009). *Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Janin, B. (2011). *Las Marcas de la Violencia*. En B. Janin (Ed.) *El sufrimiento psíquico en los niños* (pp-221-237) Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kaës, R.; Faimberg, H.; Enriquez, M.; & Baranes, J. (2001). *Transmissão da vida psíquica entre gerações*. 1 ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.
- Klein, M. (1981). *Psicanálise da Criança*. 3 ed. São Paulo: Mestre Jou. (1882-1960).
- Klimovsky, G. (1995). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires. A-Z Editora.

-
- Koppitz, E. M. (1999). *El Test Gestáltico Visomotor para Niños*. 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe.
- Kunh, T. (1970). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva: SP.
- Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (2013) *Diccionario de psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Liberman, D.; Podetti, R. F. B.de; Miravent, I. & Waserman, M. (1984). *Semiótica y psicoanálisis de niños*. Editores Amorrortu. Buenos Aires.
- Machado, D. Q.; Matos, F. R.; Sena, A. M.; Batista, M. M. (2016). *O modelo metodológico quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete e as pesquisas qualitativas de fenômenos sociais*. Rev. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. V congresso Iberoamericano. Vol.3 Atas CIAIQ2016. 276-285.
- Maggi, N. R. (2018). *O lugar do sintoma no sofrimento psíquico: o que esconde e o que revela*. Rev. Estudos de Psicanálise. Belo Horizonte-Mg. N.49, p.157-162. Julho 2018.
- Maldavsky, D. (1991). *Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogeneidad y lógicas* [Processos e estruturas vinculares. Mecanismos, erogeneidade e lógicas]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad. Exploraciones y conjeturas* [Sobre as ciências da subjetividade]. Buenos aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2000). *Lenguaje, pulsiones, defensas*. Buenos Aires. Ediciones: Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2001). *El Complejo de Edipo positivo: constitución y transformaciones*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Maldavsky, D. (2004). *La investigación psicoanalítica del lenguaje: algoritmo David Liberman*. 1 ed. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Maldavsky, D. (2007). *La intersubjetividad en la clínica psicoanalítica: investigación sistemática con el algoritmo David Liberman – ADL* 1ª ed. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Maldavsky, D. (2013). *ADL algoritmo David Liberman. Un instrumento para la evaluación de los deseos y las defensas en el discurso*. 1. ed., Buenos Aires: Paidós.
- Maldavsky, D. (2014). *Método de estudio de los deseos y las defensas en el componente icónico del signo visual (ADL-SV)*. Linguagem & Ensino, v.17, n.2, p. 471-505. Pelotas.
- Marin, A; Martins, G.; Freitas, A. Silva, I.; Lopes, R. & Piccinini, C. (2013). *Transmissão Intergeracional de Práticas Educativas Parentais*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rev. Psicologia: teoria e pesquisa. Vol.29, n.2, p. 123 – 132, Brasil.
- Maturana, H.; Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas. São Paulo: Editorial Psyll.
- Mercado, S. N. (2020) *El Test de la Familia Kinética: recorrido y análisis de sus aportes clínicos* [El Test de la Familia Kinética: recorrido y análisis... - Google Académico](#) Acesso em 30 dezembro de 2020.
- Minayo, M. C. (2000). *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 7ª edição. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

-
- Molina, S. (1998). *Educação e Inscrição no Laço Familiar*. Pronunciamento na Jornada sobre Educação das Crianças e Relações Familiares. São Gabriel: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, URCAMP, Prefeitura Municipal de São Gabriel, abril de 1998.
- Millot, C. (1987). *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moll, K.; Kunze, S.; Neuhoff, N.; Bruder, J. & Schulte-Körne, G. (2014) *Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences*. Department of Child and Adolescent Psychiatry, Psychosomatics, and Psychotherapy, Ludwig-Maximilians University, Munich, Germany.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo*. 5 ed. Porto Alegre: Sulina.
- Munari, Alberto. (2010). (Org.). *Jean Piaget*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.156p. (Coleção Educadores). Recife. Brasil
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e a formação de conceitos (p. 23-34) In: La Taille, Yves de, et all. *Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus,1992.
- Paín, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. B. A: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (1992). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paín, S. (1999) *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Palácios, A. (2016). *Intersubjetividad, Simbolización y Problemas de Aprendizaje: Psicodiagnóstico, Abordaje Terapéutico y Cambio Clínico*. UCES. Argentina.
- Panicker, S. A., Chelliah, A. (2016). *Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability*. Journal of The Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Department of Psychiatry, PSG. Institute of Medical Sciences and Research, Coimbatore, Tamil, Nadu, India. 25:1 (17-23).
- Parente, S. M. (2000). *Encontros com Sara Paín*. 2ª ed. Casa do Psicólogo.
- Parente, S. M. (2005). *Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC.
- Pereira, L. T. K., Godoy, D. M. A.; Terçariol, D. (2009). Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica. disponível em www.scielo.br/prc acesso: 1 de setembro de 2021.
- Péres, Lúcia. (1996). *Significando o não-aprender*. Pelotas: EDUCAT. 1996.
- Rivière-Pichón, E. (1988). *Teoria do vínculo*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Rodulfo, R. (2008). *Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires, Argentina.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. In: *Marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección. Campus virtual, Buenos Aires, Argentina. 192 p.
- Schlemenson, S. (2010). *Procesos de Simbolización y Transformaciones Psíquicas Durante el Tratamiento Psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico*

- Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. [A clínica no tratamento psicopedagógico] 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Silva, S. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas São Paulo: Editora Alínea e Editora da Universidade de Uberlândia.
- Steibel, D.; Hallberg, A. E.; Sanchotene, B.; Campezzatto, P.M ; Silva, M.R & Nunes, M.L.T.(2012). *A latência na atualidade: considerações sobre crianças encaminhadas para psicoterapia*. Revista Aletheia 35-36, p. 51-68, maio/dez. Universidade Luterana do Brasil. Canoas-RS, Brasil.
- Stolzman, M. M. (2001). Dificuldades de Aprendizagem: Alguns conceitos Psicanalíticos. In: Escott, C. M. et al. (2001) *A formação em Psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional: Uma construção teórico-prática*. 1. ed. Novo Hamburgo: Feevale. cap. 3, p. 63-83. v. 1.
- Sneiderman, S. (2011). *El Cuestionario Desiderativo de Jaime Bernstein: aportes y actualización para una interpretación psicoanalítica*. Tesis Doctoral. UCES, Buenos Aires.
- Sneiderman, S. et. al. (2013). *Técnicas proyectivas gráficas en niños: indicadores movimiento, expresión y color*. Jornadas de Investigación. UCES, Buenos Aires, Argentina.
- Sneiderman, S., Dolzer, J.G.; Marinelli, C. & Marquez, M.P. (2015). *Expresión de Patologías de Desvalimiento a través de Técnicas Gráficas*. Rev. Subjetividad y Procesos Cognitivos. Vol.19, n.1, 246-265, Buenos Aires.
- Sneiderman, S. (2017). *El contexto conceptual de las técnicas proyectivas*. Ficha de Cátedra: UCES, Buenos Aires, Argentina.
- Tonozi-Reis, M.F. (2009). *Metodologia da Pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Thiollent, M. (1980). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- Torres, S., Bonorino, A. G., Vavilova, I. (2015). *La Cita y Referencia Bibliográfica. Guía basada en las normas APA*. [A Citação e Referência Bibliográfica. Guia Baseado nas normas da APA]. 3ª edición, rev. Ampl., Ciudad de Buenos Aires: UCES.
- Urribarri, R. (2002). *Considerações teórico-clínicas sobre as patologias severas na adolescência*. Revista FEPAL - setembro de 2002 - Mudanças e permanências. PP: 217-230.
- Verthelyi, R. (1985). *Interacción y proyecto familiar*. Gedisa. Argentina.
- Visca, J. (1989). *Seis modelos fundados en el psicoanálisis y la epistemología genética*. Rev. Psicología – USP, São Paulo. 1 (1): 35-46 (1990).
- Visca, J. (2009). *Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação*. 2. Ed. Visca & Visca: Buenos Aires.
- Vygotsky, L.S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

-
- Weschler, D. (2013). *Escala Weschler de Inteligência para crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação*. 4 ed. São Paulo; Casa do Psicólogo.
- Willcutt, E.G., Boada, R., Riddle, M.W., Chhabildas, N., DeFries, J.C. & Pennington, B. F. (2011). *Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a parent-report screening measure*. Department of Psychology and Neuroscience, University of Colorado. Rev. NIH-PA Author Manuscript, 23(3): 778–791.
- Winnicott, D. (1930). *Breve comunicação sobre a enurese*. In: Biblioteca D. Winnicott. Obras Completas. ([Donald Winnicott - Obras Completas.pdf](#) acesso: 01 de setembro de 2021. [PsiKolibro: Donald Winnicott - Obras Completas](#))
- Winnicott, D. (2015). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA.
- Winnicott, D. (1985). *A criança e o seu mundo*. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Winnicott, D. (1989). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yamamoto, B. P.; Fulgencio Junior, L. P. (2017). *Aspectos Gerais da Inibição na obra de D. W. Winnicott*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.182-200, jan-2017.
- Zimerman GL. (2000). *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanelatto, E.; Courel, S. (orgs.) (2019). Contextualização da Psicologia da Educação In: *Psicologia Educacional: Caminhos percorridos. Parte I. Psicologia Escolar e Educacional: cartografias de um fazer*. 1ª edição. Comissão de Políticas Públicas. Núcleos de Educação. Porto Alegre.



ANEXOS

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|--|---|----|---|----|---|----|----|-----|----|----|---|----|----|----|---|---|---|----|----|----|----|----|---|---|--|---|--|---|---|---|---|
| A | 0A 3 M | | + | - | + | - | + | - | - | + | | + | + | + | - | - | | 3 | 7 | 0- | ,5 | | | 1 | | 3 | | 3 | | 3 | | 0 | |
| C | 0A 2 M | | + | + | - | + | + | | - | + | + | + | + | + | -- | + | - | | 1 | 5 | | | | 26 | | 3 | | 1 | | 0 | | 1 | |
| P | A 10 M | | - | - | - | - | + | - | - | - | -- | -- | + | -- | -- | - | | 1 | 0 | | ,5 | | | 6 | | 6 | | 0 | | 7 | | 3 | |
| G | A 10 M | | - | - | + | - | | -- | -- | --- | -- | -- | - | -- | -- | -- | | 7 | 6 | 0 | | ,5 | *5 | 2 | B | 6 | | 1 | | 8 | B | 8 | B |
| V | A | | + | -- | - | -- | + | -- | -- | | + | - | + | + | - | - | | 9 | 9 | 0 | | | * | 9 | | 0 | | 4 | | 1 | | 0 | |
| | | | | | | | | | | | + | | | | | | | | | | | | 7 | | 6 | | | | | | | 5 | |

ANEXO B

MODELO DE ENTREVISTA CLÍNICA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Nome da criança: _____

1. Relatem a razão pela qual vocês procuraram tratamento para o filho(a)?
2. Se pudessem colocar em uma frase o problema do filho(a) de vocês, como seria?
3. Como aconteceram as primeiras aprendizagens do filho(a) de vocês?
4. Relatem uma cena em que o problema aparece.
5. O que significa para cada um de vocês o não-aprender do filho(a)?
6. Relatem um dia comum da família.

Data: _____

ANEXO C

ROTEIRO DA ANAMNESE EM PSIQUIATRIA INFANTIL (Haim Grunspun, 1978)

I – QUEIXA OU MOTIVO DA CONSULTA

Queixa principal:

Há quanto

tempo? _____

Outras queixas:

Há quanto

tempo? _____

II – ANTECEDENTES PESSOAIS

1 – CONCEPÇÃO

Nasceu quanto tempo após o
casamento? _____

A criança foi
planejada? _____

Abortos naturais? Quantos?

Abortos provocados? Quantos?

Natimortos? _____ Filhos vivos:

Filhos mortos: _____ Causa mortis:

_____ Idade: _____

Observações: _____

2 – GESTAÇÃO

Quanto tempo após o casamento?

Enjoou? Quanto tempo?

Vomitou? Quanto tempo?

Quais foram as sensações psicológicas sentidas durante a gravidez?

Quanto sentiu a criança mexer?

Como reagiu a esta
situação? _____

Fez tratamento pré-natal? ____ Quanto tempo?

Fez exames de sangue? Urina?

Resultados?

Fez preparação para parto sem dor?

Tirou radiografias? _____ Em que mês? _____ Porquê?

Fez alguma transfusão de sangue durante a gestação? _____ Por quê?

Onde? _____

Sofreu algum traumatismo? Onde?

Doenças durante a gestação:

Medicamentos tomados durante a
gestação: _____

Observações: _____

3 – CONDIÇÕES DE NASCIMENTO

Local: _____

Desenvolvimento do parto: () Natural? () Fórceps? () Cesariana?

Descrição do parto: Duração: _____ Parto seco? () Parto
úmido? ()

Posição do nascimento: De cabeça () Ombro () Pés ()

Primeiras reações: Chorou logo? _____ Ficou roxo demais? _____ Quanto
tempo?

Ficou preto? _____ Quanto tempo? _____ Preciou de oxigênio? _____ Ficou ictérico?

Reações após o primeiro dia de vida:

Observações: _____

4 – DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA

A) SONO

Dorme bem?

Pula quando dorme? _____ Desde quando?

Baba à noite? _____ Desde quando?

Sua durante o sono? _____ Desde quando?

Fala dormindo? _____ Desde quando?

Grita durante o sono? _____ Desde quando?

Range os dentes? _____ Desde quando?

“Ebugalha” os olhos sem acordar? _____ Desde quando?

É sonâmbulo? _____ Desde quando?

Acorda várias vezes à noite e volta a dormir facilmente?

Acorda quando teve algum sonho à noite e tornar a dormir facilmente?

Acorda quando teve algum sonhos ruim e mostra-se aflito?

Levanta as pernas? _____ Mexe os braços?

Faz outros movimentos sem acordar e sem se lembrar no dia seguinte?

Dorme do lado da cabeceira e acorda nos pés da cama?

Dorme em quarto separado dos pais? _____ Até quando dormiu no quarto dos pais?

Qual a atitude tomada para separá-lo?

Tem cama individual? _____ Dorme com outra pessoa?

Acorda e vai para a cama dos pais? _____ Atitude dos pais:

Observações:

B) ALIMENTAÇÃO

Quanto tempo após o parto recebeu a primeira alimentação?

Mamou logo? _____ Engoliu bem? _____

Vomitou?

Alimentação natural? _____ Até quando? _____ Mamadeira? _____

Até quando?

Em que idade começou a receber alimentação salgada? _____

Consistência:

Atitude de desmame: - Seio:

- Mamadeira:

Rejeitou a alimentação alguma vez? _____ Atitude tomada:

Foi superalimentado? _____

Observações:

Quando: Sorriu? _____ Engatinhou? _____

Sentou? _____

Ficou de pé? _____ Andou? _____ Falou as primeiras
palavras? _____

Falou corretamente? _____ Trocou letras? _____ Falou
muito errado? _____

Gaguejou? _____

Controle de esfínteres:

Anal diurno: _____ Anal noturno: _____

Vesical diurno: _____ Vesical noturno: _____

Como foi ensinado o controle de esfínteres?

Destro ou sinistro?

Dentição:

Observações:

C) MANIPULAÇÕES E HÁBITOS

Usou chupeta? _____ Quando? _____ Até quando?

Chupou dedo? _____ Quando? _____ Até quando?

Roeu ou rói as unhas? _____ Quando?

Puxa a orelhas? _____ Arranca os cabelos? _____

Morde os lábios? _____

Qual atitude tomada diante desses hábitos?

Teve tiques? _____ Atitudes tomadas?

Observações:

E) SOCIABILIDADE

Tem companheiros?

—
Prefere brincar sozinho ou com companheiros?

Faz amigos facilmente? _____ Dá-se bem com eles?

Desinteressa-se logo dos brinquedos?

Que tipos de brinquedos prefere?

É excessivamente cuidadoso com seus brinquedos?

Brinca com crianças: () da sua idade () mais velhas () mais novas

Lidera nos brinquedos? _____ Adapta-se bem ao meio?

Quem são os companheiros da criança?

Quem os escolhe?

Observações:

F) SEXUALIDADE

Curiosidade sexual? () Sim () Não Atitudes dos pais?

Masturbação? _____ Em que idade?

_____ Frequências?

Atitude da família:

Foi feita a educação sexual? _____ Por quem? _____ Quando?

Observações:

G) ESCOLARIDADE

Como foi a adaptação escolar?

Vai bem na escola? _____ Gosta de estudar?

Os pais estudam com a criança?

Quer ser bom aluno? _____ Gosta da professora?

Qual a conduta dos pais quando não tira boas notas?

Dificuldades em aritméticas? () Sim () Não Dificuldades em leitura? () Sim ()

Não

Dificuldades na escrita? () Sim () Não Alguma outra dificuldade? É irrequieto na classe? () Sim () Não Foi reprovado alguma vez? () Sim () Não Em que ano?

Por quê?

Esteve em Parque Infantil? _____ Frequentou Jardim de Infância?

Mudou muito de escolas? _____

Observações:

5 – DOENÇAS

Como passou?

Convulsões? () Sim () Não

Epilepsia? () Sim () Não

Desmaios? () Sim () Não

Ficou roxa alguma vez? () Sim () Não

Ficou mole? () Sim () Não

Ficou dura? () Sim () Não

Foi operada? Qual? _____

Idade?

Anestesiada? _____ Vacinas?

Acompanhamento de febre? _____ Quantos graus?

Sofreu algum traumatismo? _____ Toma medicamento

contínuo?

Observações:

III – ANTECEDENTES FAMILIARES

Alguém nervoso na família? () Sim () Não Quem? _____ Como?

Déficit mental? () Sim () Não Quem? _____

Doença mental? () Sim () Não Quem? _____

Internado? () Sim () Não Quantas vezes? _____ Sintomas

ou diagnósticos: _____

Alcoolismo? () Sim () Não Quem? _____

Jogo? () Sim () Não Quem? _____

Fuga de casa? () Sim () Não Quem? _____

Asma? () Sim () Não Quem? _____

Alergia? () Sim () Não Quem? _____

Suicídio? () Sim () Não Quem? _____

Homicídio? () Sim () Não Quem? _____

Observações:

IV – DESCRIÇÃO DE UM DIA DA CRIANÇA

Como é o dia comum da criança?

Como é o dia de lazer da criança?

V – ANAMNESE FAMILIAR

1 – IDENTIFICAÇÃO GERAL

A) COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA (Árvore genealógica)

Número de filhos: _____ Sexos e idades:

Adoções: _____ Sexos e idades:

Membros familiares de outros que convivem definitivamente com a família:

Grau de parentesco: _____ Sexos, idades e importância:

Observações: _____

B) OCUPAÇÃO

Qual é o trabalho do pai? _____ Da mãe?

O salário é suficiente para as despesas familiares?

Qual o nível de satisfação com o trabalho? Pai? _____

Mãe? _____

Alguém mais trabalha e contribui para as despesas?

Há conflitos entre o casal/a família por causas econômicas?

Há a preocupação de economizar? _____ Quem?

Tem outra fonte de renda? _____ Auxílio governamental?

Observações: _____

C) RELIGIÃO

O casal tem algum tipo de religião?

Frequentam as obrigações religiosas? _____

Os filhos são obrigados a frequentar essas obrigações religiosas?

Existem problemas familiares por causa da religião?

Observações:

D) NÍVEL CULTURAL DOS MEMBROS DA FAMÍLIA

Qual o grau de escolaridade do pai? _____ Da mãe?

A mãe e/ou o pai estudam atualmente? () Sim () Não Porquê?

Causa problema?

Leem muito em casa? () Sim () Não Quem? _____ Se isola na leitura? () Sim () Não

Assistem televisão? () Sim () Não Frequência?

Qual é a expectativa de escolaridade para os filhos?

Observações: _____

E) MUDANÇAS FREQUENTES

Quantas vezes a família mudou de casa? _____ De cidade?

Porquê?

Como foi a mudança da escola em decorrência?

Como foi a mudança de amigos para o casal?

Para as crianças:

Como moram atualmente?

Descrição do tipo de casa:

Observações:

2 – CASAMENTOS, SEPARAÇÕES E ADOÇÕES

Como se deu o relacionamento?

Houve e há intervenções conflitantes por parte da família?

Como é a vida em comum ao casal?

Como foi e é o ajustamento sexual do casal?

Houve separação do casal? () Sim () Não Porquê?

Houve novos casamentos? () Sim () Não Porquê?

Há casos de separação na família? () Sim () Não Porquê?

De quem?

Há filhos adotivos? _____ Porquê?

Houve aceitação imediata do filho adotivo? Mãe? () Sim () Não Pai? () Sim ()

Não Avós? () Sim () Não

Outros: () Sim () Não

Observações:

3 – AJUSTAMENTO DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE

A família frequenta amigos? () Sim () Não Qual a participação dos filhos?

Os amigos frequentam a casa? () Sim () Não Qual a participação dos filhos?

Dão ou vão a festas de aniversário? () Sim () Não

Vão ou convidam amigos dos filhos para a casa? () Sim () Não

Que tipo de relação os pais mantêm com figuras de autoridade? Da escola?

Do ambiente religioso? _____ Grupo de trabalho?

Os filhos participam? _____ Frequentam clubes

esportivos? Os pais? () Sim () Não

Os filhos? () Sim () Não

Observações:

4 – INTERAÇÃO DA FAMÍLIA COM A CRIANÇA

A) SITUAÇÃO ANTES DO NASCIMENTO

Como era a saúde da mãe?

Do pai?

Como eram as condições emocionais da mãe e do pai?

Tranquila? Irritada? Nervosa? Apática?

Relacionamento entre o casal durante a gestação: Unidos? Distantes? Porquê?

Relacionamentos de família que interviram durante a gestação?

Avós maternos? () Sim () Não

Irmãos maternos? () Sim () Não

Avós paternos? () Sim () Não

Irmãos paternos? () Sim () Não

Quais as ambições alteradas?

A gravidez prejudicou algum plano anteriormente feito na família?

Quais as expectativas frente ao sexo e outras características do filho esperado?

Ficaram satisfeitos? () Sim () Não

Frustrados? () Sim () Não

Observações:

B) SITUAÇÃO APÓS NASCIMENTO

(Verificar em todos os itens as atitudes em relação à criança e as respostas da mesma)

a) Cuidados e Interações com o Recém-Nascido e Bebê

Como a mãe reagiu ao nascimento do filho?

Pais?

Avós?

Foi cuidado por outra pessoa que não o pai e a mãe?

Como foi a reação da mãe ao receber o filho para a primeira mamada?

Como foram as primeiras reações do pai?

Dos avós?

Houve dificuldades nos primeiros cuidados do filho?

Foi auxiliada?

Houve divergências entre o casal? () Sim () Não Do casal com avós? () Sim ()

Não

Dormiu no quarto dos pais? () Sim () Não Quanto tempo?

Porquê?

Perturbou as relações do casal? () Sim () Não

Foi pego no colo? () Sim () Não

Frequência? _____

Porquê?

Foi mantido no berço? () Sim () Não Porquê?

Quem banhava e trocava o bebê?

Por obrigação? () Sim () Não Com satisfação? () Sim () Não

Como se deu a transição alimentar?

Feita pela mãe ou outros?

Como foi a reação da mãe, do pai, dos avós, ao sorriso do bebê?

Aos primeiros movimentos de sentar, engatinhar, andar?

Como foi a resposta da criança à aproximação da mãe, pai, avós, nestas situações acima? _____

Respostas de choro ou agitação ou indiferença, por separação da mãe?

Ou aproximação?

Reações da mãe? _____ Do pai?

Outros?

Mãe, pai, falavam em voz alta com o bebê? () Sim () Não Esperavam algum tipo de resposta? () Sim () Não

Como mãe, pai e outros respondiam ao balbucio do bebê?

Como responderam às primeiras palavras do bebê?

Era levado a passear? () Sim () Não Por quem? _____ Frequência?

Tranquilo (apático)? () Sim () Não Ativo (agitado)? () Sim () Não

Como os pais e outros reagiram ao tipo peculiar do bebê?

Quais as modificações e perturbações que ocorreram com a vinda do filho, nas demais atividades da mãe? _____

Do pai?

O bebê modificou as relações entre os pais? Porquê?

Como?

Houve dedicações e sacrifícios impostos à mãe ou ao pai pela vinda do filho?

Observações: _____

b) Cuidados e interações com o filho depois de um ano

Como reagiram os pais e outros às primeiras frases do filho?

Mãe, pai e outros conversavam com os filhos? () Sim () Não Esperavam
respostas? () Sim () Não

Respondiam? () Sim () Não Com satisfação? () Sim () Não Com
indiferença? () Sim () Não

Como foi a reação e adaptação do filho, dos pais e outros à introdução de novos
alimentos? _____

O filho sentou-se à mesa para comer com a família? () Sim () Não Idade?

Quais foram as reações dos pais e outros?

Foi levado para visitas à casa de parentes? () Sim () Não De amigos? () Sim ()
Não

Reação?

Quem auxiliou nos primeiros passos?

O filho atrapalhou outras atividades da mãe? Do pai? Do casal? () Sim () Não

Quais foram as reações dos mesmos?

Foi necessário deixar o filho sob cuidados do outros? () Sim () Não Por quê?

Qual foi a reação da criança?

Da mãe?

Observações:

c) Depois de dois anos

Atitudes para o banho, alimentação, vestir, saúde, ida para o parque infantil ou jardim de infância, amigos, festinhas, passeios, relações com os irmãos e treinamento dos esfíncteres.

Foi auxiliado? () Sim () Não Até que idade?

Como?

Foi de forma independente? () Sim () Não Em que idade?

Como? _____

Qual a reação da mãe, do pai e outros:

De prazer? () Sim () Não

De carinho? () Sim () Não

De cansaço? () Sim () Não

De irritação? () Sim () Não

De ansiedade? () Sim () Não

De superproteção? () Sim () Não

Em todos os cuidados acima como era o contato verbal? Fácil? Difícil? Fatigante?

Corporal? _____

Observações:

d) Idade Escolar

Como foi preparado e levado para a escola?

Resposta da criança?

Da mãe?

Como foi a expectativa da mãe e do pai frente à escolaridade do filho?

Alguém auxiliou a criança nas lições? () Sim () Não Por quê?

Como?

A criança tinha um lugar especial em casa para fazer as lições? () Sim () Não

Como foi a escola e escolaridade em relação a outros irmãos?

A criança gostou da escola? () Sim () Não Da professora? () Sim () Não Dos colegas? () Sim () Não

Como é a posição dos pais frente a escolaridade e as autoridades escolares?

Era estimulado a receber em casa ou ir à casa de coleguinhas? () Sim () Não

Como foi estimulado à aquisição de liberdade de ação?

Respostas da mãe, pai, à curiosidade geral e a respeito de sexo?



Qual a participação da mãe, do pai, na vida dos filhos?

Qual a participação do filho na vida dos pais?

Como foi e é o manejo do dinheiro em relação aos pais e em relação ao filho?

Como é atuada a autoridade da mãe e do pai nos diferentes momentos da vida do filho?

Observações: _____ Data: _____

ANEXO D

INQUÉRITO DO TESTE: SITUAÇÃO PESSOA APRENDENDO

1. Me fala do teu primeiro desenho.
2. Essa pessoa está aprendendo?
3. Como ela faz para aprender?
4. É fácil ou é difícil aprender?
5. Alguém a ensina?
6. Ela conseguiu, vai conseguir ou está conseguindo aprender?
7. Ela quer aprender?
8. Pra que aprender?
9. Me fala do teu segundo desenho?

ANEXO E- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES – UCES-
ARGENTINA

DOCTORADO EN PSICOLOGIA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Problema de Aprendizagem: análise da intersubjetividade familiar do latente”, sob a orientação da professora Dra. Susana Sneiderman - Coordenadora do Doutorado em Psicologia da UCES - Argentina. Meu nome é Cláudia Moscarelli Corral, sou a pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é a psicologia (CRP - 07-05702).

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao (à) pesquisador (a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador (es) responsável(is), via e-mail (claudia-corral@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (53)999991977/(53)32421336. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa - CEP** da UERGS, pelo telefone (51)3318-5148.

Este projeto de pesquisa tem por objetivo investigar os vínculos intersubjetivos da criança latente com problema de aprendizagem sintoma, com seus pais. Nele será utilizado o método de pesquisa qualitativo com a utilização de entrevistas e a aplicação de testes psicométricos no participante da pesquisa que estiver entre 7 e 10 anos (para medir o nível

intelectual) e testes projetivos (realizados através de desenhos) pelos pais e/ou responsáveis pelo filho. As entrevistas com os participantes serão aplicadas no mesmo local e hora, que melhor convenham a todos e, em salas diferentes.

O participante da pesquisa e seu(s) acompanhante(s) têm direito ao ressarcimento dos gastos decorrentes da pesquisa, ou seja, neste caso não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação.

Serão obtidas cópias gravadas da conversa nas entrevistas e, das imagens captadas, portanto, o que você falar nas entrevistas ou produzir nos testes, serão informações transcritas sendo, organizadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade, sem identificação de autoria nominal.

A presente autorização é concedida a título gratuito. Esta autorização será realizada em duas vias deste termo de consentimento, uma ficará com a coordenadora responsável pela pesquisa, outra com o participante.

Assim,

() **aceito participar e autorizo a utilização e divulgação das respostas e relatos que fornecerei nas entrevistas e dos resultados dos testes a mim aplicados.**

() **aceito participar e autorizo a utilização da gravação em áudio e vídeo das entrevistas.**

() **não aceito.**

Para tal, a presente pesquisa observa todos os cuidados éticos para estudo com seres humanos, conforme as prerrogativas da Resolução do CNS N° 466 de 2012 (Conselho Nacional de Saúde). Os riscos da pesquisa estão associados ao possível desconforto do (s) participante (s) com a temática proposta e em caso de dano o (s) participante (s) terá (ão) assistência integral de forma gratuita e imediata, pelo tempo que for necessário, portanto, terá (ão) assegurado o respeito às suas singularidades; Os benefícios estão vinculados ao

desenvolvimento dos laços familiares no auxílio ao processo de construção do conhecimento e os participantes terão acesso ao laudo do psicodiagnóstico, entregue por escrito em forma gratuita.

Em caso de danos decorrentes do estudo os participantes tem direito à indenização apresentando recursos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Rua 7 de Setembro, 1156 - Centro Histórico, Porto Alegre, RS, telefone (51)3318-5148, CEP: 90010-191.

Declaro que foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

..... de de

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de doutorado em psicologia intitulada “Problema de Aprendizagem: análise da intersubjetividade familiar do latente”. O(a) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é a psicóloga Cláudia Moscarelli Corral (CRP - 07-05702), que pode ser contatado no telefone 53999991977, endereço : Rua Adail Mércio Bitencourt, 2437, CEP: 96407030, Bagé - RS e email claudia-corral@uergs.edu.br.

Será realizada avaliação, entrevista, questionário e aplicação de testes, tendo como **objetivo** investigar os vínculos intersubjetivos da criança latente com problema de aprendizagem sintoma, com seus pais, tendo por **objetivos específicos**: analisar expressões verbais e plásticas de crianças com problema de aprendizagem sintoma e de seus pais objetivando descrever seus vínculos familiares; compreender o que significa aprender para as crianças com problema de aprendizagem sintoma e para seus pais. A **justificativa** dessa pesquisa é o aprofundamento de conhecimentos sobre o sintoma na aprendizagem, colaborando com aportes teóricos, intervenção clínica e psicodiagnóstica, a partir dos construtos da psicanálise freudiana. Poderão ser previamente agendados a data e horário para testes, perguntas, avaliações, utilizando entrevista, equipamento (gravador/câmera), questionário. Esses **procedimentos** ocorrerão na clínica de psicoterapia. Não é obrigatório responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições.

Os **riscos** destes procedimentos serão mínimos por estarem associados ao possível desconforto do (s) participante(s) com a temática proposta e em caso de dano o(s) participante(s) terá (ão) assistência integral de forma gratuita e imediata, pelo tempo que for necessário.

Os **benefícios** estão vinculados ao desenvolvimento dos laços familiares no auxílio ao processo de construção do conhecimento e a vantagem em participar da pesquisa é o acesso ao laudo do psicodiagnóstico, entregue por escrito em forma gratuita.

A(s) pessoa(s) que estará(ão) acompanhando os procedimentos serão o(s) pesquisador(es) graduação Luiza Corral dos Santos, o professor responsável Cláudia Moscarelli Corral.

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome e de seu filho, contudo para a divulgação de imagem do desempenho de seu filho nos testes, e para a sua melhor avaliação, poderá ser necessária a análise das imagens, assim como, para fins de produção de artigos técnicos e científicos, você deve rubricar dentro do parêntese:

() Permito o uso de imagem de meu filho, nos resultados publicados da pesquisa;
() Não permito o uso de imagem nos resultados publicados da pesquisa, já que o participante tem plena liberdade para não aceitar.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui uma página e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.edu.br.

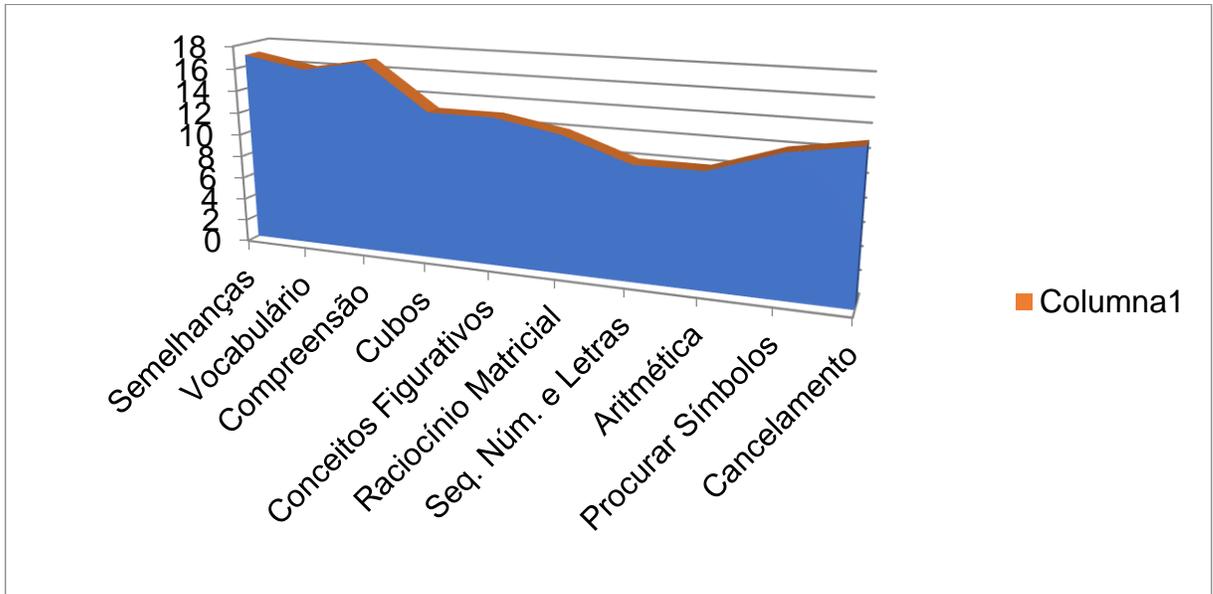
Nome do participante: _____

Assinatura participante da pesquisa/responsável legal

Assinatura pesquisador(a)

ANEXO F

Gráfico 1 - Perfil dos Pontos Ponderados dos Subtestes do WISC IV de Maria



ANEXO I
CLASSIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIAS

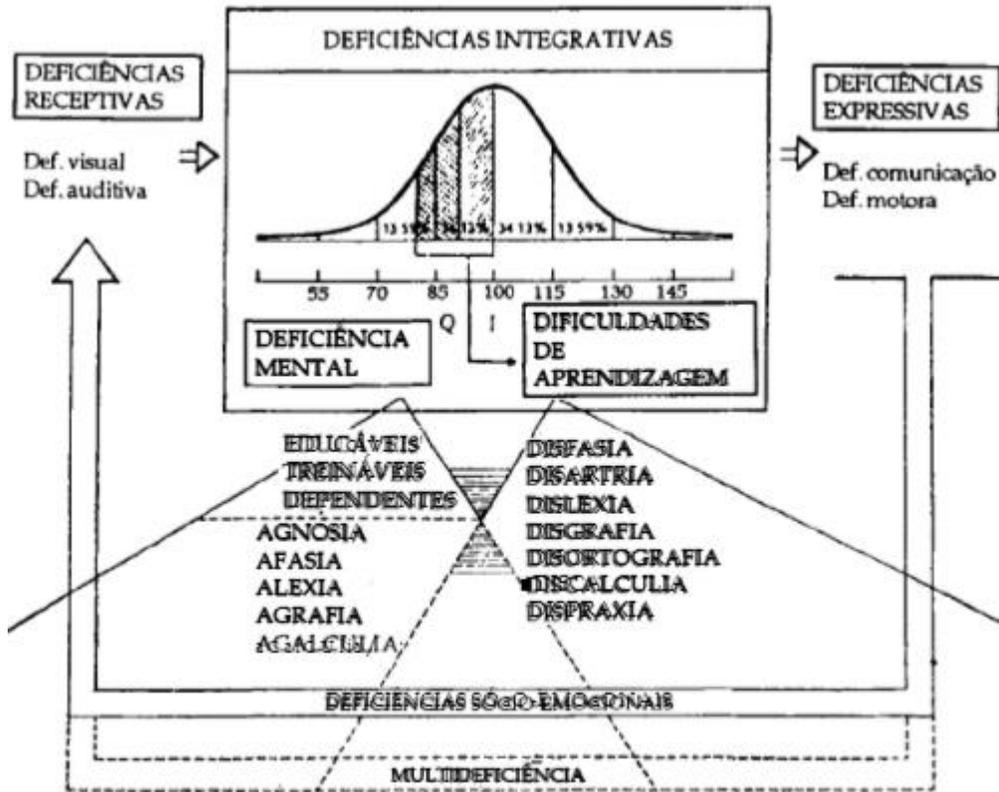


Figura 2.1 - Classificação de deficiências



APENDICES

APÊNDICE 1

Laudo do Psicodiagnóstico 1

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: A. G. G.

Idade na avaliação: 7 anos e 5 meses

Data de Nascimento: 14/01/2014

Escolaridade: 1ano

Escola: Escola Particular São Benedito

Nome da mãe adotiva: C. Idade: 69 anos

Profissão: Professora aposentada

Descrição da Demanda: Psicodiagnóstico para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

II. Período de Avaliação: de 21/5 a 18/6 de 2019.

III. Instrumentos usados: sessão ludodiagnóstica, entrevista sobre a queixa com a responsável, anamnese, hora de jogo diagnóstica, observação, aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos.

IV. Descrição da Demanda:

O Laudo Psicológico foi solicitado pela escola ao CAPS I e o estudo do caso foi disponibilizado pela instituição.

v. Procedimentos:

O paciente A. G. G. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou um mês e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de 9 sessões (21/5, 23/5, 28/5, 30/5, 04/6, 06/6 e 11/6, 13/6, 18/6).

Da mesma forma sua tia avó, responsável por ele, se fez presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga e participou da reconstrução da história de A.

VI. Análise e Síntese dos Resultados:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento A. G. G atingiu um percentil 97%, sendo que apenas 3% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros.

A análise da discrepância dos erros identifica que o menino obteve um resultado discrepante, sugerindo uma maturidade visuomotora de 5 anos e meio aquém a sua idade cronológica de 7 anos e cinco meses.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por A. G. G em compreensão verbal (88) situa-se em médio inferior, organização perceptual (71) limítrofe, memória operacional (59) extremamente baixo, velocidade de processamento (80) médio inferior, configurando um QI Total de 69 considerado extremamente baixo.

Torna-se necessário considerar que A. G. G desenvolveu um transtorno afetivo-cognitivo onde “o fator emocional é preponderante, pode ocorrer também baixa estimulação ambiental, mas lida-se mais com disfunção egóica, podendo haver ou não compromissos neurológico ou metabólico (...) Seus resultados nos testes são mais dispersos formando-se gráficos do tipo “serrote”, com grandes altos e baixos, podendo até ficar todo abaixo da média” (WEISS, 1992, p.108).

Considera-se que o menino desenvolveu uma inibição cognitiva (oligotimia), termo criado por Pichón-Rivière para estabelecer a distinção do quadro de deficiência intelectual (oligofrenia) (PARENTE, 2005, p.30). Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo apresentou uma modalidade de aprendizagem do tipo hiperassimilativa-hipoacomodativa que supõe segundo Paín (1992) e Fernández (1991) o problema de aprendizagem sintoma. A função cognitiva se desenvolve, mas sob a égide da dimensão subjetivante, cuja lei é o desejo. É possível compreender que há diferentes graus de inibição intelectual, e que esta ocorre como resultado da falha ambiental, ou seja, devido à ausência da presença psíquica do outro ao longo do seu processo maturacional. No caso de A. G. G. sugere-se um embotamento intelectual. “Quanto mais cedo o meio ambiente falhar no atendimento das primeiras necessidades do bebê, mais cedo poderá ocorrer uma situação de não desenvolvimento do potencial intelectual, a qual poderá ir desde uma situação de quase paralisia até uma outra em que paira a ameaça de um colapso da inteligência”. (PARENTE, 2005, p.86).

Segundo Parente (2005), a não constituição ou falha da defesa intelectual sugere que a criança não pode desfrutar de experiências constitutivas que possibilitam o surgimento da memória, pois do contrário elas permitiriam o acesso à experiências de mutualidade associadas ao desenvolvimento da capacidade imaginativa.

Quanto ao perfil neuropsicológico A. G. G. sugere defasagens na atenção visual, contudo na atenção auditiva o escore encontra-se acima da média comparado ao grupo normativo. Sua percepção apresenta-se ligeiramente abaixo do grupo normativo, assim como a memória encontra-se prejudicada, estando abaixo do esperado para sua idade.

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar, determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, ela torna-se a resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (BARBOSA, 2016).

Dos aspectos da memória avaliados o menino apresentou apenas a memória episódico-semântica visuoverbal com escore acima da média esperada comparado ao grupo normativo. A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35). Contudo, o propósito apresentou um déficit importante na memória geral.

Da análise da linguagem A. G. G. apresentou escore abaixo na linguagem escrita do que na oral, sua consciência fonológica está abaixo do esperado para sua idade, apresentou também um escore no processamento inferencial dentro da média para o grupo normativo. Contudo, em linguagem escrita os escores que avaliaram a escrita de palavras e a copiada situaram-se abaixo da faixa esperada.

Quanto às habilidades matemáticas observou-se que o menino obteve um escore bom na contagem com material concreto, porém sugerindo dificuldades nos cálculos matemáticos.

O propósito apresentou preservadas as funções executivas, obtendo escore dentro da faixa para o grupo normativo em fluência verbal ortográfica e semântica. As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VII. Prognóstico:

Com reservas, haja vista os vínculos familiares de mãe e tia avó (que possui a guarda) estarem em conflito o que provoca medo no menino a cada tentativa de aproximação da mãe. Quanto ao desenvolvimento escolar o menino conta com apoio da professora com um vínculo de confiança estabelecido, assim como também com a supervisora o que favorece o restabelecimento da sua confiança em si, necessária para a aprendizagem.

VIII. Recomendação à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e

à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através do relato da professora e supervisora observamos um ótimo vínculo estabelecido com o menino condição indispensável a uma boa estimulação intelectual, o trabalho pedagógico tem colocado em movimento seu desejo de aprender e pode-se verificar uma melhora nos sintomas do menino.

Partimos deste princípio para sugerir à escola a continuidade desta abordagem bioecológica da aprendizagem onde A. G. G. sinta-se seguro e desafiado a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de A. G. G., ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao processo de desenvolvimento cognitivo do menino.

I X. Recomendação e indicações:

Recomenda-se a reaplicação dos testes de seis em seis meses para averiguar possível progresso, ou regressão no caso. Entretanto, salienta-se que o processo psicodiagnóstico deve ser aprofundado com exames neurológicos complementares e que as

funções em que o caso apresentou dificuldades sejam avaliadas com instrumentos específicos, para que seja possível interpretar e correlacionar todos os resultados obtidos de modo mais expandido, resultando em uma compreensão mais profunda e completa do perfil neuropsicológico do paciente.

Diante do exposto acima, indica-se acompanhamento psicológico, intervenção psicopedagógica e estimulação psicomotora para o menino. Assim como, psicoterapia para a tia avó.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Gestaltico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças.** Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

APÊNDICE 2

Laudo do Psicodiagnóstico 2

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: A. C. C. G..

Idade na avaliação: 10 anos e 2 meses

Data de Nascimento: 26/08/2009

Escolaridade: 4 ano

Escola: E. E. Justino Costa Quintana

Nome da mãe: R. A. C. Idade: 38 anos

Profissão: jornalista e fotógrafa

Nome do pai: E. G. Idade: 41 anos

Profissão: corretor de imóveis

II. Descrição da Demanda: Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: de 18 de setembro a 24 de outubro de 2019.

IV. Instrumentos usados: entrevista inicial com a mãe e entrevista sobre a queixa com a mãe e o pai, anamnese, sessão ludodiagnóstica, observação, e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos.

V. Descrição da Demanda:

A avaliação psicológica foi solicitada pela escola.

VI. Procedimentos:

O paciente A. C. C. G. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que envolveu 5 semanas e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo aproximadamente 10 sessões.

Da mesma forma sua mãe, se fez presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga, da mesma forma o pai participou em duas entrevistas e trabalhou na reconstrução da história da menina.

VII. Análise e Síntese dos Resultados:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento A. C. C. G. atingiu um percentil 41 e um quartil 75 o que significa que cometeu mais erros do que 75% do que crianças de sua idade cometeram. Foi possível verificar em seu protocolo uma discrepância, na ordem esperada de erros, a menina sugere uma maturidade visuomotora de 8 anos.

Da análise de indicadores de problemas emocionais, A. apresentou seis, os quais sugerem dificuldade em planejar, e organizar o material, ocasionando, por vezes, confusão. Além disso, sugere falta de estabilidade, podendo surgir condutas atuadoras ou condutas agressivas e impulsivas. Ansiedade com prejuízo na capacidade de integração devido à tensão que experimenta. Uma coordenação motora ampla e fina que necessita maior

desenvolvimento. Contudo, da análise de indicadores de lesão cerebral (altamente significativos), não foram encontrados.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por A. em compreensão verbal (138) situam-se no nível muito superior, organização perceptual (116) médio superior, memória operacional (100) médio, velocidade de processamento (115) médio superior, configurando um QI Total de (126), considerado superior.

De posse dos resultados do QI aplicado 13 meses anteriores (21 de setembro de 2018) pôde-se fazer um comparativo evolutivo de sua capacidade intelectual. Inicialmente em compreensão verbal obteve (134) e, posteriormente, (138) situando-se no escore muito superior; organização perceptual inicialmente (106) e, posteriormente, (116) médio superior; memória operacional (100) médio, manteve o mesmo escore, e em velocidade de processamento, inicialmente (97) e, posteriormente (115) médio superior, configurando um QI Total inicialmente de (115) considerado médio superior e, posteriormente de (126), considerado superior.

Quanto ao perfil neuropsicológico A. apresentou:

Orientação: Acima da média

Atenção Geral: Acima da média

Atenção Visual: Pouco abaixo da média

Atenção Auditiva: Acima da média

Percepção: Acima da média

Memória Geral: Na média

Memória de Trabalho visuoespacial: Abaixo da média

Memória Operacional: Abaixo da média

Memória Semântica: Acima da média

Memória Episódico-semântica: Acima da média

Linguagem Geral: Acima da média

Compreensão Oral: Acima da média

Compreensão Escrita: Acima da média

Habilidades visuoespaciais: Bem abaixo da média

Habilidades Aritméticas: Acima da média

Cálculos: Bem acima da média

Funções executivas: Abaixo da média

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar, determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), ela está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, torna-se resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (BARBOSA, 2016). Ao comparar os resultados do perfil neuropsicológico atual com os resultados obtidos para a capacidade atencional realizados na avaliação anterior, observamos que A. apresentou uma melhora significativa em 13 meses, pois seus escores para a atenção estão acima da média em comparação com o grupo normativo, o que corrobora no processo de aquisição de conhecimentos da menina. Contudo, seus escores em memória de trabalho visuoespacial e operacional encontram-se abaixo da média e, portanto, contribuem para dificultar o processamento da informação, o que justifica um trabalho psicopedagógico de estimulação nesta área.

Entretanto, a menina apresentou escores acima da média em memória semântica e episódico-semântica, o que contribui para o processo ensino- aprendizagem, pela capacidade de estabelecer relações entre elementos. A memória episódica compreende três fases no seu

processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35).

Da análise da linguagem geral, oral e escrita os escores obtidos estão acima da média demonstrando que seu processo de alfabetização encontra-se em evolução.

Verificamos que a menina apresentou um escore abaixo da média nas funções executivas, o que vai requerer uma abordagem direcionada a desenvolver a sua capacidade autônoma desde o ambiente familiar ao escolar.

As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Prognóstico:

Com reservas, haja vista o vínculo familiar entre pai e mãe estar em conflito, o que afeta o seu processo de evolução e autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar observa-se que superou suas dificuldades adaptativas à escola, tendo um ótimo vínculo com a professora e colegas, o que tem contribuído para confiança em si mesma, e melhoria da sua autoestima, e o seu desenvolvimento cognitivo.

IX. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas

e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar a menina a aceleração do seu processo de aprendizagem, pois os resultados do Teste de Inteligência atestam Altas Habilidades na menina o que permitirá consequentemente, a mudança de nível escolar, garantida por lei. A estimulação intelectual, e o trabalho pedagógico colocaram sua inteligência e desejo de aprender em movimento, conduzindo-a ao sucesso na aprendizagem, contudo, o desenvolvimento intelectual necessita caminhar lado a lado com o desenvolvimento afetivo, para que o processo seja desencadeado de forma integral.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que a desafie a desenvolver suas aptidões cognitivas e afetivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de A., ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e

elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao seu processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo.

X. Indicação Terapêutica

Diante do exposto acima indica-se psicoterapia e acompanhamento psicopedagógico escolar à menina, e psicoterapia para a mãe e o pai.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Guestralico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças.** Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

APÊNDICE 3

Laudo do Psicodiagnóstico 3

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: C. A. B. F.

Idade na avaliação: 7 anos e 2 meses

Data de Nascimento: 08/03/2012

Escolaridade: 2 ano

Escola: E.E.E.F Dr. Justino Quintana

Nome da mãe: V. O. S. B Idade: 43 anos

Profissão: funcionária pública municipal – servente de limpeza em escola

Nome do pai: C. A. B. Idade: 59 anos

Profissão: Professor de ensino fundamental

II. Descrição da Demanda: Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: de 21/05 a 27/06

IV. Instrumentos usados: sessão ludodiagnóstica, entrevista sobre a queixa com a mãe, anamnese, hora de jogo diagnóstica, observação, entrevista inicial com o pai e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf.e testes projetivos.

V. Descrição da Demanda:

O Laudo Psicológico foi solicitado pela escola ao CAPS I e o estudo do caso foi disponibilizado pela instituição.

Procedimentos:

O paciente C. A. B. F. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou um mês e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de 10 sessões (21/5, 23/5, 28/5, 30/5, 04/6, 06/6 e 11/6, 13/6, 25/6 27/6).

Da mesma forma sua mãe, se fez presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga e participou da reconstrução da história C. A. B. F.

O pai participou em outros dias por impossibilidade de estar presente no horário que a mãe e o filho foram atendidos, visto que ele trabalha à noite.

VI. Análise e Síntese dos Resultados:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento C. A. B. F atingiu um percentil 93%, sendo que apenas 7% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros.

A análise da discrepância dos erros identifica que o menino obteve um resultado discrepante, sugerindo uma maturidade visuomotora de 5 anos estando aquém da sua idade cronológica de 7 anos e dois meses.

O propósito sugere instabilidade na coordenação motora e na personalidade, instabilidade emocional resultante da defeituosa coordenação motora e escassa capacidade de integração ou um pobre controle motor devido à tensão que experimenta a criança com

perturbações emocionais, pois apresentou indicadores de problemas emocionais, com ansiedade, conduta retraída, constrição e timidez. Sugere, portanto, apresentar fatores orgânicos e/ou emocionais.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por C. A. B. F. em compreensão verbal (88) situam-se no escore médio inferior, organização perceptual (90) médio, memória operacional (62) extremamente baixo, velocidade de processamento (100) médio, configurando um QI Total de 82, considerado médio inferior.

Quanto ao perfil neuropsicológico C. A. B. F. sugere defasagens na atenção visual, contudo na atenção auditiva o escore encontra-se dentro da média comparado ao grupo normativo. Sua percepção apresenta-se acima da média do grupo normativo, assim como a memória encontra-se prejudicada, estando abaixo do esperado para sua idade.

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar, determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), ela está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, torna-se resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (BARBOSA, 2016).

Dos aspectos da memória avaliados o menino apresentou apenas a memória episódico-semântica verbal e memória semântica dentro da faixa esperada, assim como a memória episódico-semântica visuoverbal com escore acima da média esperada comparado ao grupo normativo.

A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao

“componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35).

Contudo, o propósito apresentou um déficit importante na memória geral com prejuízo da memória de trabalho (operacional) e componentes fonológico e executivo central, assim como, na memória de trabalho visuoespacial.

Da análise da linguagem oral C. A. B. F. apresentou escore abaixo do esperado para seu grupo, atingindo o escore acima da média em compreensão oral, assim como defasagem na consciência fonológica. O seu processamento inferencial encontra-se na média para o grupo normativo.

Apresentou defasagem na linguagem escrita e leitura em voz alta, porém a compreensão escrita localizou-se dentro da média para o grupo de sua idade, assim como a escrita espontânea e a copiada.

Quanto às habilidades visuoespaciais o menino apresentou um escore bem abaixo da média, entretanto, nas habilidades aritméticas, mesmo estando abaixo da média esperada em comparação ao grupo normativo, sugere a realização de contagem com material concreto, e dificuldades nos cálculos matemáticos.

O propósito apresentou preservadas as funções executivas, obtendo escore dentro da faixa para o grupo normativo em fluência verbal semântica, porém está abaixo da média na fluência verbal ortográfica.

As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva,

seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VII. Prognóstico:

Com reservas, haja vista os vínculos familiares serem de superproteção ao menino, o que dificulta seu processo de autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar o menino necessita de um vínculo de confiança com a professora para o estabelecimento da confiança em si mesmo, e melhoria da sua autoestima, condição necessária para a aprendizagem.

IX. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar ao menino uma boa estimulação intelectual, e o trabalho pedagógico poderá colocar em movimento seu desejo de aprender conduzindo a melhora dos sintomas do menino.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que desafie o menino a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça

a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de C. A. B. F , ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao processo de desenvolvimento cognitivo do menino.

X. Terapêutica

Diante do exposto acima indica-se psicoterapia ao menino e acompanhamento aos pais, tratamento fonoaudiológico, acompanhamento psicopedagógico e psicomotor.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Gestaltico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças**. Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

APÊNDICE 4

Laudo do Psicodiagnóstico 4

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: D. P. L. M.

Idade na avaliação: 09 anos e 10 meses

Data de Nascimento: 01/01/2010

Escolaridade: 3 ano

Escola: E. M. E. F. Pérola Gonçalves

Nome da mãe: M. L.J Idade: 51 anos

Profissão: professora de ensino fundamental

Nome do pai: I. C. M. Idade: 46 anos

Profissão: ferreiro

Descrição da Demanda: Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

II. Período de Avaliação: de

III. Instrumentos usados: entrevista inicial com a mãe e entrevista sobre a queixa com a mãe e o pai, anamnese, sessão ludodiagnóstica, observação, e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos.

IV. Descrição da Demanda:

A avaliação psicológica foi solicitada pela escola.

V. Procedimentos:

O paciente D. P. L. M. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou aproximadamente quatro semanas e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de 08 sessões.

Da mesma forma sua mãe, se fez presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga, da mesma forma o pai participou em uma entrevista e trabalhou na reconstrução da história D. P. L. M.

VI. Análise e Síntese dos Resultados:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento a menina atingiu um percentil 41%, sendo que significa que a menina obteve mais erros que 41 % de crianças de sua idade. Sua pontuação se enquadra no quartil 50 exatamente na média esperada no que se refere à sua maturidade perceptomotora de 8 anos e meio.

Apresentou três indicadores de problemas emocionais, o que indica instabilidade emocional, na coordenação motora ampla e fina e uma escassa capacidade de integração

devido à tensão que experimenta. Pode dever-se a fatores orgânicos e ou emocionais. Sugere ansiedade, conduta retraída, constrição e timidez. Assim como, impulsividade.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por D. P. L. M, em compreensão verbal (86) situam-se no escore médio inferior, organização perceptual (90) médio, memória operacional (97) médio, velocidade de processamento (83) médio inferior, configurando um QI Total de 86, considerado médio inferior. Portanto, não apresentou déficit intelectual.

Quanto ao perfil neuropsicológico D. P. L. M. apresentou: Orientação – pouco abaixo da média; atenção geral-**abaixo da média**; atenção visual- **abaixo da média**; atenção auditiva- **abaixo da média**; percepção – pouco acima da média; memória geral **bem abaixo da média**; memória operacional- **bem abaixo da média**; memória semântica – **bem abaixo da média**; a linguagem geral- **bem abaixo da média**; e leitura em voz alta **bem abaixo da média**; compreensão oral - acima da média; compreensão escrita- pouco acima da média; e a escrita de palavras – **bem abaixo da média**; as habilidades visuoespaciais- **muito abaixo da média**; as habilidades aritméticas-**muito abaixo da média**; as funções executivas- pouco abaixo da média; a fluência verbal, ortográfica e semântica- pouco abaixo da média.

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar, determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), ela está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, torna-se resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (BARBOSA, 2016). Observamos que o escore de D. P. L. M. ficou abaixo da média em atenção auditiva e visual, este resultado corrobora nas dificuldades com o processo de aprendizagem da menina. Assim também, seus escores

em memória geral e operacional bem abaixo da média contribuem para dificultar o processamento da informação.

A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35).

Verificamos que a menina apresentou um escore pouco abaixo da média nas funções executivas, o que vai requerer uma abordagem direcionada a desenvolver a sua capacidade autônoma.

As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VII. Prognóstico:

Bom, haja vista os vínculos familiares estarem preservados e serem construtivos de apoio à menina, o que facilita o seu processo de autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar necessita trabalhar o vínculo de confiança com a professora para o estabelecimento da confiança em si mesma, e melhoria da sua autoestima, condição indispensável para a aprendizagem.

VIII. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas

e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar a menina uma boa estimulação intelectual, e o trabalho pedagógico poderá colocar em movimento seu desejo de aprender conduzindo ao sucesso na aprendizagem.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que a desafie a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de D. P. L. M., ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao seu processo de desenvolvimento cognitivo.

IX. Indicação Terapêutica

Diante do exposto acima indica-se psicoterapia e acompanhamento psicopedagógico escolar à menina, assim como acompanhamento psicológico para a mãe.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Gestaltico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças.** Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

APÊNDICE 5

Laudo do Psicodiagnóstico 5

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: G. R. R

Idade na avaliação: 8 anos e 6 meses

Data de Nascimento: 02/12/2010

Escolaridade: 3 ano do ensino fundamental

Escola: Escola Monsenhor Costábile Hypólito

Nome da mãe: C. R. R Idade: 51 anos

Nome do pai: P. F. R. (falecido)

II. Descrição da Demanda: Psicodiagnóstico para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: De 18 de junho de 2019 a 01 de outubro de 2019.

IV. Instrumentos usados: sessão ludodiagnóstica, entrevista sobre a queixa com os pais, anamnese, hora de jogo diagnóstica, observação, aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos.

V. Descrição da Demanda:

O Laudo Psicológico foi solicitado pela escola ao CAPS I e o estudo do caso foi disponibilizado pela instituição.

VI. Procedimentos:

A paciente G. R. R apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de 8 sessões (18/6, 25/6, 27/6, 11/6, 02/7, 4/7, 17/09, 01/10).

Da mesma forma sua mãe e irmã fizeram parte do processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhadas em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora da paciente em outra sala. Elas foram abordadas com entrevistas aplicadas por psicóloga e psicopedagoga e participaram da reconstrução da história da menina.

Análise e Síntese dos Resultados:

A síntese dos resultados revelam escores na orientação abaixo da média; a sua atenção situa-se pouco abaixo da média para crianças de sua idade, porém a memória geral e a memória operacional encontram-se bem abaixo da média; assim como, a memória semântica com um escore extremamente abaixo da média; quanto à linguagem geral e compreensão oral: bem abaixo da média, assim como a compreensão escrita, encontra-se abaixo da média. Apresentou as habilidades visuoespaciais, também bem abaixo da média, as habilidades aritméticas com escore bem abaixo da média e as funções executivas com um escore semelhante. A literatura demonstra a importância das habilidades executivas para o desempenho em tarefas de linguagem, principalmente, pois demanda a participação de componentes como executivo central da memória de trabalho, planejamento, organização e monitoramento de informações (CUTTING *et al.*, 2009).

A paciente com idade cronológica de 8 anos e 10 meses (quando da aplicação do teste) obteve uma idade visuomotora de 5 anos e meio, seu nível de maturidade neuromotriz comparado com o desempenho de crianças de mesma idade está abaixo do esperado. Da análise da discrepância seu resultado sugere estar discrepante, pois a ordem não está dentro da esperada. Em relação às crianças de sua idade ela está situada no quartil 90, ou seja, apenas 10% das crianças de sua idade obtiveram este escore.

G. R. R. apresentou dois indicadores de problemas emocionais que sugerem a dificuldade em planejar e organizar o material. Outro indicador sugere a instabilidade emocional e uma deficitária coordenação motora ampla e fina.

Da análise de indicadores de LC verificou-se 3 altamente e 5 significativos. Os resultados da paciente no desempenho no WISC IV Compreensão Verbal 76 – limítrofe; organização perceptual- 71 –limítrofe; memória operacional – 68 – extremamente baixo; velocidade do processamento - 58 - extremamente baixo; apresentando um QI total de 62 – extremamente baixo. Um escore baixo no QI pode explicar o porquê das dificuldades em extrair novas informações e/ou compreensões daquilo que já é percebido ou conhecido (BANDEIRA, ALVES, GIACOMEL & LORENZATTO, 2004).

VIII. Análise e Discussão dos Resultados

Na visão de Luria citado por Fonseca (2009, p.40) “nenhuma área do cérebro pode-se considerar responsável pela aprendizagem, ou por algum comportamento particular (...) nem todas as áreas se consideram contribuidoras para todos os comportamentos ou condutas.” Neste contexto o cérebro como órgão de notável plasticidade, não está estruturado com funções fixas, o que explica que muitos indivíduos com lesões ou traumatismos cerebrais, recuperem espontaneamente algumas funções (FONSECA, 2009). Para tanto, torna-se imprescindível um trabalho de estimulação cognitiva e afetiva, através de atividades lúdicas que permitam aprender de forma integral e em interação com os outros.

IX. Indicação Terapêutica

Em virtude dos resultados acima indicamos acompanhamento neurológico, tratamento psicológico, intervenção psicopedagógica e estimulação psicomotora para a menina e acompanhamento psicológico para a família.

X. Recomendações à escola

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança. Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Partimos deste princípio para sugerir à escola a garantia de uma abordagem bioecológica da aprendizagem onde G. R. R. tenha a oportunidade de desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8). Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de G. R. R., ou seja, funções de atenção e captação da informação (*input*), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (*output*) que estão envolvidas na construção do conhecimento.

XI. Prognóstico:

Reservado, pois G. R. R. necessita um envolvimento satisfatório com os processos de aprendizagem para o desenvolvimento de sua capacidade intelectual, pois a recuperação das funções psíquicas superiores de integração cerebral poderá ser alcançada por enriquecimento das funções psíquicas básicas, desde que tenha apoio psicopedagógico em salas de AEE para poder acompanhar as atividades escolares, o que dependerá dos diferentes modos de abordagem do aprender inter-relacionados com a cultura que poderão garantir uma modificabilidade cognitiva estrutural (FONSECA, 2009).

Quanto aos problemas emocionais, entendemos que a menina apresenta vínculos familiares favoráveis, com a professora e com os colegas, capazes de oportunizar um desenvolvimento satisfatório, desde que seja trabalhada em seu processo de autonomia pessoal começando pelas atividades de vida diária; e os familiares elaborem o luto pela perda do pai, oferecendo a possibilidade de colocar em movimento os processos lógicos e simbólicos da menina.

XIII. Recomendação e indicações:

Recomenda-se a reaplicação dos testes de seis em seis meses para averiguar possível progresso, ou regressão no caso.

Referências

FONSECA, V. da. Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

APÊNDICE 6

Laudo do Psicodiagnóstico 6

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: I. M. G.

Idade na avaliação: 7 anos e 5 meses

Data de Nascimento: 13.03.2012

Escolaridade: 2 ano

Escola: E. São Benedito

Nome da mãe: L. P. F. G. Idade: 33 anos

Profissão: do lar

Nome do pai: S. J. M. G. Idade: 38 anos

Profissão: motorista

II. Descrição da Demanda: Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: de agosto a outubro de 2019.

IV. Instrumentos usados: entrevista inicial com a mãe e entrevista sobre a queixa com a mãe e a avó, anamnese, sessão ludodiagnóstica, observação, e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos no menino.

V. Descrição da Demanda:

A avaliação psicológica foi solicitada pela escola.

VI. Procedimentos:

O paciente I. M. G. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou aproximadamente quatro semanas e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de aproximadamente 08 sessões.

Da mesma forma sua mãe e pai, se fizeram presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhados em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga, da mesma forma os pais participaram na reconstrução da história I. M. G.

VII. Análise e Síntese dos Resultados:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento I. M. G. atingiu um percentil 81%, sendo que significa que em torno de 19% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros. O índice de desenvolvimento representacional apresentou discrepâncias quando comparado com o grupo normativo, sugere uma idade visuomotora de 5 anos. I. M. G. apresentou dois indicadores de problemas emocionais, o que indica timidez e retraimento, impulsividade e ansiedade.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por I. M. G. em compreensão verbal (108) situam-se no escore médio, organização

perceptual (94) médio, memória operacional (97) médio, velocidade de processamento (129) superior, configurando um QI Total de 107, considerado na média. Portanto, não apresentou déficit intelectual.

Quanto ao perfil neuropsicológico I. M. G. sugere:

Orientação: Pouco abaixo da média

Atenção Geral: Pouco abaixo da média

Atenção Visual: Pouco abaixo da média

Atenção Auditiva: Pouco abaixo da média

Percepção: Acima da média

Memória geral: Abaixo da média (déficit neuro)

Memória operacional: Abaixo da média (déficit neuro)

Memória semântica: Muito abaixo (déficit importante)

Linguagem Geral: Na média

Compreensão Oral: Abaixo da média (alerta)

Compreensão Escrita: Acima da média

Habilidades visuoespaciais: Pouco abaixo da média

Habilidades Aritméticas: Pouco abaixo da média

Funções executivas: Abaixo da média

Da análise dos escores observamos que a menina apresentou a memória geral, a operacional e a semântica em defasagem.

A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35).

Verificamos que a menina apresentou um escore abaixo da média nas funções executivas, o que vai requerer uma abordagem direcionada a desenvolver a sua capacidade autônoma pela família e escola.

As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Prognóstico:

Bom, haja vista os vínculos familiares estarem preservados e serem construtivos de apoio à menina, o que facilita o seu processo de autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar necessita trabalhar o vínculo de confiança com a professora para o estabelecimento da confiança em si mesma, e melhoria da sua autoestima, condição indispensável para a aprendizagem.

IX. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar a menina uma boa estimulação intelectual, e o trabalho pedagógico poderá colocar em movimento seu desejo de aprender conduzindo ao sucesso na aprendizagem.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que a desafie a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de I. M. G., ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao seu processo de desenvolvimento cognitivo.

X.Indicação Terapêutica

Diante do exposto acima indica-se, psicoterapia à menina e acompanhamento psicopedagógico escolar, assim como psicoterapia de apoio aos pais.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Gestaltico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças.** Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

APÊNDICE 7

Laudo do Psicodiagnóstico 7

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: J. V. O. C.

Idade na avaliação: 8 anos e 9 meses

Data de Nascimento: 09/09/2010

Escolaridade: 2 ano do ensino fundamental

Escola: Escola Vasco da Gama

Nome da mãe: D. O. C. Idade: 38 anos

Nome do pai: P. A. C. Idade: 39 anos

Endereço: Rua Almirante Gonçalves, 620, centro, 96400-230

Telefone: +555384261144

II. Descrição da Demanda: Psicodiagnóstico para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: De 28 de maio de 2019 a 25 de junho de 2019.

IV. Instrumentos usados: sessão ludodiagnóstica, entrevista sobre a queixa com os pais, anamnese, hora de jogo diagnóstica, observação, aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos.

V. Descrição da Demanda:

O Laudo Psicológico foi solicitado pela escola ao CAPS I e o estudo do caso foi disponibilizado pela instituição.

VI.Procedimentos:

O paciente J. V. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas. Colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou um mês e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de 7 sessões (28/5, 30/5, 4/6, 11/6, 18/6, 21/6 e 25/6).

Da mesma forma os pais de J. V. fizeram parte do processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhados em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Os pais foram abordados com entrevistas aplicadas por psicóloga e psicopedagoga e participaram da reconstrução da história de J. V.

VIII.Análise e Síntese dos Resultados:

A síntese dos resultados revela distúrbios nas funções de orientação, percepção e memória com prejuízo na memória geral, incluindo a memória de trabalho (operacional) e a memória de trabalho visuoespacial. Quanto à memória semântica o sujeito encontra-se com um escore adequado ao esperado para sua idade, tendo um prejuízo na memória episódico-semântica visuoverbal. No entanto, atingiu escore dentro da média esperada na prova de atenção visual (cancelamento de figuras), e percepção das emoções em faces.

O paciente com idade cronológica de 8 anos e 9 meses obteve uma idade visuomotora de 5 anos e meio, seu nível de maturidade neuromotriz comparado com o desempenho de crianças de mesma idade está muito abaixo do esperado.

J. V. sugere comprometimento de suas funções executivas, excetuando a compreensão semântica que atingiu o esperado em comparação ao grupo normativo.

O paciente apresentou bom desempenho nas tarefas de fluência verbal; no entanto, sugere lentidão de processamento da informação e/ou flutuação da atenção.

Observou-se comprometimento da linguagem com prejuízo da consciência fonológica, apresentando compreensão oral dentro dos padrões esperados para sua idade, comparado ao grupo normativo. Assim como, apresentou um comprometimento do processamento inferencial.

A linguagem escrita, leitura de palavras e compreensão escrita apresentaram-se muito prejudicadas. Suas habilidades visuoespaciais observaram um escore abaixo do esperado para o grupo de sua idade.

Observou-se defasagem nas habilidades aritméticas, com escore abaixo do esperado quanto à organização dos cálculos matemáticos. Contudo, realizou cálculo com palitos demonstrando um funcionamento cognitivo situado no concreto.

A literatura demonstra a importância das habilidades executivas para o desempenho em tarefas de linguagem, principalmente, pois demandam a participação de componentes como o executivo central da memória de trabalho, planejamento, organização e monitoramento de informações (CUTTING ., 2009).

Segundo a história clínica o paciente nasceu com 8 meses de gestação e ficou bastante tempo no hospital por estar “fraco”. Por tratar-se de paciente que foi abrigado com 4 anos e adotado com 6 anos, aproximadamente, são escassas as informações sobre seu desenvolvimento pré, peri e neonatais.

Os resultados do paciente levam à hipótese de disfunções executivas, mnemônicas e linguísticas e tais resultados são corroborados pelo desempenho no WISC IV Compreensão Verbal 78 – limítrofe, organização perceptual- 69 –extremamente baixo; memória operacional – extremamente baixo, velocidade do processamento- 95 - média com um QI total de 55 –

extremamente baixo. Sugerindo dificuldades em extrair novas informações e/ou compreensões daquilo que já é percebido ou conhecido (BANDEIRA, ALVES, GIACOMEL & LORENZATTO, 2004).

O propósito apresentou indicadores de problemas emocionais, demonstrando um comportamento muito inquieto e distraído, assim como, indicadores de lesão cerebral o que corrobora com a informação presente na anamnese.

VIII. Análise e Discussão dos Resultados

Na visão de Luria citado por Fonseca (2009, p.40) “nenhuma área do cérebro pode-se considerar responsável pela aprendizagem, ou por algum comportamento particular (...) nem todas as áreas se consideram contribuidoras para todos os comportamentos ou condutas”. Neste contexto o cérebro como órgão de notável plasticidade, não está estruturado com funções fixas, o que explica que muitos indivíduos com lesões ou traumatismos cerebrais, recuperem espontaneamente algumas funções (FONSECA, 2009).

IX. Indicação Terapêutica

Em virtude dos resultados acima indica-se acompanhamento neurológico, tratamento psicológico, tratamento fonoaudiológico, intervenção psicopedagógica e estimulação psicomotora.

X. Recomendações à escola

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança. Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Partimos deste

princípio para sugerir à escola a garantia de uma abordagem bioecológica da aprendizagem onde J. V. tenha a oportunidade de desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de J. V., ou seja, funções de atenção e captação da informação (*input*), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (*output*) que estão envolvidas na construção do conhecimento.

XI. Prognóstico:

Reservado, haja vista a provável presença de uma lesão cerebral (o que depende da dimensão da lesão) e implicará na compensação das disfunções por outras áreas cerebrais; necessitando um trabalho de estimulação cerebral, pois a recuperação das funções psíquicas superiores de integração cerebral poderá ser alcançada por enriquecimento das funções psíquicas básicas. O envolvimento com os processos de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de sua capacidade intelectual dependerá dos diferentes modos de aprender inter-relacionados com a cultura que poderão garantir uma modificabilidade cognitiva estrutural (FONSECA, 2009). Quanto à prevenção de problemas emocionais, entendemos que J. V. apresenta vínculos familiares favoráveis e capazes de oportunizar um desenvolvimento satisfatório ao menino.

XII. Recomendação e indicações:

Recomenda-se a reavaliação dos testes de seis em seis meses para averiguar possível progresso, ou regressão no caso. Entretanto, salienta-se que o processo psicodiagnóstico deve ser aprofundado com exames neurológicos complementares e que as funções em que o caso apresentou dificuldades sejam avaliadas com instrumentos específicos, para que seja possível interpretar e correlacionar todos os resultados obtidos de modo mais expandido, resultando em uma compreensão mais profunda e completa do perfil neuropsicológico do paciente.

Referências

FONSECA, V. da. Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

APÊNDICE 8
Laudo do Psicodiagnóstico 8

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: L. T. A.

Idade na avaliação: 10 anos e 3 meses

Data de Nascimento: 02/08/2009

Escolaridade: 4 ano

Escola: E. E.E.F Félix Contreira Rodrigues

Nome da mãe: A. N. A. Idade: 34 anos

Profissão: auxiliar de confeitaria

Nome do pai: L. A. Idade: 35 anos

Profissão: operador de máquina

II. Descrição da Demanda: Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: de

IV. Instrumentos usados: entrevista inicial com a mãe e entrevista sobre a queixa com a mãe e a avó, anamnese, sessão ludodiagnóstica, observação, e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos no menino.

V. Descrição da Demanda:

A avaliação psicológica foi solicitada pela escola.

VI. Procedimentos:

O paciente L. T. A. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou aproximadamente quatro semanas e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de 08 sessões.

Da mesma forma sua mãe, se fez presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga, da mesma forma o pai participou em uma entrevista e trabalhou na reconstrução da história L. T. A.

VII. Análise e Síntese dos Resultados:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento L. T. A. atingiu um percentil 23%, sendo que significa que em torno de 77% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros. Não foi analisada a discrepância e a menina sugere uma maturidade visuomotora de 8 anos e meio.

L. T. A. apresentou apenas um indicador de problemas emocionais, o que indica instabilidade emocional, na coordenação motora ampla e fina e uma escassa capacidade de integração devido à tensão que experimenta. Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por L. T. A. em compreensão verbal (95) situam-se no escore médio, organização perceptual (100) médio, memória operacional (88) médio inferior, velocidade de processamento (92) médio, configurando um QI Total de 92, considerado na média. Portanto, não apresentou déficit intelectual.

Quanto ao perfil neuropsicológico L. T. A. apresentou: Orientação - acima da média; atenção geral- pouco abaixo da média; atenção visual-pouco acima da média; atenção auditiva- abaixo da média; percepção - na média; memória geral abaixo da média; memória operacional-abaixo da média; memória semântica - pouco acima da média; a linguagem geral- na média; e leitura em voz alta muito abaixo da média; compreensão oral - pouco acima da média; compreensão escrita- pouco acima da média; e a escrita de palavras - abaixo da média; as habilidades visuoespaciais- muito acima da média; as habilidades aritméticas- pouco abaixo da média; as funções executivas-abaixo da média; a fluência verbal, ortográfica e semântica abaixo da média.

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar, determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), ela está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, torna-se resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (BARBOSA, 2016). Observamos que o escore de L. T. A. apresentou apenas a atenção auditiva abaixo da média, este resultado corrobora no processo de aprendizagem da menina. Contudo, seus escores em memória geral e operacional abaixo da média contribuem para dificultar o processamento da informação.

A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35).

Verificamos que a menina apresentou um escore abaixo da média nas funções executivas, o que vai requerer uma abordagem direcionada a desenvolver a sua capacidade autônoma.

As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Prognóstico:

Bom, haja vista os vínculos familiares estarem preservados e serem construtivos de apoio à menina, o que facilita o seu processo de autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar necessita trabalhar o vínculo de confiança com a professora para o estabelecimento da confiança em si mesma, e melhoria da sua autoestima, condição indispensável para a aprendizagem.

IX. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar a menina uma boa estimulação intelectual, e o trabalho pedagógico poderá colocar em movimento seu desejo de aprender conduzindo ao sucesso na aprendizagem.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que a desafie a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de L. T. A., ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao seu processo de desenvolvimento cognitivo.

X.Indicação Terapêutica

Diante do exposto acima indica-se acompanhamento psicopedagógico escolar à menina.

Referências

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças**. Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Guestaltico Visomotor para Niños**. 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

APÊNDICE 9

Laudo do Psicodiagnóstico 9

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: R. P. V.

Idade na avaliação: 10 anos e 9 meses

Data de Nascimento: 25/09/2008

Escolaridade: 3 ano

Escola: E. E. Monsenhor Costábile Hypólito

Nome da mãe: E. M. A. P. Idade: 48 anos

Profissão: dona de casa

Nome do pai: P. B. V. Idade: 54 anos

Profissão: Tratorista

Descrição da Demanda: Psicodiagnóstico para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

II. Período de Avaliação: 06/06 à 09/07

III. Instrumentos usados:

sessão ludodiagnóstica, entrevista sobre a queixa com a mãe, anamnese, hora de jogo diagnóstica, observação, aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos.

IV.Descrição da Demanda:

O Laudo Psicológico foi solicitado pela escola ao CAPS I e o estudo do caso foi disponibilizado pela instituição.

V.Procedimentos:

O paciente R. P. V. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico com disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais, contudo demonstrou conduta de intolerância à frustração nas situações de testagem ao ser desafiado, assim foi participando ativamente do processo que durou um mês e foi administrado em sessões semanais envolvendo um total de 6 sessões (06/06, 18/06, 25/06, 27/06, 04/07, 09/07).

A mãe de R. P. V. fez parte do processo, colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Da mesma forma o pai de R. P. V. participou de duas entrevistas aplicadas por psicóloga e psicopedagoga e participou da reconstrução da história do menino.

VI.Análise e Síntese dos Resultados:

Os resultados do paciente levam à hipótese de disfunções executivas, mnemônicas e linguísticas e tais resultados são corroborados pelo desempenho no WISC IV Compreensão Verbal 63 – extremamente baixo; organização perceptual- 53 –extremamente baixo; memória operacional: 62 – extremamente baixo; velocidade do processamento - 73 – limítrofe e o QI total de 54 – extremamente baixo, num intervalo de 95% de confiança.

O propósito sugere ter uma deterioração neurológica apresentando um planejamento pobre com dificuldade de organização do material, além de estar emocionalmente perturbado. Com uma conduta acting out, impulsividade, agressividade e ansiedade ele tem dificuldade em ser contido por sua mãe, apresentando uma conduta contida apenas na presença do pai.

Considerando o manifesto, o menino sugere um diagnóstico de transtorno de oposição desafiante, associado a um déficit intelectual acompanhado de prejuízo neurológico. Segundo a

mãe seu avô paterno tinha diagnóstico de doença mental o que contribui para a suspeita de TOD, informações presentes na anamnese.

Na escola agrediu a professora e foi encaminhado ao CAPS I por conduta agressiva com os colegas.

O paciente está em tratamento psiquiátrico e segundo a mãe estava sem condições financeiras de comprar a medicação do menino, pois a situação financeira da família é de muita vulnerabilidade, além de a irmã de 15 anos ter tido um filho há poucos meses.

O pai relata que faz trabalhos temporários e que ultimamente está tendo dificuldades em encontrar trabalho. A mãe e o pai fazem capina de pátios quando surge.

Foi observado através da anamnese que R. P. V. foi amamentado até os 9 anos de idade. Segundo informações da mãe sofreu muito a perda de sua avó materna.

Quanto ao perfil neuropsicológico o menino apresentou defasagem na orientação temporoespacial (alopsíquica), análise que faz parte do exame mental, contudo, na orientação autopsíquica que está baseada nas questões referentes aos aspectos da identidade, de orientação pessoal demonstrou estar orientado.

Há um consenso entre os autores de que “os mecanismos da atenção são relevantes nas diversas tarefas (perceptivas, motoras e cognitivas) sendo determinantes no processamento da informação” (BARBOSA *et al.*, 2016, p.30). O propósito apresentou uma atenção visual dentro da faixa esperada para a sua idade, contudo “a atenção não é produto de uma única área cerebral, nem do funcionamento global do cérebro, e sim resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais” (LURIA, 1981; PARASURAMAN, 1999 apud BARBOSA, 2016, p.30).

Quanto à análise da atenção auditiva sugere um escore abaixo da faixa esperada para a sua idade. Da análise da percepção encontramos escores acima do esperado para sua faixa de idade, porém com grave prejuízo na memória geral, mas estando com a memória episódico-

semântica verbal, evocação imediata e evocação tardia preservada. Quanto à linguagem total sugere um escore muito baixo. Apresentando um escore para compreensão oral dentro da faixa esperada. O propósito não demonstrou habilidades na escrita espontânea, porém na escrita copiada sugere estar na faixa do esperado para sua idade.

Apresentou defasagem nas funções executivas exceto na fluência verbal semântica. Quanto às habilidades aritméticas apresentou escore muito abaixo do esperado para sua idade, conseguindo fazer apenas contagem com material concreto.

VII. Prognóstico:

Reservado, haja vista a provável presença do transtorno de oposição desafiante em comorbidade com uma deficiência intelectual, necessitando um trabalho de estimulação cerebral, pois a recuperação das funções psíquicas superiores de integração cerebral poderá ser alcançada por enriquecimento das funções psíquicas básicas, desde que tenha apoio psicopedagógico em salas de AEE para poder acompanhar as atividades escolares. O envolvimento com os processos de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de sua capacidade intelectual dependerá dos diferentes modos de aprender inter-relacionados com a cultura que poderão garantir uma modificabilidade cognitiva estrutural (FONSECA, 2009).

Quanto aos problemas emocionais, entendemos que R. P. V. apresenta vínculos prejudicados por um comportamento agressivo com os familiares, colegas e professora, dificultando o estabelecimento de vínculos interpessoais necessários para oportunizar um desenvolvimento satisfatório do menino. “Indivíduos com transtorno de oposição desafiante também têm risco aumentado de transtornos de ansiedade e transtorno depressivo maior, e isso parece ser, em grande medida, atribuível à presença de sintomas de humor raivoso/irritável”. (DSM-V). Portanto, o paciente sugere apresentar uma comorbidade com o transtorno de oposição desafiante, sugerindo risco de desenvolver o transtorno da conduta, na fase adolescente caso não efetive o tratamento indicado.

VIII. Recomendação e indicações:

Recomenda-se um aprofundamento com exames neurológicos complementares e que as funções em que o caso apresentou dificuldades sejam avaliadas com instrumentos específicos, para que seja possível interpretar e correlacionar todos os resultados obtidos de modo mais expandido, resultando em uma compreensão mais profunda e completa do perfil neuropsicológico do paciente.

Em virtude dos resultados acima indica-se acompanhamento neurológico, tratamento psiquiátrico e psicológico, intervenção psicopedagógica e estimulação psicomotora.

Referências

DSM-V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FONSECA, V. da. Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

APÊNDICE 10

Laudo do Psicodiagnóstico 10

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: T. D. P. C. M. S.

Idade na avaliação: 7 anos e 9 meses

Data de Nascimento: 08/01/2012

Escolaridade: 2 ano

Escola: Escola Particular de Ensino Fundamental São Benedito

Nome da mãe: S. P. P. C. Idade: 28 anos

Profissão: do lar

Nome do pai: J. N. M. S Idade: 39 anos

Profissão: cavalariaço

II. Descrição da Demanda: Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: de 18 de setembro a 29 de novembro de 2019.

IV. Instrumentos usados: entrevista inicial com a mãe e entrevista sobre a queixa com a mãe e a avó, anamnese, sessão ludodiagnóstica, observação, e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos no menino.

V. Descrição da Demanda:

O Laudo Psicológico foi solicitado pela escola.

VI. Procedimentos:

O paciente T. D. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou um mês e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de 10 sessões.

Da mesma forma sua mãe, se fez presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga e participou da reconstrução da história do menino. A avó participou em outro dia da entrevista da queixa.

VII. Análise e Síntese dos Resultados:

A análise da maturidade visuomotora identifica que o menino obteve um resultado normal apresentando uma idade visuomotora de 7 anos e meio que corresponde a sua idade cronológica de 7 anos e 9 meses.

O propósito apresentou um indicador emocional, o que sugere instabilidade na coordenação motora e na personalidade, instabilidade emocional resultante da defeituosa coordenação motora e escassa capacidade de integração ou um pobre controle motor devido à tensão que experimenta a criança com perturbações emocionais, vacila entre um retraimento ansioso e uma manifestação agressiva, com ansiedade, conduta retraída, constrição e timidez. Contudo, o menino apresentou 4 indicadores altamente significativos de lesão cerebral. O que requer uma análise mais apurada do seu funcionamento neurológico.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por T. D. em compreensão verbal (111) situam-se no escore médio superior,

organização perceptual (114) médio superior, memória operacional (83) médio inferior, velocidade de processamento (118) médio superior, configurando um QI Total de 110, considerado médio superior.

Quanto ao perfil neuropsicológico T. D. sugere:

Orientação: Pouco abaixo da média

Atenção Geral: Muito abaixo da média

Atenção Visual: Muito abaixo da média

Atenção Auditiva: Na média

Percepção: Acima da média

Memória: Episódico-semântica verbal: Acima da média

Memória operacional: Na média

Memória de trabalho visuoespacial: Abaixo da média

Memória Episódico-semântica visuoverbal: Abaixo da média

Linguagem Geral: Abaixo da média

Compreensão Oral: Acima da média

Compreensão Escrita: Abaixo da média

Habilidades visuoespaciais: Abaixo da média

Habilidades Aritméticas: Abaixo da média

Funções executivas: Abaixo da média

Dos aspectos da atenção avaliados observou-se o escore para atenção geral e visual muito abaixo do esperado. Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar, determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), ela está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, torna-se resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que

podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (BARBOSA, 2016), consideramos que esta faculdade presente na psiquê torna-se alterada quando o menino apresenta tensão e medo oriundos de um ambiente familiar pouco seguro. Dos aspectos da memória avaliados o menino apresentou defasagem na memória de trabalho visuoespacial e na memória episódico-semântica visuoverbal quando comparado ao grupo normativo.

A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35).

Da análise das funções executivas que “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40), o menino apresentou um escore abaixo da média, o que indica necessitar de maior estímulo familiar e escolar para o estabelecimento de sua autonomia.

VIII. Prognóstico:

Com reservas, haja vista o histórico dos vínculos familiares do menino, que provocam insegurança e dificultam seu processo de autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar o menino necessita de um vínculo de confiança também com a professora para o estabelecimento da confiança em si mesmo, e melhoria da sua autoestima, condição necessária para a aprendizagem.

IX. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar ao menino uma boa estimulação intelectual, e o trabalho pedagógico poderá colocar em movimento sua capacidade intelectual conduzindo a melhora dos sintomas do menino.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que desafie o menino a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de T. D., ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na

construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao processo de desenvolvimento cognitivo do menino.

X.Indicação Terapêutica

Diante do exposto acima indica-se, avaliação e acompanhamento neurológico para o menino, assim como psicoterapia para ele e a mãe, e tratamento e acompanhamento psicopedagógico escolar para o menino.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Gestaltico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças.** Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Laudo do Psicodiagnóstico 11

Segundo a **Resolução CFP nº 06/2019** O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº 09/2018.

I. Dados de Identificação:

Nome: S. P. A.

Idade na avaliação: 9 anos 7 meses

Data de Nascimento: 20.03.2010

Escolaridade:

Escola: Escola Particular de Ensino Fundamental São Benedito

Nome da mãe: T. O. P. Idade: 43 anos

Profissão: do lar

Nome do pai: T. S. A Idade: 40 anos

Profissão: Servidor Público- Agente penitenciário

II. Demanda: O Laudo Psicológico foi solicitado pela escola.

III. Período de Avaliação: de 21 de outubro a 24 de dezembro.

IV. Instrumentos usados: entrevista inicial com a mãe e entrevista sobre a queixa com a mãe e o pai separados, anamnese, sessão ludodiagnóstica, observação, e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos na menina.

V. Descrição da Demanda:

Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

VI. Procedimentos:

O paciente S. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou 2 meses e foi administrado em dez sessões, uma por semana: 21 e 28 de outubro; 12, 19 e 25 de novembro; 02, 05, 12, 19, 24 de dezembro

Da mesma forma sua mãe, se fez presente no processo colaborando com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela foi abordada com entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga e participou da reconstrução da história da menina. O pai foi atendido em uma sessão que ocorreu separado da mãe por encontrarem-se separados e incompatibilizados.

VII. Análise e Síntese dos Resultados:

A análise da maturidade visuomotora identifica que a menina obteve um resultado normal apresentando uma idade visuomotora de 6 anos e meio o que sugere uma defasagem em relação a sua idade cronológica de 9 anos e 7 meses. Os escores de maturidade visuomotora da menina encontram-se no percentil: 76, sendo que apenas 24% da amostra estudada apresenta escore pior que o seu. Seu quartil está situado em 90, o que significa que seu desempenho foi considerado muito aquém do esperado em comparação com o grupo normativo.

A menina não apresentou indicadores de lesão cerebral, contudo sugere quatro indicadores de problemas emocionais, falta de capacidade de planejar e organizar o material e confusão mental. Escassa estabilidade na coordenação motora e fina, condutas atuadoras,

impulsividade e ansiedade, sem paciência e controle interno. Começam e não terminam o que começam.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por S. em compreensão verbal (84) situam-se no escore médio inferior, organização perceptual (88) médio inferior, memória operacional (83) médio inferior, velocidade de processamento (92) médio, configurando um QI Total de 83, considerado médio inferior.

Quanto ao perfil neuropsicológico S. sugere:

Orientação: Abaixo da média

Atenção Geral: Pouco abaixo da média

Atenção Visual: Pouco abaixo da média

Atenção Auditiva: Pouco abaixo da média

Percepção: Abaixo da média

Memória: Episódico-semântica verbal: Pouco abaixo da média

Memória operacional: Abaixo da média

Memória de trabalho visuoespacial: Abaixo da média

Memória Episódico-semântica visuoverbal: Pouco abaixo da média

Linguagem Geral: Muito abaixo da média

Compreensão Oral: Abaixo da média

Compreensão Escrita: Muito abaixo da média

Habilidades visuonstrutivas: Abaixo da média

Habilidades Aritméticas: Muito abaixo da média

Funções executivas: Muito abaixo da média

Observa-se que a menina apresentou escores muito abaixo da média em linguagem tanto oral como escrita, leitura em voz alta, com ênfase em leitura de sílabas, e quanto à compreensão escrita: tanto a escrita de palavras como a de pseudopalavras manifestou-se

muito aquém do esperado para a idade. Sugere problemas com as habilidades aritméticas, apresentando também uma defasagem muito abaixo da média em funções executivas.

Da análise das funções executivas que “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40), a menina apresentou um escore muito abaixo da média, o que indica necessitar de maior estímulo familiar e escolar para o estabelecimento de sua autonomia.

VIII. Prognóstico:

Com reservas, haja vista o histórico dos vínculos familiares da menina, que provocam insegurança e dificultam seu processo de autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar ela necessita de um vínculo de confiança também com a professora para o estabelecimento da confiança em si mesmo, e melhoria da sua autoestima, condição necessária para a aprendizagem.

IX. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar a menina uma boa estimulação intelectual, e o trabalho pedagógico poderá colocar em movimento sua capacidade intelectual conduzindo a melhora dos sintomas.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que desafie a menina a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de S., ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao processo de seu desenvolvimento cognitivo.

IX. Indicação Terapêutica

Diante do exposto acima, indica-se psicoterapia à menina e a mãe, acompanhamento psicopedagógico escolar para a menina.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Gueştaltico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças.** Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

APÊNDICE 12

Laudo do Psicodiagnóstico 12

Segundo a [Resolução CFP nº 06/2019](#) O laudo psicológico é o resultado de um processo de avaliação psicológica, com finalidade de subsidiar decisões relacionadas ao contexto em que surgiu a demanda. Apresenta informações técnicas e científicas dos fenômenos psicológicos, considerando os condicionantes históricos e sociais da pessoa, grupo ou instituição atendida, em conformidade com os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para tanto, apresenta interpretação e análise dos dados obtidos por meio de métodos, técnicas e procedimentos reconhecidos cientificamente para uso na prática profissional, conforme Resolução CFP nº [09/2018](#).

I. Dados de Identificação:

Nome: A. M. F.V

Idade na avaliação: 7 anos e 9 meses

Data de Nascimento: 02.03.2012

Escolaridade: 2 ano

Escola: E. São Benedito

Nome da mãe: C. V Idade: anos

Profissão: professora

Nome do pai: Idade: anos

Profissão:

II. Descrição da Demanda: Avaliação Psicológica para seleção de casos clínicos para a participação em projeto de pesquisa de Doutorado em Psicologia.

III. Período de Avaliação: de 11 de novembro a 20 de dezembro de 2019.

IV. Instrumentos usados: entrevista inicial com a mãe e entrevista sobre a queixa com a mãe e a avó, anamnese, sessão ludodiagnóstica, observação, e aplicação do teste WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. e testes projetivos no menino.

V. Descrição da Demanda:

A avaliação psicológica foi solicitada pela escola.

VI. Procedimentos:

O paciente A. apresentou-se nas sessões de psicodiagnóstico demonstrando muita disposição no desempenho das atividades sugeridas, colaborando com os profissionais numa atitude de limite e respeito, assim foi participando ativamente de todo o processo que durou aproximadamente quatro semanas e foi administrado em duas sessões por semana envolvendo um total de aproximadamente 08 sessões.

Participaram da primeira sessão diagnóstica a mãe, avô e a avó, maternos. Posteriormente, a mãe colaborou com as atividades e tarefas propostas, sendo acompanhada em entrevistas que ocorreram no mesmo dia e hora do paciente em outra sala. Ela participou da reconstrução da história da menina, nas entrevistas aplicadas pela psicóloga e pela psicopedagoga.

VII. Análise e Síntese dos Resultados:

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento A. M. F. V. atingiu um percentil 99%, sendo que significa que em torno de 1% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros. O índice de desenvolvimento representacional apresentou discrepâncias quando comparado com o grupo normativo, sugere uma idade visuomotora de 5 anos. Apresentou três indicadores de problemas emocionais, relacionados com impulsividade e ansiedade. Começa muitas atividades distintas e as abandona com facilidade. Sugere impulsividade e tendência a atuação. A menina apresentou um indicador único de problemas emocionais que diferencia significativamente sujeitos com problemas emocionais e sem eles, em todas as idades, e também em crianças com deterioração neurológica.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por A. M. F. V. em compreensão verbal (95) situam-se no escore médio, organização perceptual (94) médio, memória operacional (91) médio, velocidade de processamento (105) médio, configurando um QI Total de 94, considerado na média. Portanto, não apresentou déficit intelectual.

Quanto ao perfil neuropsicológico A. M. F. V. sugere:

Orientação: Pouco acima da média

Atenção Geral: Abaixo da média

Atenção Visual: Pouco abaixo da média

Atenção Auditiva: Abaixo da média

Percepção: Pouco acima da média

Memória geral: Abaixo da média

Memória operacional: Abaixo da média

Memória semântica: Acima da média

Linguagem Geral: Pouco abaixo da média

Compreensão Oral: Pouco acima da média

Compreensão Escrita: Pouco abaixo da média

Habilidades visuoespaciais: Muito abaixo da média

Habilidades Aritméticas: Pouco abaixo da média

Funções executivas: Abaixo da média

Da análise dos escores observamos que a menina apresentou a memória geral, a operacional, porém a memória semântica apresentou bem acima da média.

A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento

geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35).

Verificamos que a menina apresentou um escore abaixo da média nas funções executivas, o que vai requerer uma abordagem direcionada a desenvolver a sua capacidade autônoma pela família e escola.

As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Prognóstico:

Bom, haja vista os vínculos familiares estarem preservados e serem construtivos de apoio à menina, o que facilita o seu processo de autonomia. Quanto ao desenvolvimento escolar necessita trabalhar o vínculo de confiança com a professora para o estabelecimento da confiança em si mesma, e melhoria da sua autoestima, condição indispensável para a aprendizagem.

IX. Recomendações à escola:

Sabe-se que para abordar a cognição e a aprendizagem na perspectiva da educação cognitiva, que integra uma visão multifacetada, buscamos ter presente as bases filogenéticas e neuropsicológicas, as quais fazem parte de um diagnóstico do potencial de aprendizagem inseridos na intervenção psicopedagógica da criança.

Para tanto, aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas, oportuniza que a criança venha a construir conhecimentos em meio à flexibilidade

e à complexidade, para aprender mais e melhor, de forma diferente, para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Através de um vínculo de confiança e um planejamento individualizado a professora poderá oportunizar a menina uma boa estimulação intelectual, e estímulo à sua capacidade atencional, sendo assim, o trabalho pedagógico poderá colocar em movimento a sua aprendizagem.

Partimos deste princípio para sugerir à escola uma abordagem bioecológica da aprendizagem, que a desafie a desenvolver suas aptidões cognitivas.

A abordagem construtivista inspirada em Piaget visa à “construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação” e articulada a ela a abordagem co-construtivista, inspirada em Vygotsky “reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes” (FONSECA, 2009, p.8).

Nesta concepção, diagnóstico psicológico e o psicopedagógico se voltam para o conhecimento do estilo cognitivo de cada criança, descrevendo o perfil das aptidões fortes e fracas de A. M. F. V, ou seja, funções de atenção e captação da informação (input), de integração e elaboração (processamento) e de planificação e expressão (output) que estão envolvidas na construção do conhecimento, as quais ao serem estimuladas serão muito úteis ao seu processo de desenvolvimento cognitivo.

X.Indicação Terapêutica

Diante do exposto acima indica-se, psicoterapia à menina, avaliação e acompanhamento neurológico e acompanhamento psicopedagógico escolar, assim como psicoterapia de apoio à família.

Referências

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E. M. **El Test Gestaltico Visomotor para Niños.** 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. **Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. *et al.* Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: **Neupsilin-Inf . Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças.** Vol 1: Vetor editora, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SÍNTESE DOS RESULTADOS DO PSICODIAGNÓSTICO DE MARIA

1.1 WISC IV

De posse dos resultados do QI aplicado 13 meses anteriores (21 de setembro de 2018) pôde-se fazer um comparativo evolutivo de sua capacidade intelectual. Inicialmente em compreensão verbal obteve (134) e, posteriormente, (138) situando-se no escore muito superior;

Organização perceptual inicialmente (106) e, posteriormente, (116) médio superior; memória operacional (100) médio, portanto manteve o mesmo escore, e em velocidade de processamento, inicialmente (97) e, posteriormente (115) médio superior, configurando um QI Total inicialmente de (115) considerado médio superior e, posteriormente de (126), considerado superior.

Bannatyne (1974) constatou que nos casos de crianças com problemas de aprendizagem as funções mais prejudicadas são as que envolvem seriação (ou planejamento temporal) e velocidade de processamento visual – Código, Dígitos, Aritmética e Arranjo de Figuras. Maria obteve seus escores menores justamente em Código que foi substituído por Cancelamento, Dígitos que foi substituído por Aritmética e Arranjo de Figuras que não foi considerado.

Pesquisas indicam que a memória operacional é uma das funções mais prejudicadas dos Transtornos de Aprendizagem, e o Índice de Compreensão Verbal. Na análise dos escores de Maria observa-se que a Memória Operacional foi a função mais prejudicada, embora tendo obtido escore na média. Contudo, em Compreensão Verbal Maria obteve os melhores escores, muito acima da média.

Prifitera (1991) criou um perfil ACID (Aritmética, Código, Informação e Dígitos) útil para identificar Transtornos de Aprendizagem. Podemos observar que os escores de Maria

corroboram com estas afirmações, pois nestes mesmos subtestes ela obteve escore na média, diferentemente dos outros que teve acima da média e muito acima da média, o que se verifica no gráfico (em anexo). Os três primeiros subtestes compõem a Compreensão Verbal, os outros três a Organização Perceptual, os outros dois, Memória Operacional e os últimos dois compõem a Velocidade de Processamento.

1.2 PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE MARIA

Considerando os resultados do perfil neurológico apresentado por Maria, constatamos que apresentou escores referentes à orientação, atenção e percepção na média ou acima da média, contudo se observa um declínio na memória de trabalho visuoespacial, e operacional, embora o escore da memória geral esteja na média também. Obteve escore muito baixo em habilidades visuoespaciais enquanto que as funções executivas se apresentam abaixo da média, porém nas outras áreas avaliadas, tais como: memória semântica e episódico-semântica, linguagem geral, oral e escrita, habilidades aritméticas acima da média e cálculos muito acima da média.

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (Luria, 1981, apud Barbosa, 2016, p.30), além disso, relaciona-se a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, torna-se resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (Barbosa, 2016), observamos que em Maria apenas a atenção visual encontra-se pouco abaixo da média.

Entretanto, a psicopedagogia clínica alerta para a importância de compreendermos como os processos cognitivos articulam a operatividade da inteligência (lógicos) com os

processos subjetivos (simbólicos). Tomando a informação, construindo conhecimento e conformando em saber e, apropriação.

Ao comparar os resultados do perfil neuropsicológico atual com os resultados obtidos para a capacidade atencional realizados na avaliação anterior, observamos que Maria apresentou uma melhora significativa em 13 meses, pois seus escores para a atenção estão acima da média em comparação com o grupo normativo, o que corrobora no processo de aquisição de conhecimentos da menina.

Contudo, seus escores em memória de trabalho visuoespacial e operacional encontram-se abaixo da média e, portanto, contribuem para dificultar o processamento da informação, o que justifica um trabalho psicopedagógico de estimulação nesta área. Todavia, a menina apresentou escores acima da média em memória semântica e episódico-semântica, o que contribui para o processo ensino- aprendizagem, pela capacidade de estabelecer relações entre elementos.

A memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação. E a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (Barbosa, 2016, p.35).

Da análise da linguagem geral, oral e escrita os escores obtidos estão acima da média demonstrando que seu processo de alfabetização se encontra em evolução. Verificamos que a Maria apresentou um escore abaixo da média nas funções executivas, o que vai requerer uma abordagem direcionada a desenvolver a sua capacidade autônoma desde o ambiente familiar ao escolar.

As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente,

autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (Weyandt, 2005 apud Barbosa, 2016, p. 40).

OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO MARIA

Os pais tendem a escolher a escola de seus filhos inconscientemente orientados pela linguagem fundamental discursiva de seus antepassados. Se o tipo escolhido é “extremamente concordante com sua origem, as oportunidades de transformações psíquicas das crianças pequenas são menores”. (Schlemenson, 2016, p.23). Pois a diferença torna-se um “atributo nutricional” para o desenvolvimento da produtividade psíquica dos pequenos, ou seja, a passagem pelo desconhecido é um elemento necessário para a enunciação de um projeto social suficientemente complexo e heterogêneo.

A mãe refere que na escola em que Maria manifestou falta de adaptação ela teve problemas de relacionamento. “Ela não gosta da fulaninha e a fulaninha não gosta dela”.

O estrangeiro percebido pelo grupo de sala de aula como sendo um companheiro, não é alguém que se evita, é sim, o semelhante que provoca a queda da suposta integridade narcisística dos primórdios de vida psíquica do sujeito, e pode conduzir a novas descobertas. “A distância ótima entre *estrangeiridade* e receptividade com o outro caracteriza algumas das situações de aula, atua como ativador para a promoção do novo e permite enriquecer o psiquismo”. (Schlemenson, 2016, p.23).

A estrangeiridade “realça a incompletude e representa o novo sem produzir angústia, senão desejo de conquista e mudança num tipo de “re-volta” do íntimo ao público”. (Schlemenson, 2016, p.24). Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) considera a revolta como um trabalho psíquico exclusivamente humano, que opera produzindo “volta-

retorno-desdobramento-mudança”. É um trabalho que está embasado no passado, contudo abre oportunidades ao futuro, pela possibilidade de subvertê-lo. Segundo ela é considerado como uma parte da cara oculta de nossa identidade (Kristeva, 1991), o estrangeiro impõe a carência como elemento constitutivo e propulsor de transformações psíquicas.

Além disso, o nascimento de sua irmã acontece quando Maria estava com 4 anos exatamente no momento em que ela está dando passos em direção à separação da mãe, quando a menina começa a percebê-la mais objetivamente, o ciúme surge como sentimento de tensão e estresse que pertence ao tipo de experimentação com respeito à deslealdade, como refere Winnicott.

A relação entre irmãos é considerada um ensaio para a vida, é com ela que experimentamos os nossos sentimentos mais hostis de ciúmes, inveja.

Winnicott (1968,1989) traz o conceito de deslealdade cruzada, que quer dizer o movimento que surge no jogo familiar, com sentimentos que possuem características positivas e libidinais e acrescenta que este jogo é um ensaio perfeito para a vida. Dirige-se a professores de matemática, em Londres, numa conferência intitulada: Sum: eu sou, para referir-se ao desenvolvimento humano como “a chegada e a manutenção segura do estágio do eu sou. Como ele é um teórico desenvolvimentista, que pensa desse modo, discorre sobre o conceito de totalidade, e como o desenvolvimento se dirige à independência. “Se eu sou, então o caso é que consegui agrupar isso e aquilo e reivindiquei que isso sou eu, e que repudiei todo o resto; ao repudiar o não-eu, insultei o mundo, por assim dizer, e posso aguardar um ataque”. (Winnicott, p.44, 1989).

Para ele, quando se chega ao conceito de individualidade, carrega-se uma ansiedade inerente a este estágio. Sendo assim, a aritmética começa pelo conceito de unidade, que se refere ao desenvolvimento do Self unitário de toda a criança nesta etapa.

1 SÍNTESE DOS RESULTADOS DO PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE JOÃO

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento, o menino atingiu um percentil 97%, sendo que apenas 3% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros. A análise da discrepância dos erros identifica que o menino obteve um resultado discrepante, sugerindo uma maturidade visuomotora de 5 anos e meio aquém a sua idade cronológica de 7 anos e cinco meses.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por A. G. G em compreensão verbal (88) situa-se em médio inferior, organização perceptual (71) limítrofe, memória operacional (59) extremamente baixo, velocidade de processamento (80) médio inferior, configurando um QI Total de 69 considerado extremamente baixo.

Torna-se necessário considerar que João desenvolveu um transtorno afetivo-cognitivo onde “o fator emocional é preponderante, pode ocorrer também baixa estimulação ambiental, mas lida-se mais com disfunção egóica, podendo haver ou não compromissos neurológico ou metabólico (...) Seus resultados nos testes são mais dispersos formando-se gráficos do tipo “serrote”, com grandes altos e baixos, podendo até ficar todo abaixo da média” (WEISS, 1992, p.108).

Considera-se que o menino desenvolveu uma inibição cognitiva (oligotimia), termo criado por Pichón-Rivière para estabelecer a distinção do quadro de deficiência intelectual (oligofrenia) (PARENTE, 2005, p.30). Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo apresentou uma modalidade de aprendizagem do tipo hiperassimilativa-hipoacomodativa que caracteriza, segundo Paín (1992) e Fernández (1991) o problema de aprendizagem sintoma. A função cognitiva se desenvolve, mas sob a égide da dimensão subjetivante, cuja lei é o desejo.

É possível compreender que há diferentes graus de inibição intelectual, e que esta ocorre como resultado da falha ambiental, ou seja, devido à ausência da presença psíquica do outro ao longo do seu processo maturacional.

No caso de João, sugere-se um embotamento intelectual. “Quanto mais cedo o meio ambiente falhar no atendimento das primeiras necessidades do bebê, mais cedo poderá ocorrer uma situação de não desenvolvimento do potencial intelectual, a qual poderá ir desde uma situação de quase paralisia até uma outra em que paira a ameaça de um colapso da inteligência”.(PARENTE, 2005, p.86).

Segundo Parente (2005), a não constituição ou falha da defesa intelectual sugere que a criança não pode desfrutar de experiências constitutivas que possibilitam o surgimento da memória, pois do contrário elas permitiriam o acesso a experiências de mutualidade associadas ao desenvolvimento da capacidade imaginativa.

Quanto ao perfil neuropsicológico, sugere defasagens na atenção visual, contudo na atenção auditiva o escore encontra-se acima da média comparado ao grupo normativo. Sua percepção apresenta-se ligeiramente abaixo do grupo normativo, assim como a memória encontra-se prejudicada, estando abaixo do esperado para sua idade.

Considerando a atenção um mecanismo no qual nos preparamos para “enfocar o que vamos processar determinar quanto será processado e decidir se demandam uma ação” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), está relacionada a vários processos que definem a receptividade do organismo às estimulações externas e internas, ela torna-se a resultante da atividade interconectada de sistemas de redes neurais que podem afetar a aprendizagem e a memória, pois participam de tarefas perceptivas, motoras e cognitivas na seletividade do processamento da informação (BARBOSA, 2016).

Dos aspectos da memória avaliados o menino apresentou apenas a memória episódico-semântica visuoverbal com escore acima da média esperada comparado ao grupo normativo. A

memória episódica compreende três fases no seu processamento, ou seja, a codificação, o armazenamento, e a recuperação, e a memória semântica refere-se ao “componente da memória de longo prazo em que o significado das palavras e o conhecimento geral são organizados de acordo com a relação entre os conceitos e independe do contexto em que foram adquiridos” (BARBOSA, 2016, p.35). Contudo, o propósito apresentou um déficit importante na memória geral.

Da análise da linguagem o menino apresentou escore abaixo na linguagem escrita do que na oral, sua consciência fonológica está abaixo do esperado para sua idade, apresentou também um escore no processamento inferencial dentro da média para o grupo normativo. Contudo, em linguagem escrita os escores que avaliaram a escrita de palavras e a copiada situaram-se abaixo da faixa esperada. Quanto às habilidades matemáticas observou-se que o menino obteve um escore bom na contagem com material concreto, porém sugerindo dificuldades nos cálculos matemáticos.

O propósito apresentou preservadas as funções executivas, obtendo escore dentro da faixa para o grupo normativo em fluência verbal ortográfica e semântica. As funções executivas “consistem naquelas capacidades mentais que possibilitam a uma pessoa se engajar com sucesso em um comportamento com propósito, independente, autônomo, eficaz e socialmente adaptado (...) um construto complexo que engloba as habilidades cognitivas de antecipação, planejamento de estratégias, flexibilidade cognitiva, seleção de condutas, autorregulação e comportamento dirigido a metas” (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

1 BREVE CARTOGRAFIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL

A psicologia enquanto ciência e enquanto profissão ao longo de um período histórico que envolveu o século XX e XXI tem enfrentado no Brasil muitos percalços, mas os avanços que sofreu precisam ser levados em consideração, porque, os fatos e aspectos econômicos, sociais e políticos do país movem o seu fazer.

Com esse breve recorrido histórico temos a intenção de cartografar a inserção do psicólogo na educação, para que possamos voltar aos problemas globais que incidiram sobre essa prática que necessita repensar-se cotidianamente dadas as transformações histórico-sociais. (Zanelatto; Courel, 2019).

As autoras apresentam em resumo, três momentos que marcaram significativamente seu percurso e desafios:

O primeiro momento, 1906 a 1930 (Primeira República) caracteriza-se pelo analfabetismo e a necessidade de mão de obra especializada. Nesse momento a psicologia entrou na educação influenciada pelo pensamento europeu que estava voltado para os laboratórios, atuava também, na formação de professoras das “Escolas do Normal”. Essa prática limitava-se a aplicação de testes psicológicos em escolares, para distinguir e categorizar as diferenças individuais.

O segundo momento histórico, entre 1930 e 1960, teve como cenário o tecnicismo norte-americano, e o período que se estendeu ao pós-guerra (s), surgiram com a necessidade maior ainda de mão de obra qualificada, o que impulsionou intensamente a aplicação dos testes para detectar habilidades nos trabalhadores. Nessa fase a profissão de psicólogo ainda não estava regulamentada. Então a formação profissional era exercida por brasileiros com pós-graduação no exterior, ou estrangeiros, numa influência tecnicista americana. Limitada à

aplicação da psicometria na prática de diagnósticos e tratamentos de alunos voltados para o estudo da atenção, maturidade, habilidades e competências. Portanto, na primeira metade do século XX a psicologia educacional teve forte influência clínica na escola.

E, o terceiro momento, considerado a partir de 1960 teve um acontecimento marcante, a regulamentação da profissão. Como o processo político e socioeconômico que vivia o país apresentava um contexto em que a mão de obra, a promoção social e o ajustamento, necessitavam, sobremaneira, profissionais qualificados, a prática tornou-se intensa e o profissional de psicologia passou a ser considerado um solucionador dos problemas de aprendizagem.

Na promulgação da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação) n. 5692-71, ao psicólogo foi conferido o papel de interventor nas queixas escolares, relacionadas ao fracasso escolar. Além de trabalhar na formação técnica de ensino de segundo grau. Nessa época surge a denominação de psicologia escolar. A atuação do psicólogo estava centrada no comportamento do aluno, sem levar em conta a relação professor-aluno, a situação familiar, social e econômica do país.

Na década de 80, intensificam-se os debates que marcaram mudanças no papel e na função da psicologia na educação, com novas práticas impulsionadas pelo processo democrático brasileiro, com políticas públicas, a promoção da cidadania e o respeito às singularidades. Entre 1990 e 2000 assistimos à reconstrução dessas práticas críticas e trabalhamos em prol de uma psicologia escolar, como área de atuação aplicada, ou seja, voltada para projetos junto às escolas com referenciais teóricos oriundos da grande área de investigação chamada psicologia educacional, que por ser investigativa abarcava em seu seio as teorias de aprendizagem que lhe conferiam a base.

As mudanças no cenário político da época referentes aos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, com o estatuto da infância e adolescência, somadas a nova Lei

das Diretrizes e Bases da Educação (n. 9394), vigente até os dias atuais, propondo novos parâmetros para a educação, acrescidos da criação do SUS (Sistema Único de Saúde) com a Lei 8080 de 1990, que dispõe sobre as condições de promoção, proteção e recuperação da saúde, impactaram significativamente a psicologia, a saúde e a educação, promovendo avanços nos rumos da psicologia no campo educacional. O que amplia o seu espectro de ação para o processo de ensinar e aprender para além dos muros da escola, entendendo-o como um processo mediado por relações.

Em resumo, pode-se perceber que desde o início, a psicologia escolar passou de um foco individualizante para outro em que inclui as questões sociais, políticas, econômicas e históricas, sendo assim, é preciso construir um olhar cada vez mais amplo em psicologia escolar que considere tanto a produção do fracasso escolar, entretanto, sobretudo, dê ênfase aos aspectos intrapsíquicos dos sujeitos aprendentes desde o âmbito familiar ao escolar. Porque, numa visão mais crítica, observa-se que os aspectos de cada sujeito se relacionam, dialeticamente, com todo o aparato sociopolítico-econômico que também faz parte da escola.

Sendo assim, o campo de pesquisa denominado de psicologia educacional, que engloba a psicologia escolar, como atuação prática (o fazer do psicólogo na instituição) abre-se a novos paradigmas e abarca os desafios em constituir espaços de reconhecimento profissional e atuação, pautados por pressupostos teóricos e técnicos com base ética e foco em políticas públicas, propiciando a inclusão social e cidadã, compondo equipes multiprofissionais, para desenvolver ações contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Na atualidade, ressaltando a importância da psicologia na educação, foi aprovada a Lei 13.935 de 2019 que garante a inserção de psicólogos (as) e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. Dadas as seguintes considerações, observa-se que a proposta dessa tese teve por objetivo investigar o problema de aprendizagem-sintoma, que faz parte do fracasso escolar para contribuir com a psicologia educacional na discriminação dessa

problemática e melhor abordá-la através de um aprofundamento maior em suas causas e consequências. Buscou inserir-se nesse âmbito, com a certeza de que, para dar conta dessa problemática, o psicólogo escolar ou educacional, necessitará dialogar com os conhecimentos advindos da psicopedagogia clínica e institucional e com a pedagogia, para juntos, na interlocução desses saberes, prevenir o fracasso escolar, através de outros modos de educar e aprender, incluindo uma reflexão profunda sobre o molde relacional utilizado pelos protagonistas desse campo.

1 A ORIGEM DA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA DE FERNÁNDEZ E PAÍN NO BRASIL

A história da Teoria Psicopedagógica Clínica está entrelaçada com os processos históricos e políticos da América Latina. Fernández, na década de 60, mais precisamente em 1962 ingressa na Faculdade de Psicopedagogia, contudo, nessa formação ela não encontra ressonância, haja vista que sua orientação era paramédica, o que faz com que vá em busca de outra coisa (na época ela diz que não sabia bem o que queria) então ingressa no curso de Psicologia da UBA (Universidade de Buenos Aires). Concomitante a estar cursando é chamada para trabalhar como Orientadora Educacional (1962 a 1974), ainda nesta época a psicologia como profissão estava sendo regulamentada no país. Durante sua graduação foi aluna de Pichón-Rivière (psiquiatra, psicanalista argentino); de Bleger (autor que contribuiu com o surgimento da psicologia social, propondo a visão da psico-higiêne); e Bohoslavsky que apresentava a visão da orientação vocacional clínica, no campo da psicologia.

Nessa época recebe influência também do pensamento de Blanca Tarnopolsky, que já atuava com grupos de crianças com problemas de aprendizagem. Em 1974, conhece Sara Paín, que realizava um serviço de aprendizagem no Centro de Saúde Mental, no setor de psicopatologia de um hospital público, chamado Hospital Pinheiro. Desde esse tempo inicia auxiliando Sara Paín nas pesquisas com crianças com problemas de aprendizagem e ajuda a organização do livro da autora “Diagnóstico e o Tratamento dos Problemas de Aprendizagem”. Nessa ocasião ainda não havia terminado o curso de psicologia, mas já estava formada em psicopedagogia. Contudo em 1976, por ocasião da ditadura militar na Argentina, se auto exilia no Brasil.

No Brasil, escreve sobre a inteligência aprisionada e analisa a subjetividade da criança e sua possibilidade de aprender quando tem que esconder, omitir ou desmentir o

conhecimento, tanto quanto ocorria no processo político que viveu, que obrigava os sujeitos a aprisionarem-se na armadilha da informação. Em 1982, de volta a Argentina, inicia o Centro de Aprendizagem no Hospital Posadas.

Por sua vez, vale dizer que a primeira vez que Sara Paín visita o Brasil, foi convidada pelo Centro de Estudos Vera Cruz em São Paulo, em 1987, e a palestra proferida pela a autora marcam suas primeiras publicações em português.

Através destes textos percebe-se o grau de maturidade intelectual e a originalidade do pensamento das duas autoras. A biografia profissional de Sara Paín foi divulgada através de uma entrevista que deu a Leandro de Lajonquière: conta que é graduada em filosofia e desde a faculdade era muito interessada em termos epistemológicos, em especial ao pensamento matemático. Diz que sofreu influência em seu pensamento do fundador da primeira faculdade de psicologia de Buenos Aires, professor Tabela. Conclui doutorado em cálculo combinatório, em 1976, por conta da ditadura militar na Argentina, vai para a Suíça e começa a estudar com Piaget no Instituto, de Genebra, trabalha com Barbel Inhelder e nessa ocasião percebe que em muitas crianças opera um obstáculo para aprender, e o chamou de “obstáculo dramático”.

Ademais, Alicia Fernández recebeu influência em sua obra de Eduardo Pavlovsky, no entanto, junto à Jorge da Cruz iniciam um espaço de trabalho com técnicas expressivas envolvendo a construção da Psicopedagogia Clínica e a formação. Cria o DIFAJ (Diagnóstico Familiar de Aprendizagem em Uma Jornada) e começa a trabalhar o conceito de modalidade de aprendizagem e ensino. Mais adiante, cria os Grupos de Tratamento Psicopedagógico Didático para psicopedagogos em Buenos Aires, São Paulo, Florianópolis, Rio de Janeiro e Porto Alegre). Fernández foi docente na Universidad de Buenos Aires e Universidad El Salvador (Argentina), foi convidada a participar de cursos e eventos científicos na América Latina e Europa. Criou a EPSIBA (Espaço Psicopedagógico Brasileiro, Argentino e Uruguaio),

publicou 7 livros e inúmeras revistas pela EPSIBA que compilam o seu legado deixado aos seus seguidores espalhados pela América Latina.

No Brasil, atualmente existem aproximadamente 120 seguidores distribuídos em quase todos os estados brasileiros. Desde 2020, a partir do evento organizado no Brasil em tributo à autora por ocasião do seu falecimento em fevereiro de 2015. Esses seguidores encontram-se estudando a sua obra e o seu pensamento, organizados em grupo. No Estado do Rio Grande do Sul, foi criado um Grupo de Estudos Avançados com a participação de, aproximadamente, 30 discípulos.

2 A ORIGEM DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA NA ARGENTINA

A psicopedagogia tem suas origens nos anos 50 na Argentina e os aspectos clínicos que comprometiam a assistência às crianças com problemas de aprendizagem tiveram um tratamento tardio e circunscrito ao construtivismo e as distintas teorias sobre o desenvolvimento. (Schlemenson, 2016).

Além do mais, nesse contexto histórico, desde 1980, a autora Schlemenson e seus colaboradores deram início às pesquisas na Universidad Nacional de Buenos Aires- UBA, sobre o diagnóstico dos problemas de aprendizagem e desde então, propõem três eixos de análise: “o tipo de conflitos psíquicos não resolvidos na história libidinal do paciente; o modo de organização predominante de sua atividade representativa e o modo preponderante de circulação libidinal”. (Schlemenson, 2016, p.08).

Schlemenson faz referência à Blanca Tarnopolsky, Jorge Visca e Sara Paín, entre outros, dizendo que esses autores “aportaram uma visão dinâmica com orientação predominantemente psicanalítica à compreensão dos aspectos subjetivos comprometidos na aprendizagem”. (Schlemenson, 2016, p.15).

Tarnopolsky (2000), afirma que, desde a década de oitenta, este campo de estudos apresenta problemas específicos criados pelos estudos anteriores com Binet e Simon que associaram fracasso escolar ao déficit intelectual. Durante muitos anos esta concepção vigorou e retardou as investigações que integram a análise da personalidade num plano profundo através de técnicas projetivas, aplicadas aos problemas de aprendizagem. Desta maneira a autora, afirma que o diagnóstico psicopedagógico realizado através dos testes projetivos foi influenciado por aportes psicanalíticos desde os trabalhos de Melanie Klein, sobre o prejuízo na curiosidade da criança; os estudos de Rappaport vinculando inteligência e o pensar; a publicação de Pearson "Psicoanálisis y Educación Del Niño"; assim como, a de Isabel Luzuriaga "Contrainteligencia" permitiram um avanço importante na compreensão da dinâmica do não-aprender.

Sara Paín (1992) em 1985 e, posteriormente, Fernández em 1991 lançam suas publicações dando continuidade a estes estudos, colocando em foco o processo de aprender e suas vicissitudes desde a dinâmica familiar, fazendo uma composição dos construtos teóricos com referência na psicanálise freudiana e pós-freudiana e na epistemologia genética, para a compreensão da articulação da inteligência e do desejo na aprendizagem, incluindo a participação do corpo e do organismo, neste processo. As autoras utilizaram ferramentas conceituais da psicanálise lacaniana e winnicottiana, para a análise do desejo e a utilização de construtos teóricos construtivistas e pós-construtivistas, com base em Piaget e Paulo Freire, para análise do aprender (Corral, 2005, 2012).

ENTREVISTA COM OS PAIS DE GABRIELA

A entrevista foi realizada como casal e diante da pergunta por que procuraram tratamento para a Gabriela? A mãe responde: *Porque ela não tá pegando assim entendeu no colégio, no caso a professora me chamou, eu já tinha percebido que ela estava com dificuldade, no primeiro ano, que ela não conseguia ler assim como os outros. Aí eu coloquei lá na Débora (reforço de leitura na clínica particular) e ela pegou, agora ela lê assim direitinho, mas os outros estão mais avançados que ela. E aí a professora me chamou para conversar porque ela não tava pegando, ela e uma coleguinha. Aí essa coleguinha fez todas as avaliações. E aí a provinha dela é diferente, a matéria é diferente. E a professora disse que não podia aplicar na Gabriela se eu não procurasse também pra saber se ela precisava, ou não né? Aí foi quando eu procurei a Débora de novo.*

Ao ser questionada de quanto tempo a menina era atendida pela Débora, responde: *A Gabriela fazia aula particular há mais tempo com ela desde o ano passado. E agora este ano ela está desde o começo do ano, todos os sábados tem aula de reforço. O ano passado foi para ela poder ler, e conseguiu ler, e este ano foi os números que ela estava atrapalhada...aquela função toda. Aí depois a professora me chamou e disse que eu precisava procurar alguém para ver.*

Ao ser sugerido que resumisse em uma frase o problema da sua filha, responde assim: *“eu acho que dificuldade, que é o que ela tá tendo, ela tenta mas ela não consegue, ela esquece...ela tá fazendo ali alguma coisa, e aí eu falo o que é certo, ela até faz e aí quando eu vou perguntar de novo as vezes ela esquece”*

Ao ser perguntada se é como se ela não guardasse, responde afirmativamente.

E ao ser questionada de como aconteceram as primeiras aprendizagens de Gabriela, respondem: *foi tudo rápido, para tirar a fralda, tudo foi rápido, então eu pensei que no colégio fosse ser rápido assim também, mas não foi ao contrário*

E a entrevista transcorreu com o objetivo de investigar como foi o desenvolvimento psicomotor de Gabriela, o que se verificou que ocorreu sem problemas.

Ao ser sugerido que relatasse uma cena em que o problema aparecia, diz: *na hora em que a gente está fazendo os temas, ela se embaralha, ela não sabe, ela quer adivinhar, ela pula os números...Ela tá, vamos supor no 29 e 30 e daqui a pouco ela já anda no 60 entendeu? E aí agora tem as continhas que vai o 1, ou 2 em cima. Ela se enreda.* Quando tem que dar emprestado? A mãe responde: sim, ela não tá pegando bem.

Quando questionada sobre o que significa para ela a sua filha não estar aprendendo, responde: *“Ahhh é triste né? A gente vê os outros avançando e aí ela ela não consegue, ela sendo esperta entendeu? Ela sempre foi esperta e aí no colégio acontece isso”.*

E perguntados como eles compreendiam a situação a mãe responde: *“Para mim é uma dificuldade dela, aí a gente tenta ajudar botando ela para estudar com no caso lá com a Débora, né? a gente tenta ajudar também em casa”.*

Entrevistador: Claro e tu tem percebido diferença nela com a Débora?

Mãe: tem tanto é que o ano passado ela começou a ler, mesmo assim foi quando eu coloquei ela lá. Aí sim que ela começou a ler

Ao serem questionados se haviam dito a menina que ela foi adotada: a mãe responde que ainda não. E quando a pesquisadora afirma que é necessário dar essa informação para a menina, a mãe concorda, mas afirma que é mais difícil para o pai.

Ao ser explicado que o trabalho terapêutico poderia prepará-los para pôr o tijolinho que tá faltando, e ao ser perguntado ao pai do quê ele tinha medo, ele responde: *“Sei lá, da reação dela, ou ela não querer... ou querer conhecer a mãe”* Diante da pergunta: não querer o quê? viver com vocês? O pai responde: *também, é mas eu tenho medo, eu penso nisso aí e ...Treme?* Concorda afirmativamente.

Então, diante da afirmação de que a criança precisaria desta informação importante para a construção do seu eu o pai pergunta se terá que dizer para a irmãzinha também, que com ela já se começa mais cedo, porque o bebê, entende tudo, justifica-se.

O pai segue falando: “É eu tenho medo de alguém falar pra ela no colégio, ela fala da cor dela e a mãe concorda: “sim ela compara a cor”. Logo a mãe diz: *“Eu até falaria entendeu, sim, eu não falei antes por causa dele”*.

Mãe: tenho medo também das perguntas dela, entendeu? de repente ela vai perguntar cadê a minha mãe?

Pai: o problema é ela passar a rejeitar nós.

Entrevistador: tens medo que ela te rejeite, e ela pensaria o quê de ti?

Pai: sei lá, ou ela entender por outro lado, ou ela ficar braba que nós não falamos

Entrevistador: ahh ela vai ficar, pode ter certeza

Mãe: ou de repente ela pode aceitar, como ela sabe da Mariah, ela não me viu grávida, né? Ela sabia que nós íamos adotar.

Entrevistador: vocês chamaram ela e contaram?

Mãe: não, ali todo mundo conversando, ela sempre está junto com a gente assim, e aí?

Entrevistador: percebe que necessita essa fala? Não basta só ela conviver com a verdade. Ela precisa ser...

Pai: participar

Entrevistador: Isso, ela precisa por exemplo assim, “minha filha sabe a Mariah?, papai ama a Mariah, tu vê pelo cuidado dele com a Mariah, né? Pega ela no colo, é carinhoso com ela. Papai te amou assim também desde o primeiro momento. Tudo o que o papai faz com a Mariah, o papai fez contigo, e isso é amor”. Ela pode ficar braba, mas isso vai passar, porque é necessário que ela enfrente a verdade.

Mãe: Sim antes da primeira avaliação ela já chorava em casa, aí ela fez e a professora disse que ela não conseguiu terminar.

Pai: E ela chorou também porque ela teve esse problema com o primo dela.

Entrevistador: qual?

Pai: com o primo dela que é da mesma aula e tudo ele olha pra ela e ela se sente vigiada

Mãe: um dia a minha mãe brincou com ela e disse: tu saí da minha barriga e ela disse: não eu saí da barriga da minha mãe. E a minha mãe disse: não tu saí do coração da tua mãe.

Entrevistador: mas aí a tua mãe confundiu a cabeça dela

Mãe: É deu uma confundida

Entrevistador: porque esta coisa de dizer que saí da barriga dela é uma mentira

Mãe: (se vira para o pai e pergunta se foi para ele que ela disse): como que eu vou sair do coração da minha mãe? né? eu saí da barriga da minha mãe.

Entrevistador: E aí tem que ser sincera e honesta e dizer que o que tu sabe, entendeu?

Mãe: sim, mas aí como é que eu vou chegar para ela e vou dizer a tua mãe não ficou contigo porque ela é isso, ou aquilo.

Entrevistador: não precisa dizer o que ela é, só assim, por exemplo: a tua mãe não pode ficar contigo, não se sentiu preparada para te cuidar, sabia que eu era mais preparada para te cuidar, porque essas frases calam fundo e talvez seja só o necessário. Porque aí a gente botou o tijolinho, onde precisava.

1 HISTÓRIA CLÍNICA DE CAMILA: A MENINA QUE NÃO PODE PARAR DE AGREDIR

1.1 HISTÓRIA CLÍNICA DE CAMILA: MOTIVO DA CONSULTA

Camila é uma menina de 9 anos e meio que possui 9 irmãos, filha de Patrícia, 43 anos, dona de casa, e Raul, 40 anos, funcionário da Segurança Pública, agente penitenciário. Os dois não são casados, juntos tem 3 filhos, a Mariele de 6 meses de vida, Sandra de 7 anos e Camila (são os três últimos filhos de Patrícia que são de Raul), os outros filhos ela teve um com cada pai.

Patrícia conta que Camila é muito difícil de lidar, diz que as vezes a menina faz “xixi” nas calças, que ela se aperta para ir ao banheiro e acaba sujando a calcinha. **“Às vezes ela é um amor de criança, mas as vezes ela é insuportável”**. Dos filhos é a mais rebelde de todos.(sic).

A menina foi encaminhada para avaliação e atendimento psicológico aos 7 anos por uma psicopedagoga, quando sua mãe levou para fazer aulas particulares.

A mãe diz: **“Às vezes eu tenho vontade de chorar, ao mesmo modo eu tenho raiva da minha filha. Porque a gente faz de tudo, vira as costas, respira fundo, conta até 10. Tenho vontade, sim, de bater muito nela”**. A mãe segue dizendo que a filha tem muito problema, que passa vergonha com ela **“Ela tem esse lado...do de se tocar, entendeu? De querer muito abraçar o homem, de beijar o rosto, uma vez ela quis beijar o Raul de língua, na minha frente. Deveria estar com 7 anos”**.

“Eu choro de tristeza pela minha filha ser assim. Eu errei muito, muito, estava muito focada no pai dela. Me esqueci dos meus filhos. Não cuidava deles. E ainda não tô bem”.

“Eu acho que ela sente muito isso, ela absorve muito isso. Às vezes eu desconfio que ela tem dupla personalidade, porque teve uma vez, há alguns meses atrás que eu estava brigando com ela e ela fez um teatro para o pai ouvir no telefone”.

Ao ser perguntada sobre o que significa para ela o não aprender da filha, responde: ***“Ela não quer prender, não quer perder tempo com aquilo ali”***.

Comenta que quando ia fazer os temas com Camila, para não perder tempo, ela somava as continhas e dava para ela copiar. E a filha mais velha também fazia o mesmo com Camila. Comenta que hoje em dia está fazendo diferente, tem se dedicado mais, e diz que quer que ela aprenda, contudo, afirma: ***“Ela viu que eu não dei o braço a torcer para ela”***.

Segundo a mãe, a irmã de 7 anos já sabe ler e escrever, mas ela não quer.

Camila responde: ***“Já vai começar?, eu não quero, mas é só juntar as letrinhas filha, tu conhece todas as letras...”***

“Ela sabe soletrar mas não sabe...e pergunta...o que que diz aqui? Se eu coloco 200 vezes ela de castigo, ela vai sair 200 vezes”.

“Eu sou muito errada, eu falho muito, porque a gente não tem rotina. Elas chegam do colégio e eu quero fazer os temas, faço elas tirarem o uniforme, as vezes o pai delas atrapalha bastante, porque ele quer pegar as gurias”. E segue dizendo “O pai ausente é o super-herói porque não é o que tá ali cobrando, mandando tomar banho, fazer os temas, então, cria aquela imagem do ideal”.

1.2 HISTÓRIA PREGRESSA

Patrícia coloca que quando conheceu o pai da Camila estava passando por uma situação muito difícil, diz que ele era diferente antes de entrar para a Segurança Pública, ele tinha um comércio, que funcionava ao lado da casa da mãe dele. Segundo ela, custou a perceber que ele era muito dependente dos pais dele.

Diz que quando fazia um ano de namoro ficou grávida de Camila, e refere-se à alienação parental da avó da menina sobre ela. Diz que Raul alugou uma casa para ela e durante um ano

ele vinha de vez em quando, porque ele não quer compromisso, contudo, Camila sempre pedia para eles se casarem. **“Eu achei que ia casar com ele”**.

Ao ser questionado sobre como foram às primeiras aprendizagens da filha ela comenta que foi tudo tranquilo, como tinha bastante gente em casa estava sendo sempre estimulada, sempre havia um ensinando uma coisa ou outra para ela, e ela aprendia fácil.

Afirma que a mãe de Raul superprotege o filho, e que sempre teve conflito com ela. Que os pais de Raul não aprovavam o relacionamento deles por conta de ela ter tantos filhos. Comenta que quando ficou grávida da segunda filha com ele, foi abandonada. Chorava muito porque não sabia aonde ele estava e o que estava fazendo. **“Quando eu bebia, eu saía de madrugada atrás dele, eu fazia coisas que eu não lembrava no outro dia ... eu brigava muito com o pai dela”**.

Nessa época Camila estava com um ano de idade e diz que teve depressão, síndrome do pânico e ansiedade. Estava amamentando a Camila no peito e teve que parar porque começou o tratamento psiquiátrico, porém, soube que os remédios cortavam o efeito da pílula anticoncepcional, começaram a usar preservativo mesmo assim, acabou engravidando da segunda menina. Diz que ele sempre a traiu, queria fazer o que queria e ela devia aceita-lo. **“Que o recebesse com flores”**. Afirma também que o traiu.

Fez psicoterapia e, segundo ela, tinha pânico de cachorro. **“Quando começava a cair a noite, dava uma sensação de morte, um desespero, muito horrível”**. Diz que ele fazia tortura psicológica com ela e que tinha medo dele. E, que, até pouco tempo atrás, ele a ameaçava, mas ele não batia, era psicológico. **“A Camila viu as nossas brigas”**. **“Eu conheci todos os sentimentos ruins do mundo com ele”**. **“Ele tenta manipular as pessoas, parece que não é bem certo”**.

A mãe continua dizendo que quando Camila estava com mais ou menos 3 anos ela começou a beber muito, durante um ano e meio bebeu todos os dias, e ao total foram 4 anos bebendo. Quando a menina estava com 7 anos ela entrou para a igreja e parou.

Relata que brigava muito com o pai da menina, e que sabe que estava muito errada, comenta que superprotege as filhas demais, que tenta dar tudo para elas. Mas, segundo ela, parece que elas têm raiva dela.

Diz que a avó paterna fala muito palavrão, na frente das meninas, e comenta “**A gente já foi do mundo**”, segundo ela, há dois anos atrás se converteu para a igreja “A família de Deus”. Mas conta que a menina tinha horror, se atirava no chão, chutava o pastor, e que ela está muito mais acessível hoje. Que na igreja existe uma professora da escola infantil dominical, mas que Camila cuspiu, fazia birra. Nesse meio tempo ela engravidou da filha menor. Diz: “**Eu deixei de beber, de fumar, vivo só dentro de casa, para os meus filhos. Eu não me cuido mais, estou com 83 kg**”. Diz que Raul nunca reconhece as coisas que ela faz. Comenta que tem muita coisa para falar e que não quer parecer a vítima da história, que quer responder as perguntas direitinho sem sair do foco. Admite que precisa de uma ajuda também.

Diz que não se cuidava, que era irresponsável, que não pensava que ia ficar grávida de novo, com 16 anos teve a primeira filha que acabou ficando com os avós. Tentou fazer ligadura de trompas, mas não tinha condições financeiras.

Comenta que sofreu abuso sexual pelo seu pai, quando era pequena, “**Eu não consegui adquirir aquele amor por ele como pai, eu tinha muita pena dele. Eu acredito que eu perdoei, ou não, sei lá. A gente tem que abrir a caixinha, a gente tem que pedir perdão a Deus e se curar disso e, isso mexe muito comigo Foi várias vezes, por um bom tempo, eu não lembro, nem idade que eu tinha, só flashes, de certas coisas e eu acredito que minha mãe sabia**”.

Segue dizendo que colocava distância na relação com a mãe também, diz que sabe que ela a amava, que ela se preocupava com ela. E, que depois que ela morreu, encontrou uma carta (porque teve isquemia e não falava) e, acredita que ela se arrependeu muito. Diz que perguntava para ela: **“Por que tu não vai embora?”** Porque ele bebia, e batia em todo mundo, mandava ela embora de casa na madrugada com as crianças, sua mãe teve 8 filhos, 7 mulheres e 1 homem. Diz que ela passava muito trabalho e naquela época não havia juiz que dissesse **“Tu sai e, deixa as crianças”**.

1.3 História Atual

A mãe de Camila observa que a filha é muito mal-educada, que na verdade já tomou conta dela. E diz que no colégio ela não quer aprender e vai repetir o ano de novo. A mãe conta que a menina as vezes está muito bem, “uma mocinha” e daqui a pouco ela já está de outra forma. Diz: **“ela ama, ama o pai dela, ela sente muita falta dele”**. E ele culpa a mãe pela menina não saber ler ainda, já que a irmã mais nova já sabe.

A Camila e a irmã acordam tarde, mas ela desperta as 5 e meia da manhã e vai para a igreja orar das 6 às 7 junto com seus filhos adolescentes. Depois eles vão para a escola e ela segue de volta a casa e acorda as meninas organiza a casa, o banho e prepara-as para irem à escola. **“Minha filha é um stress, pobrezinha”**. Ela só faz quando ela quer. E diz: **“Camila a escola tem horário, tudo tem horário!”**

A mãe comenta que um dia o pai lhe atormentou tanto com relação à pensão das meninas que ela ia dizer para ele que: **“A pensão não supre o stress que é as gurias, é sempre só comigo, comigo. Eu não tenho um dia para descansar, relaxar, passear, a pequena mama de 3 em 3 horas”...“Ela vai repetir o ano de novo. Dizem que tudo é no seu tempo, mas ela tem que querer, né? E ela não quer que eu ensine”**.

No momento atual o pai está namorando e levou no final de semana Camila e a irmã mais nova para a chácara com a namorada, porém, ela pediu para voltar. A mãe diz: **“Faz mais**

de um mês que ele está bloqueado nas minhas redes sociais”. Ele vai falar mal de mim, porque eu sou a pior pessoa do mundo para ela. Sabe por que? Porque eu não aceitei mais ser brinquedo dele ... eu era só fim de semana, quando dava, quando sobrava, quando ele tinha vontade e quando ele queria. Eu cortei tudo isso, cortei totalmente a relação com ele”. Segue dizendo que teve 12 anos com ele e que nunca foi respeitada. ***“Ele é doente por sexo, ele nunca se contentou com uma”.***

Comenta que Camila perguntou se ela gostava do pai dela, e disse a menina que o pai não queria casar com ela ***“Ele gosta da vida que leva. Ele abre mão da família”.*** E segue afirmando que custou a perceber que ele tinha era posse por ela, não amor. ***“E eu sempre cobre isso dele”.***

A mãe conta que Camila disse a professora que não vai estudar, diz que vais ser mãe.

1.4 Síntese do Psicodiagnóstico de Camila

A análise da maturidade visuomotora identifica que a menina uma idade visuomotora de 6 anos e meio o que sugere uma defasagem em relação a sua idade cronológica de 9 anos e 7 meses. Seu desempenho foi considerado muito aquém do esperado em comparação com o grupo normativo.

A menina não apresentou indicadores de lesão cerebral, contudo sugere quatro indicadores de problemas emocionais, falta de capacidade de planejar e organizar o material e confusão mental. Escassa estabilidade na coordenação motora e fina, condutas atuadoras, impulsividade e ansiedade, sem paciência e controle interno. São sujeitos que começam e não terminam o que começam. Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por Camila em compreensão verbal (84) situam-se no escore médio inferior, organização perceptual (88) médio inferior, memória operacional (83) médio inferior, velocidade de processamento (92) médio, configurando um QI Total de 83, considerado médio inferior.

Quanto ao perfil neuropsicológico observa-se que a menina apresentou escores muito abaixo da média em linguagem tanto oral como escrita, leitura em voz alta, com ênfase em leitura de sílabas, e quanto à compreensão escrita: tanto a escrita de palavras como a de pseudopalavras manifestou-se muito aquém do esperado para a idade. Sugere problemas com as habilidades aritméticas, apresentando também uma defasagem muito abaixo da média em funções executivas.

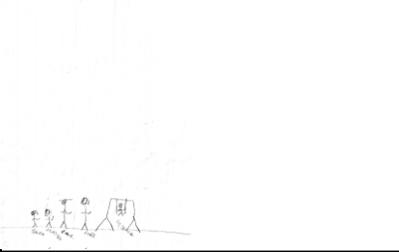
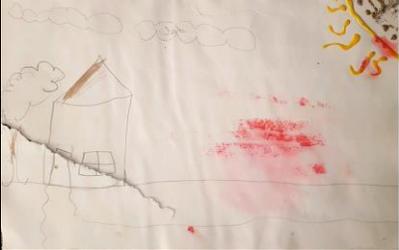
1.5 Síntese da Primeira Entrevista com Camila

Camila, após realizar os testes projetivos começa a falar: ***“Eles brigaram, brigaram; eles se botaram as alianças e se beijaram na boca, dentro do carro. E depois minha mãe perdeu e até hoje eu não consigo mais viver com isso, porque meu pai e minha mãe ficam brigando todo o dia”... “Tento falar para eles pararem de brigar, mas eles não param”***. Mais adiante diz: ***“É porque minha mãe quer casar com o meu pai, mas ele não quer”***. A menina conta que quando sua mãe não ia a igreja, ela ficava fumando, bebendo e indo a festa e o pai ia a igreja. Mas aí conta que sua mãe mudou, quando ela estava com 2 anos e passaram a frequentar a igreja, porém diz que hoje o pai segue na igreja, mas não vai todos os dias, e, diz: ***“ele bebe e é polícia”***.

E, segue afirmando: ***“Eu pergunto para o meu pai se ele vai casar com minha mãe e ele não diz nada, fica quieto”***.

A menina afirma que a mãe falou: ***“ Eu acho que eu vou voltar para o teu pai, ele vai voltar para mim”***. Então diz: ***“Aí eu fiquei muito feliz, mas é tudo mentira. Eu queria que eles voltassem, mas meu pai não gosta dela e minha mãe gosta dele, aí minha vó e meu avô não gostam dela. Eu tento não dar bola, mas eu dou ... eu sou muito teimosa lá em casa”***. ***“Quando minha mãe era do mundo a gente falava muito palavrão... minha avó fala palavrão...eu tenho pena do meu irmão porque o pai dele morreu de câncer, só não sei aonde”***.

1.6 Quadro Geral de Resultados dos Desenhos Gráficos de Camila e sua Mãe

| | | Expressões Plásticas | | |
|-------------|-----------------|--|---|---|
| | | Primeira Cena | Segunda Cena | Família Kinética |
| CAMILA | |  |  |  |
| CASO CAMILA | MÃE |  |  |  |
| | DESENHOS LIVRES |  |  | |

1.7 Quadros de Interpretação dos Desenhos Gráficos de Camila

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE CAMILA - PRIMEIRA CENA | |
|--|--|
| Componente e Gráfico | Tipo de traço: linhas firmes. Sugere um nível de ansiedade médio, contudo, com um escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de traço: pressão forte. Sugere força e dinamismo com que escreve e desenha, um adequado potencial psicofísico, além de contar com uma quantidade considerável de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa toda a folha, sugerindo um ego onipotente, voracidade. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Tamaño: em relação ao espaço gráfico em que se utiliza para desenhos, ocupa quase toda a folha, o que se refere a força do ego. Tendência a "atuar" no meio ambiente, onipotência, defesas maníacas, quadros narcisistas, necessidade de mostrar-se, pode ser indicador de mecanismos compensatórios, frente a um mundo vivido como hostil. |
| | Movimiento y expresión: observa-se rigidez no desenho, o que denota conflito ou sintoma, ou seja, não se observa muita plasticidade egóica e, portanto, muita diversidade defensiva. Expressa um ego que carece de autênticas identificações. |
| | Perspectiva: O desenho sugere estar em perspectiva, porém num mesmo nível de visão. O que pode estar sugerindo um equilíbrio entre sentimentos de superioridade e de desvalorização. |
| Componente de Conteúdo | Tema elegido: faz um auto-retrato, desenha o vestido e o cabelo da menina com muita rigidez (tendência à estereotipia) simbolizando a sua auto-imagem. Mostra que reconhece as letras, porém, não mostra que não sabe interpretá-las juntas. |
| | Categoría de los objetos graficados: desenha o quadro negro com as letras do alfabeto. |
| | Tratamiento del dibujo: o corpo da menina é desproporcional aos braços e as mãos. |
| | Simbolismo: uma menina que olha o quadro negro, um simbolismo pobre em conteúdo. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: O sujeito ao desenhos mostra a sua realidade. |
| | Cromatismo y sombreado: usa cores e chama a atenção para o vestido longo colorido e os cabelos castanhos. |
| m. In terr | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE CAMILA - SEGUNDA CENA | |
|---|---|
| Componente e Gráfico | Tipo de traço: linhas firmes. Sugere um nível de ansiedade médio, contudo, com um escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de traço: pressão forte. Sugere força e dinamismo com que escreve e desenha, um adequado potencial psicofísico, além de contar com uma quantidade considerável de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: ocupa toda a folha, sugerindo um ego onipotente, voracidade. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Tamaño: em relação ao espaço gráfico em que se utiliza para desenhar, ocupa quase toda a folha, o que se refere a força do ego. Tendência a "atuar " no meio ambiente, onipotência, defesas maníacas, quadros narcisistas, necessidade de mostrar-se, pode ser indicador de mecanismos compensatórios, frente a um mundo vívido como hostil. |
| | Movimiento y expresión: observa-se rigidez no desenho, o que denota conflito ou sintoma, ou seja, não se observa muita plasticidade egóica e, portanto, muita diversidade defensiva. Expressa um ego que carece de autênticas identificações. |
| | Perspectiva: O desenho sugere estar em perspectiva, porém num mesmo nível de visão. O que pode estar sugerindo um equilíbrio entre sentimentos de superioridade e de desvalorização. |
| Componente de Contenido | Tema elegido: desenha um menino com cabelo castanho e o corpo com muita rigidez (tendência à estereotipia). Mostra que reconhece as letras, porém, não mostra que não sabe interpretá-las juntas, acrescenta os números e a multiplicação por um. |
| | Categoría de los objetos graficados: desenha o quadro negro com as letras do alfabeto e apresenta contas de multiplicar por um. |
| | Tratamiento del dibujo: o corpo do menino é desproporcional aos braços e as mãos. |
| | Simbolismo: um menino que olha o quadro negro com letras do alfabeto e números, um simbolismo pobre em conteúdo. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: o sujeito ao desenhar mostra a sua realidade. |
| | Cromatismo y sombreado: usa cores e chama a atenção para o azul da roupa do menino e os cabelos castanhos. |
| m. In terr | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

1.8 INTERPRETAÇÃO DAS CENAS CRIADAS POR CAMILA

a) A Primeira Cena

Na primeira cena Camila diz que a menina está **"olhando as coisas"**, ou seja, demonstra que aprender é ver, observar, como faz com sua história, mais adiante, ao ser questionada se é fácil ou difícil, diz: **"é mais ou menos"**, ao ser questionada quem a ensina, responde: **"a professora"** e, finalmente, ao ser perguntado se está conseguindo, vai conseguir ou conseguiu aprender, responde: **"está conseguindo aprender"**.

b) A Segunda Cena

Na segunda cena, a menina trás o significado inconsciente: **"o menino"**, perguntou-se o que ele estava fazendo e ela diz: **"não sei"**, ou seja, a riqueza do seu inconsciente emerge, mas a menina não consegue apoderar-se de seu saber. Contudo, ela percebe que está presa numa cadeia, aprisionada no seu saber, quando na ocasião da entrevista de aplicação das

técnicas projetivas segue expressando a sua angústia, encontramos um movimento da menina em direção à libertação dessas amarras.

1.9 INTERPRETAÇÃO DO TESTE DA FAMÍLIA KINÉTICA DE CAMILA

A menina desenha-se pequena sentada no chão entre os pais, a figura de sua mãe muito maior com um vestido longo vermelho, a mãe está olhando para ela e o pai também, os dois dirigem o olhar para baixo, encontrando-se nela. Coloca a denominação de cada figura com os nomes “pai” acima de sua cabeça indicando com duas flechas (em direções opostas), com a figura da mãe faz o mesmo e escreve mãe, e quando faz a sua denominação escreve “fina” demonstrando um equívoco, deixando à mostra o seu não-saber, na tentativa de descrever a palavra filha.

Atrás da folha de papel, anteriormente, a menina havia feito outro desenho em que se observa através das linhas apagadas que representou graficamente a mãe e o pai de mãos dadas, e conversando entre si. Desenha um adorno na cabeça do pai que sugere, um falo, apaga o pai e a mãe e segue desenhando, representa uma árvore na extremidade esquerda da folha e o pai ao lado com uma serra na mão, e a mãe no extremo oposto de vestido longo e fino, e chama a atenção para o desenho da pulseira no braço da mãe.

1.10 Desenho Livre de Camila

A menina desenha uma casa, uma árvore e o sol no canto direito da folha. Coloca ênfase no sol, cola glitter dourado e cola colorida amarela, no sol, empenhando-se em fazer um trabalho bonito. Contudo, ela deixa sem pintar a casa e a árvore também, quando cai um pingo de tinta vermelha no centro do trabalho e então, rasga o trabalho sobre a casa desenhada. Demonstrando intolerância à frustração.

1.11 Análise dos Desenhos Gráficos de Patrícia a Mãe de Camila

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE PATRÍCIA - PRIMEIRA CENA | |
|--|--|
| Componente e Gráfico | Tipo de traço: linhas finas. Refere-se ao escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de traço: pressão fraca. Sugere debilidade com que escreve e desenha, um inadequado potencial psicofísico, além de pouca quantidade de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: deixa muitos espaços em branco, sugerindo que se maneja de forma restrita no mundo. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Tamaño: em relação ao espaço gráfico em que se utiliza para desenhá-lo, deixa muitos espaços em branco, sugerindo ego débil. O tamanho dos desenhos é pequeno, sugere sentimentos de inferioridade, de inadequação ao ambiente, falhas de autoestima. |
| | Movimiento y expresión: o graficado não aparece com movimento o que sugere falta de plasticidade. |
| | Perspectiva: desenha o menino sentado de perfil, sugere ser uma pessoa distante com características evasivas. |
| Componente de Contenido | Tema elegido: nada a considerar |
| | Categoría de los objetos graficados: denota como se sente o sujeito em relação aos demais e com o ambiente, sua escassez de detalhes sugere que o sujeito apresenta restrição na experiência de primitivas relações objetais. |
| | Tratamiento del dibujo: pobreza de expressão |
| | Simbolismo: desenha um menino sentado na mesa escolar. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: de acordo |
| Inter | Cromatismo y sombreado: nada a considerar |
| | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

| ANÁLISE DOS DESENHOS DE PATRÍCIA - SEGUNDA CENA | |
|---|--|
| Componente e Gráfico | Tipo de traço: linhas finas. Refere-se ao escasso controle e manejo dos impulsos. |
| | Presión de traço: pressão fraca. Sugere debilidade com que escreve e desenha, um inadequado potencial psicofísico, além de pouca quantidade de energia psíquica. |
| Componente Formal | Distribución espacial: deixa muitos espaços em branco, sugerindo que se maneja de forma restrita no mundo. |
| | Secuencia: sequência lógica intertest. |
| | Tamaño: em relação ao espaço gráfico em que se utiliza para desenhá-lo, deixa muitos espaços em branco, sugerindo ego débil. O tamanho dos desenhos é pequeno, sugere sentimentos de inferioridade, de inadequação ao ambiente, falhas de autoestima. |
| | Movimiento y expresión: o graficado não aparece com movimento o que sugere falta de plasticidade. |
| | Perspectiva: desenha uma menina de pé na classe de perfil, sugere ser uma pessoa distante com características evasivas. |
| Componente de Contenido | Tema elegido: nada a considerar |
| | Categoría de los objetos graficados: denota como se sente o sujeito em relação aos demais e com o ambiente, sua escassez de detalhes sugere que o sujeito apresenta restrição na experiência de primitivas relações objetais. |
| | Tratamiento del dibujo: pobreza de expressão |
| | Simbolismo: desenha uma menina de pé na classe escolar de perfil. |
| | Relación de lo graficado con la realidad: de acordo |
| Inter | Cromatismo y sombreado: nada a considerar |
| | Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado. |

1.12 Análise dos Desenhos Gráficos de Patrícia

Observa-se no primeiro e segundo desenho gráfico da mãe de Camila que ela gráfica deixando muitos espaços em branco, faz as figuras representadas por palitos e com ausência

de detalhes. Segundo Cattaneo (2020) distintos estudos feitos por Hutt(1998), Hammer (1969), Belloch (1997) tem demonstrado que, preferencialmente, as crianças fazem o uso pelo quadrante esquerdo superior e, à medida que os sujeitos avançam em idade, vão dirigindo-se para o setor médio. Patrícia, no primeiro desenho, ocupa o quadrante inferior esquerdo, e no segundo desenho o quadrante inferior direito. Desenha uma figura pequena sentada na classe escolar. Segundo a análise sugere timidez, insegurança e tendências regressivas. Como no segundo desenho utiliza a borda da folha, considera-se a hipótese de busca de contenção, segurança e resguardo.

Porque para os autores, a localização inferior na folha indica os instintos de conservação da vida. Com efeito, segundo Corman (2008) citado por Cattaneo (2020, p.88), “são as zonas que desenhavam os cansados, neuróticos, astênicos e os deprimidos. Assim, Stora (1997) citada pela autora encontrou este tipo de graficado nos sujeitos com sensação de abandono, com depressão e autocensura, aqueles com sensação de incapacidade. Além disso, estudos de Buck, citado por Hammer, 1969, já advertiam insegurança, inadaptabilidade, como também pessoas ligadas à realidade e orientadas ao concreto.

1 HISTÓRIA CLÍNICA DE GABRIELA: A MENINA QUE NÃO PODE SABER

1.1 HISTÓRIA CLÍNICA DE GABRIELA: MOTIVO DA CONSULTA

A queixa principal veio da escola, alegando que Gabriela estava apresentando dificuldades desde o processo de alfabetização em 2018 e mais recentemente dificuldade com números.

Gabriela é uma menina de 7 anos e cinco meses, filha adotiva de Sandra de 33 anos, do lar, e de Pedro, 37 anos, motorista. A escolaridade dos pais é segundo grau completo. A família está composta por mais dois filhos Cláudio de 18 anos, filho biológico e Sara de 8 meses, filha adotiva do casal. Há uma tia do pai de 87 anos que convive com a família.

Os pais afirmam que o salário é suficiente para a família e não há conflitos por causas econômicas, porém o pai preocupa-se em economizar. O filho C. está atualmente no quartel. A família segue a religião evangélica e vão às vezes à igreja, os filhos gostam de acompanhá-los. Ambos os pais, não mantêm o hábito de leitura, mas assistem TV regularmente. Pai e Mãe começaram seu relacionamento ele com 16 anos e ela com 12, separaram-se por um mês, porém tem uma vida de casal normal e tranquila. Comentam que certos momentos discordam em frente aos filhos. Pais se mostram superprotetores e afirmam que às vezes são irritadiços.

Gabriela não recebeu a informação de que foi adotada, e a adoção se deu quando ela tinha três dias de nascida. Os pais biológicos não têm contato com ela desde então. A mãe ficou sabendo que ela seria deixada no hospital, por sua prima em segundo grau. Segundo Sandra a mãe biológica de Gabriela bebia, fumava e, talvez usasse drogas na gestação da menina. Durante a gravidez vivia com outro homem que não é o pai biológico da menina, e que ele nunca quis saber sobre Gabriela. Diz que a mãe sempre trabalhou como prostituta e teve

mais dois outros filhos que deu em adoção. Comenta que sua irmã Sara foi adotada de outros pais.

Gabriela teve um parto de cesariana, sem intercorrências, e seu desenvolvimento psicomotor ocorreu dentro dos padrões esperados, sendo sempre ativa e esperta. Aos seis meses começou a receber alimentação salgada, caminhou com um ano e a mãe retirou as fraldas com um ano e meio, fazendo o controle anal e vesical diurno, mais, adiante com 2 anos e meio fez o controle anal e vesical noturno.

Desde bebê foi sempre muito estimulada pela família, a menina começou a falar com dois anos. Começou a vestir-se sozinha a partir dos 3 anos.

Dormiu no berço no quarto dos pais até esta época mais ou menos, e não tiveram dificuldade em separá-la para seu quarto. Usou chupeta e tomou mamadeira até os 4 anos e aos 5 anos entrou na educação infantil, não tendo dificuldade, segundo a mãe ocorreu de forma tranquila. “Era sempre muito esperta”. Tranquila ao ser separada da mãe. Era levada para passear pelos pais. Às vezes se mostrava agitada/ativa. Sempre foi muito estimulada pela família. “Muito faceira, feliz e carinhosa”.

A menina tem amigos (da sua idade) e os faz facilmente mas prefere brincar sozinha. Não era estimulada a receber amigos em casa. Desinteressa-se dos brinquedos. É líder e adaptativa. Na escola tem bom relacionamento com os colegas. Não tem curiosidade sexual e não pratica masturbação. Em questão de doenças nunca teve muitos problemas.

Sua adaptação na escola foi tranquila, embora tenha chorado no primeiro dia de escola, o que deixou a mãe nervosa e atualmente há uma cobrança maior nas questões escolares. Segundo a mãe, mesmo que não goste de estudar, ela vai bem na escola. Gosta da professora. Mostra dificuldade na aritmética e na escrita (também troca as letras), entretanto não na leitura. É irrequieta nas aulas. Estudou em duas escolas de educação infantil, outra na pré-escola 1 e

atualmente está numa escola particular. Sempre gostou da escola, colegas e professores. Os pais têm boa relação com os funcionários da escola.

Descrevendo um dia da criança que seja comum: Dorme toda manhã, quando acorda gosta de ver TV e fazer um lanchinho, depois banho, almoça e vai para a escola. Em um dia de lazer: aos finais de semana saem para passear no centro. A mãe encerra dizendo: “A participação dos pais na vida dos filhos é tudo, e vice-versa”.

2.2 História atual de Gabriela

Há oito meses sua irmã Sara foi adotada, e, segundo a mãe, Gabriela tem sido bem responsável, principalmente, com os cuidados com a mana. Sendo ciente de que o casal adotou a menina, participou desde então, ativamente.

Gabriela faz amigos facilmente, contudo, têm resistência ao toque de afago e carinho do irmão mais velho. Ainda não toma banho só, ao visitar os parentes vai sempre faceira, feliz e carinhosa. A mãe comenta que sentam na mesa da cozinha com ela, para auxiliar nos temas, contudo observa que a menina troca o t, pelo d, na escrita. E essa troca começou no primeiro ano do processo de alfabetização e no segundo (este ano) começou com a troca de números.

A queixa inicial surge da escola no ano anterior pela dificuldade da menina com a troca de letras, e neste ano apresentou a dificuldade observada pela mãe. Segundo ela, Gabriela ficou muito nervosa com uma prova e não dormiu bem. E, desde que começou o processo avaliativo na clínica particular há três meses a mãe observou que ela teve dificuldade para dormir. Segundo a mãe a menina ainda não apresentou curiosidade sexual.

Porém, tem manifestado curiosidade com sua origem, visto que a mãe comenta que quando está tomando banho tem feito perguntas a ela, a mãe diz: “*Ela tá muito naquela coisa de comparar as cor, agora ontem eu estava dando banho e fui lavar o cabelo dela e ela disse: olha*

aí, oh! Tu não tens a mesma cor que eu, eu sou preta! E, para a minha irmã também ela diz: “Eu sou preta, e tu não é” *Aí eu disse: não é, é que tu é um bombomzinho!* Mais adiante a mãe diz que ainda dá banho na menina porque tem que ficar em cima para ela lavar direito o cabelo.

2.3 SÍNTESE DA PRIMEIRA SESSÃO DIAGNÓSTICA DE GABRIELA

A menina verbaliza bem e expressa com facilidade as palavras, sua fala tem lógica e sequência de fatos de começo, meio e fim. Demonstra consciência do que é real e do imaginário. E, faz um diálogo sem constrangimento, respondendo a tudo o que lhe foi perguntado. Diz que não gosta muito de estudar porque dói a mão.

Ao ver a caixa com materiais diversos, tira todas as coisas e as nomeia, colocando tudo em cima da mesa. Diz que gosta da professora, comenta sobre seu nome, mas acrescenta que ela é um pouco braba. Soube dizer que o nome da escola que frequenta, mas não soube a série. Começou a trabalhar com o quebra-cabeça, o que levou mais ou menos uns 20 minutos para conseguir montá-lo, teve um pouco de dificuldade em montá-lo.

Observou-se que quando trabalhou com tinta guache pegava pouca tinta, não sendo exagerada, e fez um desenho que completou com cola colorida. Logo começou a trabalhar com massa de modelar, apenas as misturou. Após brincou com o jogo “Primeiras Palavras” e montou uma palavra de cada cartilha. Após escolheu um gibi da “Turma da Mônica” para ler, começou lendo em voz alta manifestando dificuldade, ficou em silêncio, e começou a passar o dedo pela frase como se estivesse lendo e disse: ***“Eu leio rápido, tu viu?”***. Perguntou se tinha que ler todo o livro então foi dito que ela decidia o que fazer, então largou, pegou de novo a massa de modelar e por fim, pediu para brincar de slime. Deixando a mesa bagunçada.

Além do mais, demonstra ser capaz de realizar a tarefa. Pega o material e logo começa a desenhar. Observa-se que usa um tom de voz adequadamente, com atenção e concentração,

mostra-se persistente e paciente. Realiza as atividades com capricho, apresenta iniciativa, termina o que faz, contudo, não guarda o material.

Desenha e depois escreve, explorou todo o material apresentado. Dá forma e compreensão aos seus desenhos, sentindo prazer em concluir a atividade. A menina sugere ter boa coordenação psicomotora.

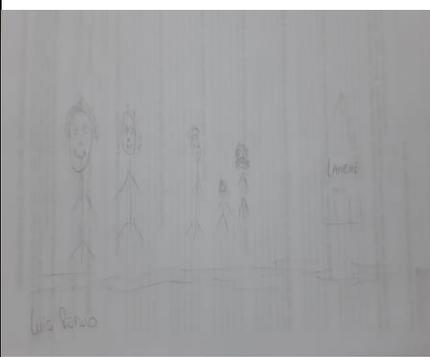
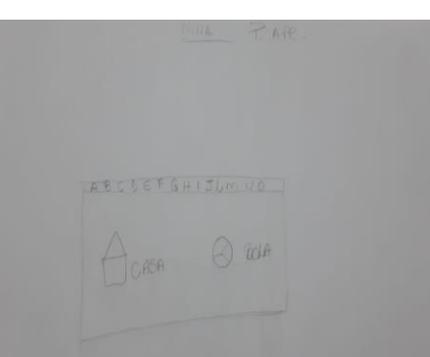
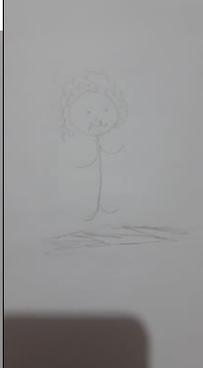
2.4 Síntese dos Resultados do Psicodiagnóstico

Em termos de desenvolvimento perceptomotor e considerando as idades avaliadas pelo instrumento Gabriela atingiu um percentil 81%, sendo que significa que em torno de 19% da amostra estudada apresentou escore pior que o seu, ou seja, mais erros. O índice de desenvolvimento representacional apresentou discrepâncias quando comparado com o grupo normativo, sugere uma idade visuomotora de 5 anos. Apresentou dois indicadores de problemas emocionais, o que indica timidez e retraimento, impulsividade e ansiedade.

Quanto ao desempenho de inteligência num intervalo de confiança de 95% os escores atingidos por Gabriela em compreensão verbal (108) situam-se no escore médio, organização perceptual (94) médio, memória operacional (97) médio, velocidade de processamento (129) superior, configurando um QI Total de 107, considerado na média. Portanto, não apresentou déficit intelectual.

Quanto ao perfil neuropsicológico a menina atingiu escore em memória geral: abaixo da média (déficit neuropsicológico); memória operacional: abaixo da média (déficit neuropsicológico); memória semântica: muito abaixo (déficit importante) e em funções executivas: abaixo da média.

2.5 QUADRO GERAL DE RESULTADOS DOS DESENHOS GRÁFICOS DE GABRIELA E PAIS

| | | Expressões Plásticas | | |
|----------|--|---|---|---|
| | | Primeira Cena | Segunda Cena | Família Kinética |
| GABRIELA | |  |  |  |
| PAI | |  |  |  |
| MÃE | |  |  |  |

2.6 QUADRO DE INTERPRETAÇÃO DOS DESENHOS GRÁFICOS DE GABRIELA

| | | | |
|---------------|------------------|--|---|
| Caso Gabriela | Primeira Cena | Expressões verbais | "Uma menina olhando para o quadro e estudando" |
| | | Interpretação Gráfica | Linhas firmes, figura humana desenhada em pauzinhos, o grafismo produz agrado. Chama a atenção a representação da menina em pé na cadeira em frente à mesa de escrever muito maior que ela, dando a impressão de estar atrás da mesa. A mesa e os detalhes do caderno e estojo estão desproporcionais. O quadro está desenhado de forma irregular. Através desses componentes formais deixa a mostra a maneira de organizar-se e organizar seu mundo. O graficado apresenta uma gestalt defeituosa, sugerindo uma inadequada integração das partes. O tamanho da figura humana sugere uma debilidade egóica, com sentimentos de inferioridade, de inadequação ao ambiente e falhas na autoestima. |
| | | Conteúdos Simbólicos Conscientes | "Quando ela crescer ela vai ficar muito estudiosa". Desenha uma menina que ainda não cresceu. |
| | Segunda Cena | Expressões verbais | "Minha Família" Fazendo o quê: "nada" Como eles estão se sentindo? "Bem" São unidos? Felizes? "Sim. Passeando na praça" |
| | | Interpretação Gráfica | Ao desenhar deixa espaços em branco, e às figuras estão à esquerda, bem pequenas desenhadas de pauzinhos. O irmão está feito com rasuras. Ela foi graficada ao lado de sua mãe, as duas quase do mesmo tamanho, a irmã está ao lado do pai. A casa está desenhada de forma desproporcional, com uma porta muito grande. |
| | | Conteúdos Simbólicos Inconscientes | O significado do aprender é "A família fazendo nada", como se estivessem no laser, distraídos passeando na praça. |
| | Família Kinética | Expressões verbais | "A família está indo para casa. Estão se sentindo bem, porque eles estavam indo para a casa". Não gosto de inventar, eu gosto de história assim ... Assim como? No livro? História pronta? Sim |
| | | Interpretação Gráfica | Desenha o pai, o irmão, sua irmã menor, sua mãe e ela. Faz de pauzinhos, porém deixa a mostra detalhes importantes. Seu irmão foi desenhado de vestidos, com a língua para fora da boca, exatamente como no seu autorretrato. Ela está ao lado da mãe e sua irmã do outro lado. Dá ênfase ao desenho de seus cabelos ondulados e negros. Sua mãe, faz com cabelos lisos. O pai e o irmão foram desenhados com o mesmo tipo de cabelo, e na representação de sua irmã, os cabelos tem o mesmo formato dos seus, ondulados, porém, não são pretos. |
| | | Vínculos Familiares Teste Família Kinética | O desenho sugere uma ação conjunta, numa interação familiar com o significado latente das diferenças físicas, dando ênfase ao cabelo, dela e de sua mãe. Aparecendo a discriminação entre os personagens, o que remete a que Gabriela está em conflito com o que ela sabe e com o que a família lhe diz. Quanto ao movimento que a menina representa no desenho, apesar de estarem todos no mesmo plano, de frente, ela diz que eles estão caminhando. |

2.7 ANÁLISE DOS DESENHOS GRÁFICOS DE GABRIELA

A análise do desenho da Família Kinética da menina permite-nos aceder as identificações que ela realiza com a mãe, desenha-se ao lado dela e levemente maior que ela. O que chama a atenção é a ênfase que a menina dá ao seu cabelo e de sua mãe, reafirmando a cena que povoa o psiquismo de Gabriela, na qual tem tentado organizar um sentido e organizar-se a partir da diferença que observa entre o cabelo liso da mãe adotiva e, o seu cabelo encaracolado. Esse conteúdo manifesto que ela expõe se refere ao laço conflitivo que a menina sugere estar enfrentando, onde se verifica através do conteúdo latente de negação a

defesa fracassada, mescladas com o desejo de saber de sua origem o que expressa, na totalidade o drama vivido pela menina.

Quanto ao movimento, sinestesia foi considerado do tipo estática, porém o conteúdo manifesto no desenho se refere a “ir para casa”, segundo ela a família se sente bem porque vai para casa. Observa-se que através da expressão verbal da menina ela manifesta claramente que não gosta de inventar, não possui facilidade na construção narrativa, ou seja, sua imaginação encontra-se bloqueada, Gabriela prefere as histórias prontas!

2.8 INTERPRETAÇÃO DAS CENAS CRIADAS POR GABRIELA

c) A Primeira Cena

Na primeira cena Gabriela diz que a menina está aprendendo, diz: “**olha no quadro e faz no caderno**”, ou seja, demonstra que aprender é reproduzir, copiar, mais adiante diz que: **é fácil e que a professora lhe ensina** além de que está **conseguindo aprender**. De fato, sujeitos que apresentam uma modalidade hiperacomodativa-hipoassimilativa são o tipo de modalidade mais comum nas escolas porque, o aprendente como estabelece contato com os objetos copiando-os, preferindo atividades predominantemente acomodativas como a cópia de um desenho, ou o cumprimento das regras estabelecidas pela escola, essas crianças passam despercebidas. Fernández (1991, p.110) afirma: “Lamentavelmente, a modalidade de aprendizagem hipoassimilativa-hiperacomodativa é a vedete do nosso sistema educativo. Muitos “bons alunos encontram-se nesta situação”.

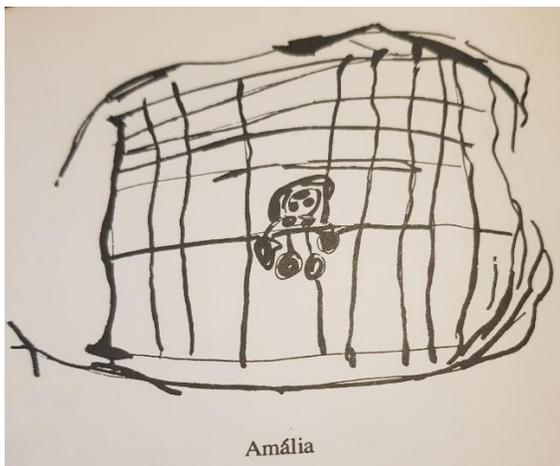
d) A Segunda Cena

Na segunda cena, a menina trás o significado inconsciente: **a família fazendo nada**, ou seja, a riqueza do seu inconsciente emerge, mas a menina não consegue apoderar-se de seu saber. E, então não chega a reconhecer que está presa numa cadeia, aprisionada. A esse

respeito, no livro “Inteligência aprisionada” Fernández (1991) apresenta o desenho de uma menina chamada Amália em que ela se representa dentro de uma prisão (ver figura abaixo).

Fernández (1991) utiliza uma metáfora para explicar o problema de aprendizagem sintoma dizendo que é o próprio sujeito que constrói sua cela, ele possui a chave para sair dali, de dentro ele vislumbra a liberdade. A nós, profissionais, a autora sugere que cabe motivá-lo a desamarrar-se, mostrando a ele que vale a pena desembaraçar-se destes significados, construindo outros e ressignificando alguns, mostrando a ele, que o mundo não é tão perigoso assim, que é melhor sair, pois pode libertar-se. Segundo ela “o sintoma problema de aprendizagem é a inteligência detida, construindo de forma constante seu aprisionamento” (Fernández, 1991, p. 86).

Imagem do Livro Inteligência Aprisionada (1991, p.6)



Paín, no prólogo do mesmo livro de Fernández (1991, p.11) afirma:

O funcionamento orgânico paga tributo à metáfora histórica: o braço paralisado, segundo Freud, trata de deter o tempo com a insistência de seu gesto imóvel. Do mesmo modo, as operações inteligentes caem no engodo das equivalências simbólicas, perdendo assim sua capacidade específica de construir a realidade, para passar a transvestir o desejo de um impossível saber.

A autora faz um paralelo com o que Freud nos ensinou sobre o que acontece com a histeria, em relação com o que acontece com as operações inteligentes que paralisam a capacidade do sujeito de transformar a realidade, de imaginar e criar.

2.9 Convergências nas Projeções dos Pais de Gabriela

Nessa mesma perspectiva, identifica-se uma modalidade de aprendizagem familiar do mesmo tipohiperacomodativa-hipoassimilativa. O pai e a mãe de Gabriela sugerem apresentar o mesmo contato pobre com o objeto de conhecimento, o que lhes impossibilita acreditar que apresentam recursos internos para imaginar de que maneira irão revelar à verdade a menina. O que explica a dificuldade de Gabriela em rebelar-se e enfrentar o desconhecido. Com efeito, observa-se na menina um déficit no jogar, que se relaciona ao déficit de aprendizagem, por isso, Gabriela não pode imaginar, nem criar e afirma ***“não gosto de criar histórias”***.