

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**MARILETE GERALDA DA SILVA**

**AS EXPECTATIVAS E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE  
DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DO FILHO DIAGNOSTICADO COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – TDA/H**

Fortaleza  
2007

**MARILETE GERALDA DA SILVA**

**AS EXPECTATIVAS E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE  
DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DO FILHO DIAGNOSTICADO COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – TDA/H**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sylvie Delacours Lins

Fortaleza  
2007

Silva, Marilete Geralda da

As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H / Marilete Geralda da Silva. – Fortaleza, 2007.

272p.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Sylvie Delacours Lins.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2007.

1. Psicologia Educacional – Hiperatividade infantil.
2. Transtorno de Déficit de atenção – Escolarização – Participação dos pais. I. Lins, Sylvie Delacours. II. Título.

CDU 37.015.3:616-008.61

**MARILETE GERALDA DA SILVA**

**AS EXPECTATIVAS E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE  
DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DO FILHO DIAGNOSTICADO COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – TDA/H**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação Brasileira da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Ceará para obtenção do título de  
Doutor em Educação.

Aprovada em            /            /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Sylvie Delacours Lins** (Orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanda Magalhães Leitão  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Vieira de Figueiredo  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Moura da Silva  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karla Patrícia Holanda Martins  
Doutora em Psicologia  
Universidade de Fortaleza

Ao meu avô Manoel (in memoriam) e a minha avó Ana, exemplos de coragem e determinação e meus grandes incentivadores.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, pela colaboração, tolerância e paciência com as minhas ausências;

A minha família, por estar sempre me oportunizando aprendizado;

Ao meu filho, minha permanente fonte de inspiração;

À Professora Sylvie Lins, pela grande disponibilidade e compreensão durante todo o período de orientação deste estudo;

A minha amiga Ana Sylvia Alves, por me guiar nos escritos de Freud;

A todos os participantes da pesquisa, pelo acolhimento, carinho e por terem me proporcionado grande aprendizado.

Às colegas Francisca Lima, Maria José Cardozo, Lélia Cristina Moraes e Glória Freitas, pelas trocas nos momentos de alegria e aflição;

Aos colegas de curso, pelo rico convívio acadêmico;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC, pela dedicação e compromisso;

Aos colegas do CEP (Centro de Estudos Psicanalíticos do Maranhão), pelas trocas;

Às Professoras Laéria Fontenele, Vanda Leitão, Suzana Borges e Karla Patrícia Martins, pela disponibilidade em participar dos momentos de qualificação do meu trabalho;

Aos membros da banca, pelo empenho em participar da defesa desta tese;

À Professora Ilma Vieira, pelo esforço para resolver as questões burocráticas do PQI;

Às Professoras Maria Alice Melo e Mariza Wall, pelo apoio nos momentos de dificuldades;

À CAPES, pelo compromisso com a formação dos professores;

À Ana Teresa Perdigão e Álvaro Perdigão, pela transcrição cuidadosa das entrevistas e observações;

À Professora Vera Giusti e à Bibliotecária Gisele Silva, pela disponibilidade em fazer as revisões textual e gráfica deste trabalho.

## RESUMO

Partindo da constatação de que os pais são parceiros privilegiados na educação das crianças, o presente estudo teve como propósito compreender as relações entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização das crianças diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H. Para que tal objetivo fosse alcançado, realizei estudo de quatro casos de crianças diagnosticadas com este transtorno (três meninos e uma menina) e seus respectivos pais, na faixa etária de sete a dez anos quando do início do estudo, durante o primeiro semestre de 2005. Para a coleta dos dados da pesquisa, realizei entrevistas orientadas e observações participantes. As entrevistas foram realizadas com os pais, com as crianças, com as professoras e coordenador pedagógico das escolas onde estas crianças estudavam, no início e no final do semestre letivo de cada estabelecimento. As observações participantes aconteceram nos contextos da casa e da escola de cada uma e noutros ambientes (na quadra de esportes, na casa da professora particular, no curso de Matemática, na Sala de Recurso, em apresentações de bumba-meu-boi e na rua). Os dados coletados foram organizados e categorizados a partir da técnica da análise de conteúdo. Aos registros escritos das observações participantes, acrescentei dados coletados do registro fotográfico e fonográfico. Estes registros foram transformados em textos descritivos das interações entre os sujeitos da pesquisa. Os dados colhidos e organizados foram analisados e interpretados, principalmente, a partir da perspectiva psicanalítica e de autores que discutem a participação dos pais na escola e o processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). Levando em consideração os limites da metodologia do estudo de caso, aponte algumas inferências conclusivas em relação ao trabalho realizado. São elas: os pais têm expectativas em relação ao desenvolvimento, escolarização e profissionalização dos filhos, como os outros pais, mas esperam, principalmente, que desenvolvam boas atitudes; as expectativas nem sempre foram positivas e evidenciaram ser influenciadas pelo contexto das dificuldades e facilidades das crianças. A participação dos pais se caracterizou, principalmente, pela procura de vários profissionais para ajudá-los no acompanhamento dos filhos; pela culpa que nutrem em relação às dificuldades da criança; pela vigilância, pelo apego e dedicação das mães e pela participação marginal do pai; e pela dificuldade em entender a conduta da criança por causa dos efeitos da medicação para os sintomas do TDA/H. O atendimento escolar é apontado pelos pais como o principal fator que facilita e que dificulta a participação no desenvolvimento e escolarização dos filhos. A relação entre expectativas e participação mostrou: que não há linearidade entre elas; que nem sempre a forma de participação é favorável ao alcance das expectativas; que expectativas e formas de participação apontam o lugar que as crianças ocupam no desejo de seus pais; que os sentimentos dos pais em relação aos filhos são ambivalentes; que o alto investimento na participação e o não retorno do que é esperado pode gerar expectativas negativas e que nem toda forma de participação dos pais é sinônimo de ajuda para a criança, para a escola e para a própria família. As crianças percebem que os pais anseiam que formem boas atitudes e que mudem de comportamento; quando indagadas, posicionam-se (verbalmente) de forma passiva e infantilizada diante das ajudas que recebem; revelam bons sentimentos em relação à escola e ensaiam algumas críticas em relação aos colegas e professoras; também demonstraram motivação e conduta autônoma para realizarem suas atividades em vários momentos do estudo, mas evidenciaram mobilizar várias pessoas da família com os seus afazeres; têm consciência dos sintomas do TDA/H que lhes são atribuídos e revelam o receio de serem discriminados por isso. Expectativas e formas de participação também demonstraram que o estatuto simbólico deste transtorno está sendo um fator de peso para que o curso do desenvolvimento destas crianças já esteja traçado, impedindo-as de se fazerem enigmas aos seus pais. O estudo também revelou que o atendimento dispensado às crianças com TDA/H e seus pais na escola não foi fruto de uma proposta refletida de inclusão.

Palavras-chaves: TDA/H. Pais. Expectativas. Participação. Desenvolvimento. Escolarização. Inclusão.

## ABSTRACT

The present study aimed to understand the relations between the expectations and the forms of participation of the parents in the development and the schooling of the children diagnosed with the Attention Deficit Disorder/ Hyperactivity - ADD/H based on the fact that parents are privileged partners in the education of the children. So for such objective to be reached, a study of four cases of children diagnosed with this disorder (three boys and a girl) and its respective parents was done in the age-group from seven to ten years old when the beginning of the study during the first semester of 2005. For the research of the data collection, guided interviews and participant observations were carried out. The interviews had been carried through with the parents, the children, the professors and pedagogical coordinator of the schools where these children studied at the beginning and in the end of the period of the terms during the semester of each institute. The participant observations happened in the contexts of the house and the school of each child and also in other environments (the sports court, the private teacher's house, in the course of Mathematics, in the Resource Center, in the presentations of *bumba-meu-boi* and in the street). The collected data had been organized and categorized from the technique of the content analysis. To the written registers of the participant observations, gathered data of the photographic and phonographic registers were added. These registers were transformed into descriptive texts of the interactions between the citizens of the research. The gathered and organized data were mainly analyzed and interpreted from the psychoanalytical perspective and authors who argue the participation of the parents at school and also the process of pertaining to school inclusion of children with educative special necessities. Taking into consideration the limits of the methodology of this case study, some conclusive inferences related to the applied work were pointed out. They are as follows: the parents have expectations concerning to the development, the schooling and the professionalization of the children, such as the other parents, but they hope the children develop principally good attitudes; the expectations nor always were positive and evidenced to be influenced by the context of the difficulties and easinesses of the children. The participation of the parents has mainly characterized for the search of some professionals to help them in the accompaniment of the children; for the guilt they have concerning to the difficulties of the child; for the monitoring, for the attachment and devotion of the mothers and for the apart participation of the father; and the difficulty in understanding the behavior of the child because of the effects of the medicine regarding the symptoms of the ADD/H. The school attendance is pointed out by the parents as the main factor that helps and makes it difficult the participation in the development and the schooling of the children. The relation between expectations and participation showed: that there is no linearity between them; that not always the participation form is favorable to the reach of the expectations; that expectations and forms of participation point the place that the children occupy in the desire of their parents; that the feelings of the parents related to the children are ambivalent; that a high investment in the participation and the no return of what is waited can generate negative expectations and that not always all participation of the parents is synonymous of help for the child, the school and the proper family. The children perceive that the parents yearn they learn good attitudes and change their behavior; they behave themselves (verbally) in a passive and childish way ahead of the aids that receive; they show good feelings concerning to the classmates and teachers; they also show motivation and independent behavior to carry out their activities at some moments of the study, but they also demonstrate to mobilize some people of the family with their tasks; they have consciousness of the symptoms of the ADD/H that are attributed and show some mistrust of being discriminated for that. Expectations and forms of participation also evidence that the symbolic statute of this disturb is being a great fact, so that the course of the development of these children has already been traced, and it prevents them to make enigmas to their parents. The study also revealed that the attendance excused to the children with ADD/H and their parents at school was not a reflection of inclusion.

Keywords: ADD/H. Parents. Expectations. Participation. Development. Schooling. Inclusion.



## RÉSUMÉ

Constatant que les parents sont des partenaires privilégiés de l'éducation des enfants, cette étude cherche à comprendre les relations entre leurs attentes et leurs formes de participation au cours du développement et de la scolarisation d'enfants pour lesquels un trouble du Déficit de l'Attention/Hyperactivité (TDAH) a été diagnostiqué. Afin d'atteindre cet objectif, j'ai réalisé une étude de quatre cas d'enfants porteurs de ce trouble et de leurs parents respectifs : trois garçons et une fille qui avaient entre sept et dix ans au début de l'étude (premier semestre 2005). J'ai réalisé des entretiens orientés et des observations participantes au début et à la fin de chaque semestre scolaire. Les entretiens ont eu lieu avec les parents, les professeures et les coordinateurs pédagogiques des écoles dans lesquelles les enfants étaient scolarisés. Les observations participantes se sont déroulées à la maison et à l'école de chaque sujet, ainsi que dans d'autres endroits tels que le gymnase, le domicile de la professeure de cours particulier, au cours de Mathématique, dans la salle du réseau d'aide, lors des fêtes folkloriques de *bumba-meu-boi* et dans la rue. Les données ont été organisées et catégorisées à partir des techniques de l'analyse de contenu. En plus des données écrites lors des observations, j'ai également recueilli des enregistrements audio et photographiques. Ceux-ci ont été transformés en textes décrivant les interactions entre les sujets de l'enquête. Les données recueillies ont été organisées et interprétées à partir d'une perspective psychanalytique ainsi que de celle d'auteurs qui s'interrogent au sujet de la participation des parents à l'école et du processus d'inclusion scolaire d'enfants ayant des nécessités éducatives spéciales. A partir de cette recherche et tout en tenant compte des limites de la méthodologie de l'étude de cas, j'ai inféré quelques conclusions. Les parents ont des attentes concernant le développement, la scolarisation et la professionnalisation de leurs enfants qui ne diffèrent pas de celles des autres parents, mais ils espèrent surtout qu'ils apprennent de « bonnes » attitudes ; leurs attentes n'ont pas toujours été positives et sont influencées par le contexte des difficultés ou d'aisance des enfants. La participation des parents se caractérise surtout par la recherche de différents professionnels susceptibles de les aider à accompagner leurs enfants, par le sentiment de culpabilité qu'ils ont en relation aux difficultés de ceux-ci, par la vigilance, l'attachement et le dévouement des mères et par la participation marginale des pères ; ainsi que par leur difficultés à comprendre les effets de la médication sur les symptômes du TDA/H. L'accueil à l'école est désigné par les parents comme étant le principal facteur qui peut faciliter ou rendre plus difficile le développement et la scolarisation de leurs enfants. La relation entre les attentes et la participation a montré qu'il n'y pas de relation linéaire entre les deux et que la façon dont les parents participent n'est pas toujours favorable à la réalisation de leurs attentes ; que les attentes et formes de participation mettent en évidence la place que ces enfants occupent dans le désir de leurs parents ; que les sentiments des parents en relation à leurs enfants sont ambivalents ; que l'investissement important consenti lors de la participation lorsqu'il s'accompagne d'une absence de retour de ce qui est espéré peut engendrer des attentes négatives et que toutes les participations des parents n'aident pas forcément ni l'enfant ni l'école ni même la famille. Les enfants s'aperçoivent que leurs parents souhaitent qu'ils développent de « bonnes » attitudes et qu'ils changent de comportement ; lorsqu'on leur demande, ils prennent position (verbalement) de façon passive et infantilisée face aux aides qu'ils reçoivent, ils révèlent des sentiments positifs au sujet de l'école et ébauchent quelques critiques au sujet de de leurs camarades et professeures. L'étude a montré qu'ils font preuve également de motivation et de conduite autonome dans la réalisation de certaines activités observées, mais mis en évidence la mobilisation de plusieurs personnes de la famille pour leurs tâches quotidiennes. Ils ont conscience des symptômes du TDA/H qui leur sont attribués et révèlent leur crainte d'une certaine discrimination. Les attentes et participations des parents ont également démontré que le statut symbolique de ce trouble pèse fortement sur le parcours développemental de ces enfants qui semble déjà tracé, les empêchant de se constituer en énigme devant leurs parents. L'étude a aussi révélé que l'accueil des écoles aux parents et enfants n'a pas été le fruit d'une proposition d'inclusion.

Mots-clés : TDA/H. Parents. Attentes. Participation. Développement. Scolarisation. Inclusion.

## LISTA DE QUADROS

Quadro B-01 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Bruno declaradas no início do semestre letivo .....	102
Quadro B-02 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Bruno declaradas no final do semestre letivo .....	103
Quadro B-03 - Formas de acompanhamento de Bruno no seu processo de desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no início do semestre letivo ..	105
Quadro B-04 - Formas de acompanhamento de Bruno no seu processo de desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no final do semestre letivo ....	106
Quadro B-05 - A participação dos pais de Bruno: fatores de facilitação e de impedimento declarados no início do semestre letivo .....	110
Quadro B-06 - A participação dos pais de Bruno: fatores de facilitação e de impedimento declarados no final do semestre letivo .....	111
Quadro L-01 – Expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no início do semestre letivo .....	137
Quadro L-02 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no final do semestre letivo .....	138
Quadro L-03 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no início do semestre letivo .....	140
Quadro L-04 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no final do semestre letivo .....	141
Quadro L-05 - A participação dos pais de Lucas: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no início do semestre letivo .....	145
Quadro L-06 - A participação dos pais de Lucas: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no final do semestre letivo .....	146
Quadro F-01 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho declaradas no início do semestre letivo .....	168
Quadro F-02 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho declaradas no final do semestre letivo .....	170
Quadro F-03 - Formas de acompanhamento de Felipe Filho no seu processo de desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no início do semestre letivo ..	172
Quadro F-04 - Formas de acompanhamento de Felipe Filho no seu processo de	

desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no final do semestre letivo ....	174
Quadro F-05 - A Participação dos pais de Felipe Filho: fatores de facilitação e de impedimento declarados no início do semestre letivo .....	177
Quadro F-06 - A Participação dos pais de Felipe Filho: fatores de facilitação e de impedimento declarados no final semestre letivo .....	179
Quadro A-01 - Expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no início do semestre letivo .....	202
Quadro A-02 - Expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no final do semestre letivo .....	203
Quadro A-03 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no início do semestre letivo .....	205
Quadro A-04 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no final do semestre letivo .....	206
Quadro A-05 - A participação dos pais de Ana Carolina: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no início do semestre letivo .....	210
Quadro A-06 - A participação dos pais de Ana Carolina: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no final do semestre letivo .....	211

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>A METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>O método.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Os sujeitos.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Os procedimentos e recursos metodológicos.....</b>	<b>28</b>
2.3.1	Os contatos iniciais e as entrevistas.....	28
2.3.2	A observação participante.....	31
2.3.3	O gravador, a máquina fotográfica, o roteiro das entrevistas e a ficha de observação..	34
2.3.4	O tratamento e apresentação dos dados.....	34
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>ABORDAGEM NEUROPSIQUIÁTRICA DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – TDA/H.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>Definição.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2</b>	<b>As possíveis causas do TDA/H.....</b>	<b>37</b>
3.2.1	O cérebro e o TDA/H.....	37
3.2.2	Os fatores genéticos e ambientais.....	38
<b>3.3</b>	<b>Critérios diagnósticos.....</b>	<b>41</b>
3.3.1	Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10.....	41
3.3.2	O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR.....	42
<b>3.4</b>	<b>O processo de avaliação diagnóstica do TDA/H.....</b>	<b>45</b>
<b>3.5</b>	<b>O tratamento do TDA/H.....</b>	<b>48</b>
3.5.1	A medicação.....	48
3.5.2	As abordagens não medicamentosas.....	50
<b>3.6</b>	<b>Concluindo.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>A CRIANÇA (COM TDA/H OU NÃO) E SUA FAMÍLIA.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1</b>	<b>A criança com TDA/H é um sujeito.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2</b>	<b>Sua pré-história e nascimento.....</b>	<b>55</b>
<b>4.3</b>	<b>A relação de dependência e amor com sua mãe (ou substituta).....</b>	<b>56</b>
<b>4.4</b>	<b>Como se torna sujeito do desejo (da linguagem).....</b>	<b>58</b>
<b>4.5</b>	<b>O conflito edípiano e a interdição do pai.....</b>	<b>59</b>
<b>4.6</b>	<b>A identificação da criança (com TDA/H ou não) com seus pais.....</b>	<b>62</b>
<b>4.7</b>	<b>A sublimação das moções pulsionais e os novos interesses.....</b>	<b>65</b>
<b>4.8</b>	<b>Conseqüências para abordar as crianças com TDA/H e seus pais.....</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>AS EXPECTATIVAS E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1</b>	<b>De que família estamos falando?.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2</b>	<b>De que criança estamos falando?.....</b>	<b>71</b>
<b>5.3</b>	<b>Que expectativas têm os pais e como participam do desenvolvimento e escolarização do filho?.....</b>	<b>75</b>
5.3.1	Os pais na escola.....	77
5.3.2	A posição da criança.....	80
<b>5.4</b>	<b>Concluindo.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>O RELATO DOS CASOS E A ANÁLISE DOS CASOS .....</b>	<b>83</b>
<b>6.1</b>	<b>O Caso Bruno: o “menino-boneco preto” da família.....</b>	<b>83</b>
6.1.1	Bruno e sua família.....	83
6.1.1.1	Pré-história e história de Bruno.....	83
6.1.1.2	O relacionamento com seus familiares.....	89
6.1.2	A escola de Bruno.....	91
6.1.2.1	Bruno na escola.....	93
6.1.2.2	Dificuldades e facilidades de Bruno.....	96

6.1.2.3	Intervenções da escola e da família .....	99
6.1.3	Respondendo as questões da pesquisa.....	101
6.1.3.1	1ª. questão: que expectativas os pais têm em relação ao desenvolvimento e escolarização de Bruno?.....	101
6.1.3.2	2ª. questão: como os pais participam do desenvolvimento e escolarização de Bruno?.....	104
6.1.3.2.1	A perspectiva dos pais.....	104
6.1.3.2.2	A partir das observações no contexto escolar, da casa e de outros ambientes.....	107
6.1.3.3	3ª. questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação?.....	109
6.1.3.4	4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Bruno?.....	111
6.1.4	Inferências conclusivas a respeito do Caso Bruno.....	115
<b>6.2</b>	<b>O Caso Lucas: o menino “imperativo”.....</b>	<b>117</b>
6.2.1	Lucas e sua família.....	117
6.2.1.1	A pré-história e a história de Lucas.....	117
6.2.1.2	O relacionamento com seus familiares.....	122
6.2.2	A escola de Lucas.....	125
6.2.2.1	Lucas na escola.....	130
6.2.2.2	Intervenções feitas pela escola.....	133
6.2.3	Respondendo as questões da pesquisa.....	137
6.2.3.1	1ª. questão: que expectativas a mãe tem em relação ao desenvolvimento e escolarização de Lucas?.....	137
6.2.3.2	2ª. questão: como os pais participam do desenvolvimento e escolarização de Lucas?.....	139
6.2.3.2.1	A perspectiva dos pais.....	139
6.2.3.2.2	A partir das observações no contexto escolar, da casa e de outros ambientes.....	143
6.2.3.3	3ª. questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação?.....	145
6.2.3.4	4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e a forma de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Lucas?.....	146
6.2.4	Inferências conclusivas a respeito do Caso Lucas.....	149
<b>6.3</b>	<b>O Caso Felipe Filho: o “explosivo”.....</b>	<b>151</b>
6.3.1	Felipe Filho e sua família.....	151
6.3.1.1	A pré-história e história de Felipe Filho.....	151
6.3.1.2	O relacionamento com seus familiares.....	157
6.3.2	A escola de Felipe Filho.....	159
6.3.2.1	Felipe Filho na escola.....	163
6.3.2.2	Intervenções da escola e da família.....	164
6.3.3	Respondendo as questões da pesquisa.....	168
6.3.3.1	1ª. questão: que expectativas os pais têm em relação ao desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho?.....	168
6.3.3.2	2ª. questão: como os pais participam do desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho?.....	171
6.3.3.2.1	A perspectiva dos pais.....	171
6.3.3.2.2	A partir das observações no contexto das escolas e no contexto da casa.....	175
6.3.3.3	3ª. questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação?.....	177
6.3.3.4	4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e a forma de participação dos	

	pais no desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho?.....	179
6.3.4	Inferências conclusivas a respeito do Caso Felipe Filho.....	182
<b>6.4</b>	<b>O Caso Ana Carolina - a brincante do bumba-meu-boi.....</b>	<b>183</b>
6.4.1	Ana Carolina e sua família.....	183
6.4.1.1.	A pré-história e história de Ana Carolina.....	183
6.4.1.2	O relacionamento com seus familiares.....	188
6.4.2	A escola de Ana Carolina.....	191
6.4.2.1	Ana Carolina na escola.....	194
6.4.3	Respondendo as questões da pesquisa.....	201
6.4.3.1	1ª. questão: que expectativas a mãe tem em relação ao desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina?.....	201
6.4.3.2	2ª. questão: como a família participa do desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina?.....	204
6.4.3.2.1	A perspectiva da mãe.....	204
6.4.3.2.2	A partir das observações no contexto escolar, da casa e de outros ambientes.....	207
6.4.3.3	3ª. questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação.....	209
6.4.3.4	4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e a forma de participação da família no desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina?.....	211
6.4.4	Inferências conclusivas a respeito do Caso Ana Carolina.....	213
<b>CAPÍTULO 7 ALGUMAS INFERÊNCIAS CONCLUSIVAS .....</b>		<b>216</b>
<b>7.1</b>	<b>Inferências sobre a primeira questão:</b> que expectativas têm os pais em relação ao desenvolvimento e escolarização das crianças diagnosticadas com TDA/H.....	217
<b>7.2</b>	<b>Inferências sobre a segunda questão:</b> como os pais participam do desenvolvimento e escolarização destas crianças?.....	219
<b>7.3</b>	<b>Inferências sobre a terceira questão:</b> que fatores os pais apontam como impedimento e como favorecimento desta participação?.....	225
<b>7.4</b>	<b>Inferências sobre a quarta questão:</b> que relações existem entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização destas crianças?.....	227
<b>7.5</b>	<b>Outras inferências possíveis de serem feitas a partir dos casos estudados.....</b>	229
7.5.1	A mobilização dos pais com a pesquisa.....	229
7.5.2	As expectativas e as formas de participação dos pais destas crianças são diferentes das expectativas e formas de participação dos pais das outras crianças?.....	230
7.5.3	Sobre a escola.....	232
7.5.3.1	Pessoal da escola.....	232
7.5.3.2	A metodologia.....	233
7.5.3.3	As professoras.....	234
7.5.3.4	Estrutura e funcionamento da escola.....	234
<b>7.6</b>	<b>Para finalizar.....</b>	235
	REFERÊNCIAS.....	237
	APÊNDICES.....	246
	ANEXOS.....	260

## 1 INTRODUÇÃO

É redundante falar que são os pais ou seus substitutos os primeiros sujeitos com os quais a criança interage quando vem ao mundo, pois a condição básica para que esta criança inicie o seu percurso e se constitua como sujeito é que tenha alguém que cuide dela. A mãe ou quem exerce esta função troca a fralda do bebê, amamenta-o e, ao mesmo tempo, conversa com ele, dispensa-lhe atenção, nomeia objetos para ele, dá significado aos seus movimentos... Estes primeiros contatos proporcionam à criança um repertório de aprendizagens significativas que são evidenciadas já no final do primeiro ano de vida.

Com o passar do tempo, o bebê, que a princípio tinha uma dependência total da mãe, agora já se locomove, explora o espaço com desenvoltura e faz uso das primeiras estruturas lingüísticas construídas. O número de sujeitos com os quais interage também aumenta ao longo do tempo. Agora, já não é mais a mãe, mas o pai, os irmãos ou os seus substitutos. É neste primeiro grupo de sujeitos - a família - que o bebê alcança os seus primeiros estágios de desenvolvimento e ocupa um lugar que lhe é destinado, a partir das relações que estabelece com estas figuras parentais.

Esta criança, mesmo antes de nascer, já habita um lugar no desejo de seus pais e este desejo se constitui num dos principais norteadores das suas expectativas e da maneira como acompanharão o rebento ao longo do seu desenvolvimento. Numa sociedade capitalista e urgente como a nossa, a escolarização desta criança logo será iniciada (muitas vezes) na creche e depois na primeira escola. Nestes novos contextos, ela é solicitada a demonstrar determinadas atitudes, hábitos e habilidades, condizentes com as aprendizagens escolares que antes não lhe foram exigidos. Os pais, agora, criam expectativas em relação a estas novas aprendizagens, pois esperam que seu filho continue a se desenvolver e se escolarizar.

Mas nem sempre a instituição escolar consegue atender aos anseios e às expectativas dos pais e das próprias crianças. No nosso País, um dos mais significativos indícios da dificuldade da escola para atender o que lhe é demandado é o grande contingente de crianças e adolescentes fora desta instituição, bem como a grande defasagem entre idade e série escolar dos que estão nela. Esta situação ainda se torna mais preocupante em se tratando da escolarização de sujeitos que, de forma permanente ou temporária, demandam da escola um atendimento diferenciado ao longo do processo ensino-aprendizagem, ou seja: os sujeitos com necessidades educativas especiais<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Na Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18) aparece o termo “necessidades educacionais especiais” e “necessidades educativas especiais” referindo-se “(...) a todas as crianças ou jovens cujas necessidades se originam em

Silva (2002, p. 230) discorrendo sobre inclusão escolar, faz o seguinte questionamento: “Como pensar em inclusão se há uma sociedade que estigmatiza e outra que continua a criar imagens estereotipadas? Se no Brasil, há mais de 5 milhões e 700 mil portadores de deficiência excluídos do ensino regular?” Esta situação se deve à existência de inúmeros fatores, como aponta Mendes (2002): pouca oferta de serviços; rede de serviço segregadora, discriminatória e marginalizante; omissão do poder público e incentivo à iniciativa privada e perspectivas negativas da evolução do atendimento em relação às necessidades.

Estas crianças com necessidades educativas especiais, ao longo de seu desenvolvimento, por inúmeros fatores, apresentam determinados impedimentos no processo de aprender. Apesar desses impedimentos, continuam a se constituir, enquanto sujeitos, como as demais crianças, ou seja: através das interações que estabelecem com outros sujeitos do seu meio sócio-cultural. Os seus pais também demonstram anseios e expectativas em relação ao seu desenvolvimento e as suas aprendizagens escolares. Por isso mesmo é que podem e devem se transformar em parceiros da escola no processo de escolarização dos seus filhos, e conseqüentemente, nos processos de inclusão escolar e social destes sujeitos.

Considerando a importância desta parceria em relação ao desenvolvimento e escolarização, principalmente, das crianças com necessidades educativas especiais e, especificamente, das que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) é que me propus a investigar **A relação entre as expectativas e formas de participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do seu filho diagnosticado com TDA/H.**

O TDA/H<sup>2</sup> é considerado pela neuropsiquiatria como um problema de saúde mental, classificando-o como um transtorno do desenvolvimento com três características essenciais: a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade (DSM-IV-TR, 2003). A medicina enfatiza que tal transtorno tem um grande impacto na vida da pessoa acometida por ele (crianças, adolescentes e adultos) e das outras pessoas com as quais interage (familiares, professores, amigos etc.). Dificuldades de relacionamento familiar, social e acadêmico poderão ser algumas de suas conseqüências, além da probabilidade de estar acompanhado, também, de outros transtornos mentais.

---

função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. O termo “educacional” é um adjetivo referente à educação e tem como sinônimo o termo “educativo” (FERREIRA, 1986).

<sup>2</sup> A partir deste ponto do trabalho, usarei a sigla do transtorno como forma de evitar repetições longas e desnecessárias.



O meu interesse pelos pais e por estas crianças é por ser o TDA/H um controvertido transtorno em discussão atualmente, como mostra Werner (2000, p. 57), quando critica a forma como este e outros transtornos são avaliados e diagnosticados:

[...] A confirmação desses diagnósticos ocorre através de uso de testes e provas, elaborados de tal forma que servem para transformar em sinais de doença manifestações que podem ser normais, quando se considera o contexto de vida da criança. A falta de atenção numa sala de aula, antes de ser uma incapacidade da criança para manter a atenção, pode significar uma falta de motivação decorrente de inúmeros fatores entre os quais propostas pedagógicas inadequadas.

O estudo do tema é justificado também pela escassez de investigações sobre as condições de efetivação e os resultados do processo de inclusão e, nesta lacuna estão as que investigam o envolvimento da família no processo de escolarização destas crianças, como relata Mendes (2002, p. 74):

[...] Faltam estudos sobre as condições de efetivação e os resultados da inclusão para que se possa avaliar a variabilidade entre as diferentes condições de incapacidade, a variabilidade intracategorias, os resultados nas crianças com necessidades educativas especiais (com medidas multidimensionais), a perspectiva envolvida na comunidade escolar (especialmente professores regulares e demais alunos) e seus efeitos na acessibilidade de recursos e serviços e **nas atitudes e preferências das famílias** (grifo nosso), entre outros aspectos.

A Declaração de Salamanca (1994) também enfatiza a importância da parceria com os pais no processo de desenvolvimento e escolarização das crianças com necessidades educativas especiais, dizendo que a educação delas deve ser dividida entre pais e profissionais, mas que aqueles precisam de apoio para assumir este papel.

Aiello (2002, p. 91) diz que apesar da necessidade de envolver os pais com o trabalho escolar destas crianças constar da citada declaração, isto não significa que esteja acontecendo. “Este fato pode ser constatado pelo reduzido número de trabalhos e pelas discussões e pesquisa envolvendo a escola inclusiva, as quais fazem referência à participação da família da criança com necessidades especiais”. A mesma autora (2002, p. 92) ainda acrescenta, quando justifica a necessidade de parceria entre a família e a escola: “A participação na escola inclusiva também proveria aos pais maior compreensão do processo de inclusão quanto a seus objetivos, benefícios e possíveis limites”.

Justifico, também, ter escolhido esta problemática para investigação, pelo fato de o tema estar relacionado com a minha trajetória como educadora. Trajetória esta que, desde o início, esteve voltada para o trabalho escolar com crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental como professora, supervisora escolar, orientadora educacional, psicopedagoga e, também, como professora dos cursos de licenciaturas (Pedagogia, Letras, Geografia, Educação

Artística etc.), cuja disciplina ministrada trata e discute os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

Compreender a relação entre as expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização das crianças diagnosticadas com TDA/H foi o principal objetivo desta investigação e os passos que dei para tentar alcançá-lo (objetivos específicos) foram: 1. identificar expectativas dos pais em relação ao processo de desenvolvimento e escolarização de seu filho diagnosticado com TDA/H; 2. enumerar medidas que os pais tomam junto à escola e noutros contextos tendo em vista as suas expectativas; 3. identificar fatores apontados pelos pais que contribuem para facilitar e/ou dificultar a participação no desenvolvimento e escolarização de seu filho diagnosticado com TDA/H; e 4. refletir sobre a relação entre expectativas e formas de participação identificadas no processo de investigação.

Rappaport (1978) relata alguns trabalhos em que interações entre pais e crianças, entre as quais as hiperativas, foram objetos de estudo. O primeiro a ser realizado foi o de Bell (1968). Este autor relacionou classes de comportamentos das crianças como fraco desenvolvimento sensoriomotor e desordens de comportamento e suas influências nos pais. Bell chamou de “repertório de ações” a maneira como os pais lidam com a criança conforme um determinado objetivo, sem estas maneiras se tornarem técnicas fixas de socialização da criança. O autor aponta que tal repertório se constitui como resultado da pressão cultural, da estimulação do objeto da aculturação e das características das crianças.

Stevens–Long (1973), em seu estudo sobre a relação do nível de atividade da criança e o tipo de prática educativa adotada pelos adultos, citado por Rappaport, descobriu que as crianças hiperativas eram disciplinadas com mais severidade, principalmente quando recebiam este rótulo. O autor verificou também que a severidade das práticas tinha uma relação com os sentimentos que os adultos manifestavam em relação à criança.

Campbell (1973), ainda em Rappaport (1978), procurou verificar os padrões de interação mãe-filho em tarefas cognitivas usando um grupo de crianças que ela chamou de reflexivas, impulsivas e hiperativas. A autora concluiu que a habilidade da criança em completar a tarefa foi responsável, em parte, pelo grau de envolvimento da mãe na solução da tarefa. Especificamente com as crianças hiperativas, Campbell diz que as mães forneciam mais ajuda física, mais encorajamento e sugestões de controle de impulso durante a tarefa difícil, do que as mães das crianças impulsivas. Curiosamente, maior ajuda também foi dada pelas mães das crianças reflexivas. Esse achado poderia ser explicado em termos das expectativas dessas mães, diz Rappaport (1978, p. 48):

As mães das crianças impulsivas poderiam não estruturar as tarefas tanto quanto as mães dos outros dois grupos, porque elas poderiam ter expectativas mais baixas de realização e sentir que seus filhos poderiam satisfazê-las. Por outro lado, as mães das crianças reflexivas tendem a intervir quando observam que seus filhos precisam de ajuda porque estão pressionando para um grau mais alto de realização.

Essa compreensão teve como base dados coletados de entrevistas, os quais evidenciaram que as mães do grupo de crianças impulsivas relataram que tinham expectativas mais baixas em relação às realizações das crianças do que as outras mães. Isso pode levar à seguinte conclusão, diz Rappaport (1978, p. 48): “diferenças nas expectativas das mães podem refletir estilos cognitivos diferentes”.

Outro achado desta pesquisa é que as crianças hiperativas comentavam mais sobre o próprio desempenho, sugerindo que de acordo com a dificuldade da tarefa e com a dificuldade de manter a atenção, há um aumento da atividade verbal. Nesse estudo, foi sugerido também que as diferenças de comportamento das mães poderia ser devido ao segmento social, já que as mães das crianças hiperativas eram, geralmente, de nível sócio-econômico mais alto, do que as mães das crianças impulsivas.

Noutro estudo de Campbell (1975) relatado por Rappaport, foram comparados três grupos de pares mãe-filho (treze pares mãe-criança normal, treze pares mãe-criança hiperativa e treze pares mãe-criança com dificuldades de aprendizagem), para verificar se as crianças hiperativas eliciavam mais feedback e se suas mães estruturavam mais a tarefa do que as mães dos outros grupos. O resultado mostrou que de fato as crianças hiperativas eliciaram e mantiveram um alto nível de interação, por requisitar mais feedback e fazer mais comentários. Por outro lado, suas mães deram mais sugestões, mais encorajamento e dicas de controle do comportamento e mais desaprovação do que as outras mães. Demonstraram assim que estruturaram a tarefa e otimizaram o desempenho de seus filhos e responderam ao estilo cognitivo das crianças.

Rappaport (1978, p. 102), em sua pesquisa *Interação mãe-filho: influência da hiperatividade da criança no comportamento materno*, verificou a hipótese de que as mães de crianças hiperativas desenvolvem atitudes em relação a tais crianças e ao comportamento das mesmas que são diferentes das que apresentam as mães de crianças normais. Para isto, ela utilizou o PARI (Parental Attitude Research Instrument), forma IV, desenvolvido por Schaefer e Bell (1958), aplicando em um grupo experimental de mães de crianças hiperativas e um grupo de controle de mães de crianças normais. O resultado deste estudo não mostrou diferenças significativas entre os dois grupos de mães, o que sugeriu para esta autora:

[...] que a hiperatividade da criança não é uma variável de seu comportamento que leve as mães desse tipo de sujeito a expressar atitudes diferentes das que expressariam diante de outro filho não hiperativo ou das que expressou o grupo de mães de crianças não hiperativas.

Apesar de ter chegado a esta conclusão, a própria autora pondera que este achado se refere às atitudes listadas no PARI e que, talvez, se fossem outras atitudes a serem avaliadas, as diferenças entre os grupos ocorreriam. Entre as sugestões que faz para outras verificações está a conveniência de examinar a hipótese de que o segmento social é um poderoso determinante de semelhanças de atitudes das mães, sobrepondo-se as características da criança (RAPPAPORT, 1978).

Barkley (2002), não falando especificamente do segmento social, reforça a importância da criança com TDA/H ser entendida a partir do contexto no qual está inserida e das interações que nele estabelece, citando a família como o seu contexto mais imediato. Ele diz que a despeito do ponto de vista de que o desenvolvimento do TDA/H possui predisposição biológica forte, não se pode negar os poderosos efeitos que as interações sociais devem produzir nas expressões do TDA/H em uma criança.

O autor também afirma que estudos sobre o comportamento de crianças com TDA/H e a relação delas com seus pais foram publicados por volta de 1980. Num dos seus estudos sobre a interação da criança com sua mãe, verificou que crianças com o transtorno eram muito menos submissas, mais negativas, mais capazes de abster-se das tarefas e menos capazes de persistir em concordar com as diretrizes impostas por suas mães. Estas mães deram mais ordens, foram também mais negativas e, algumas vezes, responderam menos às interações de seu filho, quando comparadas às outras mães. Ele também verificou como Campbell, que as crianças com TDA/H falavam mais durante as interações (BARKLEY, 2002).

Em outro estudo, Barkley (2002, p. 123) verificou algo diferente:

Mais tarde, verifiquei que esses conflitos de interações mudavam com a idade (embora não com o sexo). Crianças mais novas com e sem TDA/H apresentavam muito mais conflitos do que crianças mais velhas em ambos os grupos. Entretanto, em nenhuma das idades estudadas, as crianças com TDA/H se comportaram como seus semelhantes sem TDA/H - e, obviamente, nenhum dos dois grupos de mães se comportou de maneira semelhante. Assim existe esperança de que os relacionamentos dessas famílias melhorem um pouco, mas há evidências de que não se tomarão completamente normativos.

Sobre as interações das crianças com TDA/H e seus pais, Barkley e James Tallmadge compararam interações gravadas entre mães e crianças com o transtorno com gravações de interações entre as crianças e seus pais. Eles notaram que as crianças eram menos negativas com seus pais e mais capazes de permanecer em tarefas do que quando estavam com suas mães. Barkley levanta a hipótese de que tal diferença de comportamento entre estas crianças e seus pais pode estar relacionada à maior responsabilidade que as mães têm de interagir com elas no ambiente doméstico. Somado a isto, diz ele, que essas mães também parecem contar mais com razão e afeto para conquistar a submissão de seu filho através de instruções. No entanto, essa

forma de abordagem pouco funciona com as crianças com TDA/H, pela própria dificuldade que elas têm de seguir instruções e de sensibilizarem-se com elogios. Este autor atribui à maior obediência ao pai, por parte dessas crianças, pelo fato daquele racionalizar e repetir menos as ordens e também pela apresentação de punição imediata ao comportamento da criança. Aponta também o porte e a maior força física do pai como intimidadores do comportamento da criança com TDA/H.

Existem poucas pesquisas sobre as interações de crianças com TDA/H e seus irmãos, porém algumas mostram que estas interações são diferentes quando comparadas com aquelas entre criança sem TDA/H e seus irmãos. Aquelas crianças comportam de maneira mais disruptiva, gritam com os irmãos e são mais propensas a se comportarem de forma inapropriada e danosa, principalmente quando são mais novas (BARKLEY, 2002).

Os conflitos que surgem da interação da criança com TDA/H e seus pais parecem ser causados por ambos os pólos, porém a criança parece contribuir mais para isto, diz Barkley. Outras pesquisas apontadas por ele parecem confirmar este achado. Já se verificou que, quando uma criança com TDA/H ingressa em uma classe, professores e mães dão mais ordens, reprimem e disciplinam mais a criança. Foi verificado também que, quando uma criança com o transtorno é colocada em um grupo novo, seus colegas se comportam como mães, auxiliando e dando ordens à criança. Estes colegas poderão ficar irritados e insultar a criança, caso falhem no auxílio, ou afastarem-se dela (BARKLEY, 2002).

Muitas pesquisas, para obtenção de titulação de mestre e doutor nas universidades brasileiras, no período de 1987 a 2006, foram feitas tendo como tema principal o TDA/H (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2006), porém entre elas, consegui localizar um número reduzido de trabalhos que tratassem da relação dos pais e/ou de outros familiares com a criança diagnosticada com este transtorno. Dentre este número está o trabalho de Nunes (2007), que, em Porto Alegre, procurou investigar a percepção que as crianças com TDA/H, com Transtorno de Conduta e com Transtorno Desafiador Opositivo e crianças sem estes transtornos têm da família. Participaram do seu estudo 32 crianças com idades entre 6 e 11 anos, divididas em dois grupos (G1 clínico e G2 não-clínico). A pesquisadora usou como instrumentos uma ficha de dados sociodemográficos; a Child Behavior Checklist (CBCL), o Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven Escala Especial e o Teste de Apercepção Familiar (FAT). Nunes chegou à conclusão de que o grupo não-clínico encontrou mais soluções positivas para seus conflitos em comparação ao grupo clínico. Este grupo evidenciou assim a apercepção de um funcionamento familiar mais conflitivo ou disfuncional que as crianças sem o transtorno.

Kunrath (2006), também em Porto Alegre, se propôs a investigar quais estratégias educativas que pais de crianças com TDA/H utilizam, além das que eles avaliam mais eficazes na educação dessas crianças. Esta pesquisadora chegou à conclusão de que estes pais, por estarem estressados pela dificuldade referente à educação de seus filhos, utilizam-se de estratégias mais coercitivas do que indutivas. Esta conclusão, segundo a autora, aponta para a necessidade de apoio e orientação aos pais dessas crianças, por profissionais da área de saúde, para que possam colocar em prática o que avaliam como mais eficaz.

Borges (2005), em Fortaleza, Ceará, analisou a relação que o aluno com TDA/H estabelece com a leitura, identificando suas principais dificuldades nesta atividade; as interferências na aprendizagem ou a existência de associação entre este transtorno e prejuízos na aprendizagem destes estudantes. Neste estudo, foram avaliados 10 sujeitos na faixa etária de 07 a 16 anos que freqüentavam duas escolas desta capital (uma pública e uma privada). Uma das constatações da referida pesquisadora, a partir do que analisou, foi que tanto as práticas escolares, como as familiares de leitura vivenciadas pelos sujeitos parecem inadequadas e desfavoráveis para que estas crianças dominem a leitura e formem o hábito de ler. A autora apontou como um agravante desta inadequação e desfavorecimento o desconhecimento tanto por parte dos professores, como dos pais a respeito dos sintomas e implicações do TDA/H sobre a aprendizagem.

Em se tratando de expectativas dos pais, outros estudos, não especificamente de crianças com TDA/H, mas com NEE<sup>3</sup>, também foram localizados. Dellabrida (2006), em Florianópolis, em sua tese analisa as motivações e as expectativas das famílias que selecionaram o Colégio Coração de Jesus, localizado na mesma cidade, para proporcionar educação formal a seus filhos deficientes, entre as décadas de 1970 a 1990. Utilizando-se da análise de documentos e entrevistas realizadas com familiares, professores e ex-alunos, chegou à conclusão de que as motivações e as expectativas desta escolha deveram-se mais pela busca de um colégio de tradição, que oferecesse a oportunidade de convívio dos seus filhos com pessoas do mesmo nível social, do que pela expectativa com relação às possibilidades de escolarização. Porém, ainda buscavam um atendimento mais escolarizante e a instituição, sem acreditar no potencial de aprendizagem desses alunos, procurou implementar atividades de vida diária (comuns nas escolas especiais da época). Dellabrida também conclui que as famílias travaram uma luta contra a exclusão de seus filhos dos espaços destinados aos não-deficientes, fazendo com que percorressem a sua trajetória

---

<sup>3</sup> Necessidades Educativas Especiais.

de vida e escolar, chegassem ao final do Ensino Fundamental e que também tivessem uma ocupação profissional.

Olmos (2005) procurou fazer um levantamento das expectativas da família do adolescente surdocego<sup>4</sup> em relação ao trabalho, saúde, educação e socialização e a identificação das metas para o futuro imediato deles. A coleta de dados foi realizada por meio de leitura e análise dos prontuários; entrevistas estruturadas com as mães e professoras dos adolescentes; e a aplicação do Planejamento Futuro Pessoal com estas mães e os profissionais da escola (instrumento que levanta o máximo de informações positivas do adolescente sobre suas possibilidades e habilidades nas áreas de trabalho, lazer, saúde). Ao analisar os dados, o pesquisador concluiu que as mães superprotegem seus filhos, não contribuindo para que desenvolvam seus potenciais até em atividades simples; não têm expectativas referentes às possibilidades desses jovens se inserirem no mercado de trabalho e não identificam condições para sua socialização.

Rubint (2006) procurou entender as vivências e as expectativas de mães de crianças e adolescentes com Síndrome de Down (SD). No seu estudo, foram entrevistadas seis mães selecionadas de acordo com a idade dos filhos com SD, sendo três mães de adolescentes, que atualmente vivenciam a busca pela inclusão social dos filhos, e três mães de bebês, que estão mais próximas ao momento do diagnóstico. Os dados colhidos mostraram que: os pais iniciaram a busca por atendimento e escola, após o choque do diagnóstico; a equipe de saúde foi descrita de forma negativa no momento do diagnóstico, porém, como importante para a aceitação e para o desenvolvimento da criança; a família, assim como a sociedade, foi relatada como preconceituosa; especialmente membros que não estão próximos do núcleo familiar; os pais e irmãos foram descritos como importantes, porém com papéis secundários no que se refere aos cuidados diários; as mães relataram que a família, irmãos e pais, participam ativamente da vida da criança ou adolescente com SD, mas dizem serem elas as principais responsáveis pelos cuidados diários. Estas mães, segundo o pesquisador, reconhecem as limitações de seus filhos, mas ressaltam inúmeras qualidades; consideram importante a sexualidade, mas demonstram dificuldade em lidar com esta questão; e temem o futuro, justificando que conhecem as limitações de quem apresenta esta síndrome e os preconceitos da sociedade.

Colnago e Biasoli-Alves (2003, p. 9) em seu trabalho sobre as *Necessidades de Famílias de Bebês com Síndrome de Down - SD: subsídios para uma proposta de intervenção*, constataram que as

---

<sup>4</sup> A surdocegueira é a perda importante da audição e da visão combinadas, causando muitas limitações no desenvolvimento de habilidades educacionais, profissionais e sociais. (GARCIA, 2007).

expectativas iniciais dos pais destas crianças, diante das primeiras observações que receberam dos profissionais da área da saúde, é de que seus filhos não se desenvolveriam...

[...] Passado algum tempo, algumas respostas dos pais evidenciaram que eles se tornaram exímios observadores do comportamento e do desenvolvimento de seus bebês. [...] Como consequência, à medida que o bebê progredia, suas expectativas melhoravam e eles passavam, inclusive, a questionar as previsões ‘pessimistas’ feitas pelos profissionais da área da saúde, logo após o nascimento do bebê.

Ogama (2003), estudando sobre o envolvimento da família com a escola, propôs identificar os fatores que levam à falta de envolvimento dos familiares com a escola especial e um dos seus objetivos específicos foi comparar as expectativas entre aquelas famílias cujos filhos ingressaram recentemente na instituição e as que os filhos freqüentavam o espaço escolar há mais tempo. Em relação a este objetivo, chegou à conclusão de que as famílias dos alunos mais recentes têm nível de expectativas maior do que a escola especial pode oferecer, por ainda confundirem o trabalho na instituição com procedimentos que ofereça a cura. Entre as famílias que têm filhos matriculados há mais tempo, verificou um certo estado de desânimo, por seus filhos não terem evoluído o tanto que esperavam. Nesta pesquisa, a autora identificou a ausência de interação entre estas famílias e a escola, como consequência da interpretação equivocada que as primeiras fazem do papel da segunda. Conclui, portanto que há necessidade de as escolas especiais repensarem suas posturas em relação não somente ao aprendizado do aluno, mas também em relação ao envolvimento familiar.

As pesquisas acima relatadas demonstram o interesse dos pesquisadores em aprofundar os estudos sobre as interações entre as crianças com TDA/H e as crianças com outras necessidades educativas especiais e seus pais. Tais estudos têm o intuito de subsidiar familiares, professores e outros sujeitos um melhor entendimento do desenvolvimento destas crianças. Estas pesquisas também apontam a necessidade de envolvimento e parceria dos pais no desenvolvimento e escolarização destas crianças.

Alguns trabalhos desta natureza já estão sendo desenvolvidos no Brasil. Um deles denominado “Treinamento Domiciliar de Familiares de Indivíduos Especiais” é desenvolvido por Aiello, professora da Universidade Federal de São Carlos, na cidade de São Carlos. Esta pesquisadora relata que, das 17 crianças e jovens que participaram do serviço nos últimos 4 anos, 15 estão em escolas. E que 4 crianças que não tinham qualquer tipo de atendimento no início do trabalho, atualmente freqüentam alguma instituição educativa privada ou particular. Outra observação que foi feita com a prestação do serviço é que “[...] quando se amplia a rede de apoio oferecida à família (no caso, escola e parceria com profissionais), os pais tornam-se mais ponderados, seus níveis de estresse diminuem e a qualidade de suas interações melhora” (AIELLO, 2002, p. 96).



Outros trabalhos também foram e estão sendo desenvolvidos com pais de crianças com necessidades educativas especiais com o objetivo de apoio e esclarecimento a eles sobre as necessidades de seus filhos (JESUS, 2003; TULESKI et al., 2003).

Em relação, especificamente, às pesquisas sobre o TDA/H, os autores partem de uma perspectiva e/ou constatação de um diagnóstico médico e psicológico para analisar as interações entre a criança hiperativa ou diagnosticada com TDA/H e seus pais. Estes estudos, partindo de tal perspectiva do transtorno, se atêm aos sintomas e às funções psicológicas sem levar em consideração aspectos subjetivos. Como bem diz Legnani (2003, p. 02) em seu trabalho *Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade: um estudo psicanalítico* “Não é possível pensar, de um lado, as funções psicológicas da esfera da consciência (pensamento, atenção, memória, linguagem) e, de um outro lado, os elementos inconscientes/subjetivos”.

Neste trabalho, parti de uma perspectiva diferente (mas não suficiente), para compreender a relação entre as expectativas e a participação dos pais no desenvolvimento e escolarização desta criança, considerando os sujeitos da pesquisa como sujeitos de desejo, o que requereu a consideração da dimensão consciente, mas também inconsciente desta relação. Partindo desta consideração, revisei, principalmente, Freud, Lacan, Klein, Winnicott e outros autores que discutem o desenvolvimento numa perspectiva psicanalítica, para darem suporte teórico ao estudo.

Para que pudesse obter maiores esclarecimentos sobre a abordagem médica do TDA/H, para subsidiar a discussão, teóricos que estudam este transtorno também foram consultados. São alguns deles: Barkley, Rohde e Mattos, Benczik, Goldstein e Goldstein e outros. Autores que fazem uma abordagem da educação numa perspectiva inclusiva (Charlot, Szymansky, Mantoan e outros) também foram revisitados.

Para maior compreensão deste estudo e da sua perspectiva, pensei ser necessário, neste momento, esclarecimentos sobre alguns conceitos que estão presentes no percurso do trabalho. São eles: expectativas, participação, desenvolvimento, escolarização educação inclusiva e família.

**As expectativas dos pais**, aqui, são entendidas como aquilo que esperam e que demandam ao filho. Comportam duas dimensões, pois ao mesmo tempo em que se pautam pelas exigências sociais e culturais, também são expressões de seus desejos inconscientes. São elementos que acredito ser norteadores da forma como os pais podem participar do processo de desenvolvimento e escolarização da criança.

**Participar** significa *ter* ou *fazer parte* de um fato ou evento, mas também *comunicar* um fato ou evento (FERREIRA, 1986), donde se conclui que a participação é um processo

interativo, comunicativo, onde as palavras, os significantes têm importância ímpar para os interlocutores. A participação dos pais, aqui, é entendida como este processo de comunicação não somente entre os pais e filhos, mas destes com outras pessoas e em outros contextos como o escolar, por exemplo, porém sem implicar somente em presença física destes pais, mas no que se faz presente deles no processo de desenvolvimento e escolarização da criança.

As expectativas e a(s) forma(s) de participação dos pais podem fazer diferença na história da criança, pois partindo da compreensão de que as expectativas feitas por eles em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho se configuram como demandas e como tal se traduzem, de uma forma ou de outra, numa cadeia de significantes. Estas crianças, como sujeitos de linguagem, são marcadas por estes significantes e estas marcas poderão influir sobremaneira no desenvolvimento destes sujeitos.

**Desenvolvimento e escolarização** são conceitos que estão inter-relacionados. Não tomei o desenvolvimento como um processo dividido em fases ou estágios a rigor, mas um processo cujo principal motor é a pulsão de vida que habita em todos nós e que faz com que em todos os momentos desta vida (momentos que incluem necessariamente a interação com o outro) o componente erótico esteja presente com mais ou menos vigor e faculdades psíquicas sejam desenvolvidas como a atenção, a memória, a percepção, a inteligência... Escolarização é o momento do desenvolvimento que acontece em relação à formação de atitudes, habilidades, hábitos e aquisição de conhecimentos sistematizados que são específicos do contexto escolar. A sua importância está no fato de que impulsiona o desenvolvimento de aspectos novos do psiquismo dos sujeitos, pelo grande espaço que toma em suas vidas e pela forma diferenciada do trabalho e interações que acontecem na escola (VIGOTSKI, 2000).

**Educação inclusiva**, neste trabalho, é aquela que permite a emergência da singularidade dos sujeitos, mas que ao mesmo tempo lhes dêem o sentido de pertencimento a uma comunidade regida por normas e valores da cultura. Considerando que a educação da criança acontece na família, na escola e noutras instituições e na sociedade em geral, a família inclusiva, a escola inclusiva, a sociedade inclusiva são aquelas em que este processo educativo acontece levando em consideração a dialética entre o que há de singularidade e de igualdade entre os sujeitos.

**A família** a qual me refiro é a que tem distintas configurações e que abarca uma rede mais aberta de relações, cujas formas de vinculação entre seus membros não são somente a sanguínea. Uma família inserida num contexto de emancipação e maior participação da mulher no mercado de trabalho, de supervalorização da individualidade, de globalização e de rápido avanço da ciência e da informação. Família onde os papéis dos seus membros são fluidos, onde a

obediência inquestionável dos filhos não existe mais. Famílias marcadas pela correria e pelo consumo, onde o *status de ter* é levado às últimas conseqüências.

Apresentarei o estudo realizado em seis capítulos, além desta introdução. **O segundo capítulo** contém o detalhamento da metodologia seguida no estudo (a metodologia do estudo de caso), caracterizando os contextos e sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos e recursos metodológicos usados. **O terceiro**, aborda o TDA/H a partir da perspectiva da neuropsiquiatria e tem como objetivo a apropriação das principais discussões sobre este transtorno, para posterior posicionamento e reflexão ao longo do trabalho. Uma outra perspectiva para abordar as crianças diagnosticadas com TDA/H e sua família é tratada no **quarto capítulo**. Uma perspectiva que leva em conta a subjetividade e a singularidade dos pais e das crianças para além do possível transtorno – a psicanalítica. Esta abordagem tem o objetivo de sinalizar a insuficiência (ou o equívoco?) da abordagem neuropsiquiátrica do TDA/H, quando se tenta compreender as interações entre esta criança e seus pais e outras pessoas. **No quinto capítulo**, há reflexões sobre as expectativas e participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de seus filhos no contexto da sociedade atual. Tem o propósito de situar a investigação num contexto maior e dar subsídios para pensarmos sobre as expectativas e participação dos pais das crianças diagnosticada com TDA/H.

Quatro casos estão relatados na **sexta parte** e este relato tem a intenção de mostrar em cada um deles, de forma singular, como as questões (objetivos) do estudo foram sendo respondidas. Reservei para **a conclusão** algumas inferências conclusivas, a partir dos casos estudados, dos objetivos perseguidos e de outras questões que foram possíveis de serem respondidas. Porém, ao fazer estas inferências, estava ciente das suas limitações, por ter como base dados colhidos a partir de uma metodologia que não sugere generalizações.

Espero que a leitura do caminho percorrido e dos achados deste estudo colaborem para que educadores e família reflitam sobre a importância de se considerar o percurso peculiar que cada criança faz em interação com pais, professores e outros sujeitos que lhe são significativos ao longo do seu desenvolvimento e escolarização, a despeito de qualquer rótulo ou dificuldades que possam surgir ao longo deste processo.

## CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA

A investigação se caracteriza basicamente como uma pesquisa no âmbito da educação especial. González (2002, p. 82) diz que: “Não há dúvida de que, para muitos autores, o campo da educação especial constitui um âmbito de preocupação teórica e científica importante e um núcleo temático originador de suas pesquisas”. Isso se tornou uma das causas do aumento de pesquisas e eventos nesta área. Este autor aponta que, mesmo localizando a educação especial como uma disciplina científica, além de ser uma ciência aplicada, existe a dificuldade de fundamentação da sua posição epistemológica.

Esta dificuldade também está presente nesta investigação, pois como construir conhecimento, a partir da problemática colocada, se os sujeitos e os contextos que foram envolvidos na pesquisa comportam perspectivas e olhares diversos? Porém uma opção deverá ser feita, mesmo que de maneira provisória. E foi na solidão dos conflitos pessoais que busquei subsídios nas minhas concepções de sociedade, de sujeito e de conhecimento construídas ao longo da minha história e que reconstruo no meu dia-a-dia, a partir das interações que estabeleço com os outros sujeitos num contexto ou contextos sociais e culturais determinados, para decidir que caminho ou caminhos trilhar (metodologia, procedimentos), com o objetivo de responder às questões aqui colocadas.

Compreendo que os contextos que foram envolvidos no estudo fazem parte de uma realidade social, política e econômica, mas a tentativa de apreender estes seus aspectos é pela via da linguagem, pois são contextos simbólicos. Os sujeitos com os quais interagi são pessoas que se constituíram a partir da sua inserção neste contexto e são sujeitos singulares que respondem às demandas do meio de forma diferenciada, pois apesar de terem se constituído e estarem se constituindo a partir da interação com outros, esta constituição comporta uma subjetividade que é fonte de sentimentos, pensamentos e ação. São sujeitos incompletos, barrados, de desejo e como tal, do inconsciente.

O conhecimento é construído a partir desta condição desejante dos sujeitos e é por ela que elegem objetos, para serem apreendidos. Um conhecimento que nunca chegará à verdade total, pois o objeto deste gozo absoluto é um objeto perdido e jamais encontrado, por isso o conhecimento é provisório e a ciência não é neutra, pois os sujeitos que constroem o conhecimento fazem um percurso próprio a partir desta condição. Guerra et al. (2002, p. 16) dizem que: “[...] até mesmo o mais insignificante detalhe técnico escolhido/produzido/utilizado pelo homem se coloca, inevitavelmente, como consequência de sua visão de si mesmo como sujeito e, mais especificamente, como sujeito da ciência –produtor de saberes”.

## 2.1 O método

O estudo foi feito seguindo uma metodologia que permitiu compreender a relação entre as expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização de crianças diagnosticadas com TDA/H. Mas para que este intuito fosse alcançado, foi necessário considerar as múltiplas determinações das atitudes e condutas destes sujeitos quais sejam: as determinações sociais, econômicas, políticas e culturais, mas também as de ordem psíquica (conscientes e inconscientes). O estudo de caso foi a técnica que deu condição de maior aproximação dos sujeitos da pesquisa, pois ele considera qualquer unidade social como um todo e, ao mesmo tempo, possibilita um conhecimento mais global do contexto..

Pádua (1996, p. 68) fala das vantagens do estudo de caso:

O estudo de caso não pode ser considerado uma técnica que realiza a análise do indivíduo em sua unicidade, mas é uma tentativa de abranger características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento. [...] Mesmo se considerando que o pesquisador, ao se propor desenvolver sua investigação através do estudo de caso, já parta de alguns pressupostos teóricos, o caso propriamente dito se constrói no processo de pesquisa, à medida que se identificam os múltiplos fatores que concorrem para sua configuração.

Esta mesma autora diz que o estudo de caso é uma técnica “flexível” que permite ao pesquisador passar da descrição à interpretação à medida que vai realizando a sua pesquisa.

André (1995, p. 56) nos orienta sobre a generalização das conclusões, quando se faz um estudo de caso. Apresenta-se “com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes”.

## 2.2 Os sujeitos

Considerarei como sujeitos da pesquisa os pais e suas crianças diagnosticadas com TDA/H e como informantes, as professoras, os coordenadores e diretoras das escolas. Três das quatro crianças foram selecionadas por intermédio da psiquiatra da infância de uma instituição filantrópica de São Luís (OCA-São Luís); e a outra, por uma neuropediatra da comunidade no seu consultório particular, na mesma cidade, no estado do Maranhão. Estas crianças tinham entre 07 a 10 anos de idade.

Foram selecionados pais de uma menina (Ana Carolina, 7 anos) e pais de 3 meninos (Bruno, 10 anos; Lucas, 9 anos e Felipe Filho, 10 anos). Fiz assim esta seleção pela facilidade que tive de encontrar mais crianças do sexo masculino diagnosticadas com o transtorno, o que confirma os estudos estatísticos que dizem que o TDA/H é muito mais freqüente no sexo

masculino, com razões de 2:1 a 9:1, dependendo do tipo e do contexto (DSM-IV-TR, 2003). Outro ponto de justificativa foi pelo fato de ter possibilidades de coleta de dados referentes aos gêneros.

A escolha da faixa etária (o intervalo de 7 a 10 anos) está relacionada ao fato de a literatura médica dizer que estas crianças, geralmente, apresentam anos de repetência escolares, como uma das conseqüências dos sintomas do transtorno; ao fato também de que o diagnóstico, freqüentemente, é feito após o ingresso da criança no ensino formal e ainda; à possibilidade de observar como estas crianças estão se posicionando ou já se posicionaram em relação à problemática edipiana.

Outro critério de escolha foi em relação ao nível sócio-econômico dos pais. Selecionei 03 crianças (Ana Carolina, Felipe Filho e Lucas) oriundas de famílias de baixa renda. E uma das formas de obedecer a este critério foi selecionar as que freqüentavam as escolas da rede pública de São Luís (estaduais e/ou municipais). Os pais da quarta criança (Bruno) foram selecionados entre famílias com renda de, no mínimo, 08 salários mínimos. A forma de buscar estes pais foi pela seleção de uma criança que estava freqüentando uma escola da rede particular de ensino da comunidade, cuja mensalidade ficava em torno ou acima de R\$ 200,00. Este valor foi assim definido, pela observação que fiz, na época, sobre os valores das mensalidades de escolas que se localizavam em bairros da camada média da população local.

As idades destes pais se localizavam na faixa dos 25 a 60 anos aproximadamente e o grau de escolaridade variava de não-alfabetizado ao terceiro grau. Tanto a idade como o grau de escolaridade destes sujeitos não obedeceram a nenhum critério de seleção.

## **2.3 Os procedimentos e recursos metodológicos**

### **2.3.1 Os contatos iniciais e as entrevistas**

Contatos iniciais foram feitos com pais e crianças e pessoal das escolas e tiveram início no mês de setembro de 2004, prolongando-se até fevereiro de 2005. Estes contatos tiveram o objetivo de esclarecer a estes sujeitos os propósitos do trabalho e conseguir deles o consentimento, para que os procedimentos fossem realizados. Especificamente, em relação à escola de Bruno, fiz dois contatos: o primeiro aconteceu com a diretora da sua antiga escola ainda no segundo semestre de 2004 e o segundo, aconteceu com a diretora da sua nova escola em janeiro de 2005. Isto foi necessário, pelo fechamento repentino da escola anterior.

A entrevista usada foi a *orientada*, constituída de um roteiro com um número determinado de perguntas abertas. Entrevista na qual “O entrevistador focaliza sua atenção sobre

uma experiência dada e seus efeitos – isto quer dizer que sabe por antecipação os tópicos ou informações que deseja obter com a entrevista” (PÁDUA, 1996, p. 64). Durante a realização deste procedimento, houve momentos de aquecimento em que coletei dados iniciais dos participantes; momentos de questões desencadeadoras que trazia à tona o tema central da pesquisa; e momentos de compreensão e de síntese de minha parte sobre as colocações dos entrevistados. Conduzi estes momentos pedindo esclarecimentos aos entrevistados, focalizando sua atenção quando desviavam das questões e pedindo aprofundamento do conteúdo, quando considerava suas respostas superficiais.

O uso deste instrumento requereu o conhecimento de fatores que pudessem interferir na qualidade dos dados colhidos e que se referem ao informante. Dentre estes fatores, Haguette (1992) destaca os seguintes:

- a expectativa de que respostas dadas possam influenciar positivamente sua situação futura;
- falta de espontaneidade por fatores tais como: presença de outras pessoas durante a entrevista, o manejo e as características do entrevistador etc;
- desejo de agradar quando percebe os posicionamentos do entrevistador;
- fatores idiossincráticos que podem alterar a atitude do entrevistado com relação ao que ele irá relatar;
- habilidades para recordar e relatar os fatos passados.

A presença destes fatores foi por mim considerada como dados significativos da pesquisa (na medida do possível), pois estive disposta a captar não só as informações objetivas sobre a problemática em estudo, mas também os aspectos subjetivos destas informações.

Entrevistas com os pais, crianças e pessoal da escola foram realizadas no início e no final do semestre letivo de 2005 (tempo de duração da pesquisa). Com os primeiros, estas entrevistas aconteceram na própria residência de cada família, com exceção das entrevistas com a mãe de Ana Carolina que aconteceram na casa da bisavó materna da menina, por escolha da própria mãe. Não exige que pai e mãe estivessem presentes, deixando a critério e desejo deles participarem ou não do procedimento. O pai e a mãe de Bruno participaram das duas entrevistas e o mesmo aconteceu com os pais de Felipe Filho. O pai de Lucas, somente na entrevista final, esteve presente, mesmo assim em caráter informal. Em relação aos pais de Ana Carolina, somente a mãe participou dos dois procedimentos.

Estas entrevistas tiveram o objetivo de coletar informações sobre a estrutura e a dinâmica familiar e sobre as expectativas e a participação dos pais no desenvolvimento e escolarização das crianças. A duração de cada procedimento variou de uma hora e trinta minutos

a uma hora e quarenta minutos. Apesar destes procedimentos serem reservados aos pais, interferências informais aconteceram pela presença de outros familiares na casa, da própria criança e até de animais.

As crianças foram entrevistadas na escola, em locais determinados pela direção, fora da sala de aula (sala de informática, sala da direção, sala dos professores, refeitório, biblioteca), e o tempo de cada uma variou entre 30 a 60 minutos. Duas das crianças foram entrevistadas em dois momentos. Fiz duas entrevistas iniciais com Felipe Filho (com o seu consentimento), por ter tido problemas técnicos com o gravador e a entrevista inicial de Ana Carolina aconteceu em duas sessões, pois a menina, na primeira, estava inquieta e pediu para voltar à sala de aula. A outra parte da sua entrevista aconteceu em data posterior. Estes procedimentos foram intercalados com períodos em que as crianças desenhavam (desenhos da escola e da família) e momentos em que eram entrevistadas. Os desenhos (Anexo A) foram usados como alternativa de abordar e motivar as crianças ao diálogo, foram usados como “pré-textos”, pois como bem diz Chemama (1991, p. 24):

O recurso do desenho, como modo de restabelecer a comunicação, permite superar o mal-estar. Não como um artifício que vem desviar angústias mais fortes. Mas, muito mais pelo fato de que o desenho faz marca e que é esta marca que faz esboço de diálogo.

Estes diálogos que aconteceram durante e depois dos desenhos tiveram o objetivo de coletar a percepção destes sujeitos sobre si e sobre o relacionamento que estabelecem com os pais, familiares, professores, colegas, amigos e outras pessoas.

Na escola, as entrevistas realizadas com as professoras tiveram a presença ou da diretora ou do coordenador(a) pedagógico(a) ou de outro(a) professor(a) com esta função. Mas também houve momento em que o coordenador ou a professora esteve a sós em parte dos procedimentos. Este foi o caso do coordenador e da professora da escola de Felipe Filho, pela alegação de agendas incompatíveis e da professora (apoio pedagógico) da escola de Lucas que se ausentou da sala em meio ao procedimento. As entrevistas iniciais aconteceram com as professoras das crianças do ano anterior à pesquisa (2004) e as finais, com as professoras regentes que estiveram com a criança durante o primeiro semestre letivo de 2005. Assim procedi, pelo fato de as professoras de 2005 não serem as mesmas do ano anterior, portanto não poderiam fornecer informações a respeito das crianças, por não terem com elas trabalhado. A exceção ficou para as entrevistas com a professora de Bruno, pois, com ela, tanto a inicial como a final, foram realizadas, pelo motivo de eu não ter tido mais contato com a professora da sua antiga escola. Assim, para que o objetivo da entrevista inicial não fosse invalidado, realizei este procedimento



somente no final do primeiro bimestre letivo, para que a professora tivesse tempo de convívio com o aluno.

O objetivo destas entrevistas foi coletar informações sobre a estrutura e funcionamento da escola, sobre a criança e sobre as expectativas e a participação dos pais no desenvolvimento e escolarização da criança<sup>5</sup>. A duração destes procedimentos variou de uma hora e vinte minutos a uma hora e cinquenta minutos. A exceção ficou para as entrevistas realizadas com as professoras de Lucas: com a primeira, a duração foi de 50 minutos e com a segunda, 40 minutos.

### 2.3.2 A observação participante

Estive presente nas escolas, nas casas das crianças e noutros contextos (quadra de esporte; curso de Matemática, casa da professora particular, apresentações de bumba-meu-boi), para poder coletar dados a respeito das condutas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e sobre o contexto no qual estes sujeitos interagem. Utilizei, para isto, o procedimento da observação participante, já que o intuito desta investigação era compreender a relação entre as expectativas e a participação dos pais no desenvolvimento e escolarização das crianças.

André (1995, p. 28) diz que esta observação “é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Haguette (1992), caracterizando a observação participante como um procedimento extremamente flexível, alerta sobre alguns fatores externos que podem distorcer os dados colhidos sobre os fenômenos estudados. São eles: o viés sócio-cultural; profissional/ideológico; interpessoal; emocional e normativo do observador.

A partir destes vieses enumerados pela autora, é importante enfatizar que, quando o pesquisador estabelece uma interação com seu objeto de pesquisa, torna-se impossível eliminar todos estes fatores que podem distorcer os dados coletados. O pesquisador é uma subjetividade e, portanto, não tem como estudar os fenômenos estando ele desprovido de suas concepções, atitudes e valores, pois de antemão sua forma de ver, sentir e agir no mundo é responsável, inclusive, pela escolha que faz entre os problemas a serem levantados e respondidos durante um processo de pesquisa.

---

<sup>5</sup> Apesar de terem sido coletados dados sobre as expectativas e a participação dos pais das crianças nas entrevistas realizadas com as professoras, estes dados não foram organizados e nem categorizados, pois preferi privilegiar as informações obtidas nas entrevistas com os pais e as crianças.

Raposo (2002, p. 115) diz algo a este respeito:

Percebe-se assim, que considerar a interferência da subjetividade no método e, por conseguinte, na construção de um objeto científico não pode significar a inexistência de verdade objetiva no conhecimento dos fenômenos, já que a subjetividade e objetividade inserem-se na elaboração do pensamento tão intrínseca e dinamicamente relacionados que não é possível percebê-los de forma isolada.

A síntese que a autora aponta entre objetividade e subjetividade no processo de investigação me conduz à reflexão sobre o caráter qualitativo e quantitativo dos procedimentos e técnicas usados na pesquisa. Particularmente, através dos procedimentos de pesquisa apontados, coletei um número de dados suficientes que, inclusive, puderam ser expressos numericamente (aspecto quantitativo), mas com o objetivo de interpretá-los e analisá-los a partir dos seus contextos (aspecto qualitativo). Com esta conduta, espero ter tentado superar o dualismo entre aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa.

Gamboa (2000, p. 106), ao propor a superação de tal dualismo, assim se expressa:

Na pesquisa em ciências sociais, freqüentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto.

Para o *Caso Bruno*, fiz 06 observações na escola e uma delas foi feita durante a Festa das Mães, com duração de 02 horas e meia e as demais, durante a rotina escolar (dentro e fora da sala de aula), com duração média de 04 horas e 24 minutos cada uma. Realizei 03 observações na casa da sua professora particular, com duração média de 02 horas e 30 minutos cada uma; uma observação na residência durante 01 hora; e uma observação no curso de Matemática que Bruno freqüentava 02 vezes por semana, com duração de 01 hora e 30 minutos.

As observações participantes de Lucas e seus pais aconteceram na escola, em casa, na rua e em duas quadras da FUMDEL (Fundação Municipal de Desporto e Lazer), onde a criança teve aulas de futebol de salão, durante o primeiro semestre de 2005. Na escola, fiz 06 observações. A primeira observação aconteceu no primeiro dia de aula do semestre. A segunda, durante a primeira reunião de pais e durou 01 hora e 30 minutos. As outras observações aconteceram durante a rotina escolar (dentro e fora da sala de aula). Com exceção da segunda, as observações tiveram duração média de 03 horas e 25 minutos. Na residência da família, fiz 03 observações com duração média de 01 hora e 10 minutos cada uma. Ainda observei mãe e filho no percurso de casa até o ponto de ônibus e esta observação durou aproximadamente 30 minutos. Nas quadras da FUMDEL, aconteceram 02 observações com um tempo médio de 02 horas aproximadamente para cada procedimento.

As observações do *Caso Felipe Filho* aconteceram na escola onde freqüentava a sala de ensino regular, em casa e na escola onde freqüentava a Sala de Recurso. Na escola, foram realizadas 05 observações. A primeira aconteceu no primeiro dia de aula do semestre letivo. A terceira observação foi realizada durante a reunião que a equipe da Educação Especial da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) fez com a participação dos pais de crianças com NEE da escola, com duração de 01 hora. As demais, durante as atividades escolares dentro e fora da sala de aula. Com exceção do tempo de observação da reunião, as demais tiveram um tempo médio de 03 horas e 45 minutos cada uma. Na residência da família, fiz 02 observações e duraram em média 85 minutos cada. Na Sala de Recursos, procedi a 03 observações com tempo médio para cada uma de 02 horas e 30 minutos.

Com Ana Carolina e seus pais, realizei 05 observações na escola. A quarta delas aconteceu durante uma reunião de pais e mestres e teve a duração de 01 hora e 40 minutos. As demais, durante as atividades escolares dentro e fora da sala de aula, com um tempo de aproximadamente 02 horas e 40 minutos para cada uma. No ambiente familiar, fiz 04 observações (03 na casa da bisavó da menina e a outra, na casa de uma das tias avós), cujo tempo médio de cada foi de 52 minutos. 02 observações foram feitas durante a apresentação do grupo folclórico que conta com a participação da mãe, da menina e de outros familiares e elas duraram em média 02 horas cada uma.

Estes procedimentos tiveram sempre o objetivo de observar, principalmente, a criança realizando as suas atividades escolares e extra-escolares em interação com os pais ou um dos pais (aquele que se propunha a ajudar o filho), com pessoas da família (irmãos, tias, primos, avós) e com outras pessoas (empregados, vizinhos, colegas, professores, diretores, coordenadores e outros funcionários da escola). Procedi a estas observações em três momentos: o primeiro foi relativo à chegada das crianças ou a minha chegada no ambiente da observação e/ou início da atividade; o segundo momento, relativo à realização da atividade; e o terceiro, ao final da atividade e/ou saída da criança e/ou dos pais.

Tanto as entrevistas, como as observações foram realizadas levando em consideração o transcurso do primeiro semestre letivo de 2005 da escola de cada criança. Esta consideração teve o objetivo de perceber mudanças em relação às expectativas e participação dos pais no desenvolvimento e escolarização do filho e também para que eu pudesse ter tempo de observar os fatores envolvidos neste processo, pois como o estudo se tratou de uma pesquisa no âmbito do desenvolvimento e da escolarização, o fator tempo se tornou uma variável importante neste caso.

### 2.3.3 O gravador, a máquina fotográfica, o roteiro das entrevistas e a ficha de observação

Fiz uso do gravador em todas as entrevistas, para que pudessem ser ouvidas e transcritas na íntegra posteriormente. Gravei também as observações que realizei no ambiente da casa de cada criança e outras que realizei fora da residência da família (na casa da professora particular e no curso de Matemática de Bruno e na Sala de Recurso de Felipe Filho). Fiz o uso deste recurso nestes ambientes, por perceber que seria possível a gravação das interações entre os sujeitos observados. A máquina fotográfica foi usada em todas as observações participantes, nos momentos em que julguei que as cenas se relacionavam com os objetivos da pesquisa e quando percebia eventos do contexto que me ajudariam a compreender melhor os sujeitos e o objeto estudado (Alguns destes registros fotográficos compõem o Anexo B). Usei também este recurso nas entrevistas com as crianças nos momentos em que desenhavam e escreviam.

As entrevistas foram pautadas por um roteiro que requeria dados de identificação dos sujeitos e continha questões relativas à problemática em estudo e aos seus objetivos (Apêndices A, B, C, D, E, F, e G). Dados das observações participantes foram registrados em fichas de observação (Apêndices H e I), cuja impressão gráfica designava espaços e momentos às interações como unidade de análise (interação mãe-criança, interação aluno-professora, interação mãe-professora, interação pai-professora etc.). Por se tratar de observação participante cuja característica principal é que o pesquisador faça parte dos eventos pesquisados, tentei fazer os registros escritos no momento dos acontecimentos, porém houve situações em que estes registros foram interrompidos e feitos posteriormente (logo depois), para não quebrar a naturalidade da ocorrência de tais eventos. Fiz o uso destes recursos fazendo esclarecimentos e pedindo o consentimento aos participantes do estudo.

### 2.3.4 O tratamento e apresentação dos dados

Organizei, codifiquei e categorizei os dados coletados nas entrevistas seguindo o método de Análise de Conteúdo, especificamente, fiz uma análise temática que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Portanto, usei o tema como a minha unidade de registro que, no caso, foram as afirmações e as proposições dos entrevistados, por avaliar que seria adequado à pesquisa, pois, segundo Bardin (1977) a análise temática é muito utilizada quando queremos estudar o que motiva as

opiniões, as atitudes, os valores, as crenças e as tendências em respostas à vários tipos de instrumentos, dentre eles as entrevistas.

Considereei como unidade de contexto os relatos e as respostas dos entrevistados às questões feitas, tendo em vista os objetivos do estudo. A regra de contagem foi a frequência de aparição das unidades de registro, porém não as considereei somente por esta regra, pois uma simples aparição apenas ou a sua ausência também foram levadas em consideração. Portanto, foi na frequência ou ausência de aparição destas unidades de registro que busquei as significações a elas subjacentes. Utilizei deste recurso como forma de captar não só as mensagens declaradamente conscientes dos sujeitos da pesquisa, mas também as inconscientes.

Para efetuar a categorização dos dados das entrevistas, fiz o inventário que consiste em isolar as unidades de registro ao longo do texto e, em seguida, reorganizar as mensagens a partir de alguns conceitos-categorias prévias como “expectativas”, “formas de participação”. A partir destas, outras tantas categorias só foram possíveis de serem definidas, através da organização e classificação dos elementos. São elas: profissionalização, desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento de atitudes e outras. Construí alguns quadros demonstrativos desta categorização e, abaixo de cada um, sua análise, algumas inferências e conclusões. Aos registros escritos das observações participantes, acrescentei dados coletados do registro fotográfico e fonográfico. Estes registros foram transformados em textos descritivos das interações entre os sujeitos da pesquisa, contendo também algumas inferências e interpretações e conclusões do que foi observado.

Depois de submetidos ao tratamento acima descrito, apresentei os dados em formato de relatos de casos. Cada caso traz uma síntese das informações que adquiri com os sujeitos e contextos, através dos procedimentos e recursos de pesquisa. Estes dados são acompanhados de inferências e interpretações. A primeira parte de cada caso trata da criança e sua família (a sua pré-história e história e o relacionamento com os pais e familiares); a segunda, sobre a criança na escola (estrutura e funcionamento da sua escola; o relacionamento e as dificuldades e facilidades escolares; e as intervenções feitas neste contexto diante destas dificuldades e facilidades); na terceira parte, tento responder as questões da pesquisa; na quarta e última parte, apresento inferências conclusivas relativas ao caso.

Codínomes foram dados para as instituições e para cada participante deste estudo, com o objetivo de preservar-lhes a identidade.

## CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM NEUROPSIQUIÁTRICA DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – TDA/H

Abordarei no presente capítulo o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) a partir da perspectiva neuropsiquiátrica. Para tal propósito, manuais de psiquiatria e de classificação de transtornos mentais foram consultados, bem como algumas produções teóricas mais recentes que se baseiam em pesquisas realizadas, principalmente, nos EUA, onde o TDA/H é mais estudado atualmente. A definição, as principais características, as possíveis causas, os critérios diagnósticos usados, o processo de avaliação e o tratamento do TDA/H são os aspectos que serão discutidos aqui.

Esta parte do estudo tem o objetivo de fazer com que nos apropriemos destas discussões, para que, posteriormente, eu possa me posicionar e articular as reflexões a respeito do tema ao longo deste trabalho.

### 3.1 Definição

O TDA/H é considerado pela neuropsiquiatria como um problema de saúde mental, classificando-o como um transtorno do desenvolvimento com três características essenciais: a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Tem um grande impacto, na maioria dos casos, na vida da pessoa portadora (crianças, adolescentes e adultos) e das pessoas com as quais interage (familiares, professores, amigos etc). Dificuldades de relacionamento familiar, social e acadêmico poderão ser algumas de suas conseqüências, além da probabilidade de estar acompanhado, também, de outros transtornos mentais.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV-TR, 2003, p. 112) assim define o TDA/H pelas suas características e critérios de diagnósticos:

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais freqüente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento (Critério A). Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam comprometimento devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos, especialmente no caso dos indivíduos com o Tipo Predominantemente Desatento (Critério B). Algum comprometimento devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (por ex., em casa e na escola ou trabalho) (Critério C). Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional próprio do nível de desenvolvimento (Critério D). A perturbação não ocorre exclusivamente durante o curso de um Transtorno Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não é melhor explicada por um outro transtorno mental (por ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade) (Critério E).

O TDA/H e os sujeitos que apresentam seus sintomas, ao longo do tempo, receberam nomeações e terminologias diversas por tendências e discussões relacionadas à sua etiologia e suas características fundamentais (WEISS, 1995):

- “idiotas loucos”, “insanidade impulsiva” e “inibição defectiva” (expressões do final do século XIX);
- “defeitos mórbidos de controle moral” ( Still, 1902);
- “crianças organicamente impulsionadas” (após a Primeira Guerra Mundial);
- Síndrome de Lesão Cerebral Mínima (Strauss e Colegas, 1947);
- Disfunção Cerebral Mínima – DCM (Clemente e Peters, 1962);
- Síndrome Hiperkinética da Infância (CID-9, 1965 e DSM-II, 1968);
- Distúrbio de Déficit Atenção com ou sem hiperatividade – DDA (DSM-III, 1983);
- Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade – DDAH (DSM-III-R, 1987)
- Transtornos Hiperkinéticos (CID-10, 1992);
- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H (DSM-IV, 1995 e DSM-IV-TR, 2003).

Estes dois últimos manuais apontam dois grupos básicos de sintomas para o transtorno: os que incluem a desatenção e os que incluem a hiperatividade/impulsividade, dando o mesmo peso para eles, contrariando o DSM-III-R (1987), que colocava um peso maior nos sintomas da hiperatividade.

## **3.2 As possíveis causas do TDA/H**

Não existem estudos conclusivos sobre o que causa o TDA/H, porém um significativo número de pesquisas vem sendo desenvolvido com este objetivo.

### **3.2.1 O cérebro e o TDA/H**

Pesquisas atuais apontam uma disfunção em sujeitos com TDA/H na região orbital frontal e suas conexões com o núcleo caudado que por sua vez se conecta com o sistema límbico (Barkley, 2002). Têm sido encontradas, também, alterações na região do córtex parietal posterior (Rohde e Benczik, 1999). Cientistas têm sugerido que a dopamina e a noradrenalina, substâncias chamadas neurotransmissores, que têm a função de transmitir informações de um neurônio para outro, estão diminuídas nos sujeitos com TDA/H.

Em relação à estrutura do cérebro, Barkley (2002) diz que estudos mais recentes nos Estados Unidos verificaram que a região frontal direita, estruturas no gânglio basal e regiões no lado direito do cerebelo eram menores em crianças com o transtorno, quando comparadas com crianças normais. Outros pesquisadores verificaram também menor atividade cerebral nestas crianças, ao realizarem tarefas que requeriam inibição, quando comparadas com crianças sem o TDA/H.

### 3.2.2 Os fatores genéticos e ambientais

As evidências dos estudos atuais sobre as causas do TDA/H, apesar de não serem definitivas, apontam para fatores genéticos e ambientais (RODHE, MATTOS e COLS, 2003), com um peso maior para os primeiros.

***Os fatores genéticos:*** vários estudos envolvendo famílias demonstraram que há uma significativa recorrência familiar para o transtorno. O risco para os pais das crianças com TDA/H terem o mesmo transtorno é de duas a oito vezes maior, se comparados à população em geral (ROHDE; MATTOS; COLS, 2003). Estes estudos mostram também que os irmãos de sujeitos com TDA/H apresentam maior prevalência do transtorno do que meio irmãos. Há maior prevalência, também, entre os parentes em segundo grau das crianças com TDA/H, em relação aos parentes daquelas sem o transtorno. Pesquisas mostraram também que as patologias encontradas nas crianças e nos adolescentes com TDA/H são encontradas nas suas famílias. A comorbidade mais significativa encontrada foi com os Transtorno Desafiador Opositivo e de Conduta. Estes estudos com famílias sugerem que deve haver fatores genéticos comuns como causa do transtorno (ROHDE; MATTOS; COLS, 2003).

Estudos com gêmeos verificaram que a presença do transtorno é significativamente maior entre gêmeos monozigóticos do que entre os dizigóticos. Também se verificou uma maior prevalência do transtorno nos pais biológicos das crianças acometidas do que entre os pais adotivos: um percentual de 7,5 para os primeiros e 2,1 para os segundos (ROHDE; MATTOS; COLS, 2003).

Estudos moleculares do TDA/H também estão sendo realizados nos últimos tempos. Nestas pesquisas e em outras, não se espera descobrir um único gene responsável pelo TDA/H. “(...) o mais provável é que os fatores genéticos envolvidos sejam, na verdade, variantes



funcionais aparentemente normais de genes conhecidos, e que uma combinação particular de alelos<sup>6</sup> seja necessária para conferir suscetibilidade” (ROHDE; MATTOS; COLS., 2003, p. 42).

Barkley (2002, p. 89) aponta para esta mesma direção, quando diz que, sem dúvida, as pesquisas chegarão à conclusão que o TDA/H resulta de múltiplos genes:

[...] Indubitavelmente, pesquisas verificarão que o TDA/H resulta de múltiplos genes, ocorrendo em combinações particulares nas pessoas portadoras de TDA/H quando comparado àquelas sem o transtorno, pois o TDA/H é certamente uma combinação de um complexo de traços humanos, e esse complexo de traços é geralmente determinado por múltiplos genes.

**Os fatores ambientais:** a nicotina do fumo do cigarro e bebidas alcoólicas têm sido apontadas como causas de anormalidades do cérebro nas regiões do núcleo caudado e nas regiões frontais (BARKLEY, 2002). Este autor diz que só há evidências de associações entre estas substâncias e o TDA/H, ressaltando que um estudo que fez um controle da história familiar e o fumo deu mais subsídios para se pensar na possibilidade do fumo na gravidez estar mais relacionado com este transtorno.

Condições da gestação ou do parto também têm sido associadas ao transtorno. Complicações como toxemia, eclampsia, pós-maturidade fetal, duração do parto, estresse fetal, baixo peso ao nascer, hemorragia pré-parto e má saúde materna foram estudadas e, apesar de divergências, reforçam a idéia de que tais complicações podem predispor ao TDA/H (ROHDE; MATTOS; COLS, 2003).

A exposição ao chumbo também foi associada ao TDA/H. Este metal sem valor biológico conhecido pode envenenar o sistema energético humano (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2001). Estes autores contam que crianças que ingeriam pedaços de parede de casas antigas que continham tintas com chumbo na sua composição morreram envenenadas por edema cerebral. As crianças que sobreviveram desenvolveram problemas de aprendizado e comportamento.

Aditivos químicos (corantes e conservantes) e o açúcar já foram apontados como fatores que poderiam causar ou intensificar os sintomas do TDA/H e pesquisas foram realizadas com o objetivo de se verificar tais efeitos. Um desses estudos é o de Connors (1988). Diz os autores que “(...) este estudo não conseguiu demonstrar qualquer efeito substancial dos aditivos, corantes ou conservantes sobre o comportamento” (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2001, p. 57). Barkley (2002) diz que nos EUA, na década de 80, tornou-se popular a idéia de que o açúcar causava o TDA/H, mas que a quantidade de pesquisas realizadas para verificar tal efeito

---

<sup>6</sup> Cada uma das variantes ou possíveis formas de uma seqüência de DNA ou gene (ROHDE; MATTOS; COLS, 2003, p. 40).

chegaram a conclusões, geralmente, negativas a esse respeito. Na verdade, os estudos que apontam a alimentação como um fator ambiental que pode causar o transtorno, não mostram evidências suficientes de relação de causa e efeito entre este fator e o TDA/H. Segundo Weiss (1995, p. 564) “Existe ainda alguma controvérsia acerca de uma pequena minoria de crianças pré-escolares hiperativas que reagem com comportamentos negativos aos aditivos alimentares”.

Os problemas familiares são apontados como fator importante para o aparecimento e a manutenção do TDA/H. Weiss (1995) diz que existem relatos que apontam associações de estresse familiar e características da baixa situação sócio-econômica dos pais com índices mais elevados e queixas mais severas de comportamento hiperativo em pré-escolares que foram encaminhados com 3 anos de idade. Interação negativa com a mãe foi apontado como um fator que contribuía para a persistência dos problemas identificados nessa idade. WEISS (1995, p. 564) assim explica como o estresse pode afetar a criança com TDA/H:

[...] A presença de uma vulnerabilidade biológica (como dificuldade com o controle inibitório) de natureza ainda não estabelecida colocaria a criança em maior risco do que uma criança normal de ser adversamente afetada por qualquer forma de estresse familiar ou escolar. Esta criança também estaria mais propensa a tornar-se uma válvula de escape para as frustrações dos pais ou professores do que uma criança normal cujo comportamento é mais dócil.

Esta autora acrescenta que uma criança que apresenta baixo rendimento escolar, numa sociedade competitiva e tecnológica como a nossa, representa um grande estresse para os pais que se preocupam com o seu futuro. Ela aponta também modificações na estrutura familiar (divórcios, famílias mistas, ambos os pais trabalhando fora etc.) como um fator que pode interferir no tempo e nos recursos emocionais dos familiares para lidarem com a criança com o transtorno. Weiss (1995) conclui que a interação de modo circular entre a vulnerabilidade biológica e os fatores psicossociais e econômicos pode ser apontada como a causa, gravidade e resultado do transtorno.

Barkley (2002) coloca “má condução de paternidade ou família caótica” como um dos mitos sobre a causa do TDA/H. Este autor defende a idéia de que, na interação pais e criança com TDA/H, o que determina o comportamento negativo dos primeiros é o comportamento difícil do segundo. Ele diz que é fato que pais de crianças com TDA/H têm maior probabilidade de apresentarem problemas psicológicos e transtornos mentais e que, por conseqüência, o contexto familiar se torna caótico e desorganizado. Mas esclarece que tais condições não podem ser apontadas como causa do TDA/H na criança. O que ele afirma é que “(...) Não é problema psiquiátrico dos membros da família e o ‘mau’ ambiente familiar resultante que causam o TDA/H nas crianças, mas os genes que pais e filhos têm em comum”

(BARKLEY, 2002, p. 96). O autor enfatiza que crianças com TDA/H podem gerar estresse em seus pais causando problemas familiares.

### 3.3 Critérios diagnósticos

#### 3.3.1 Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10<sup>7</sup>

A Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 usa a terminologia “transtornos hiper-cinéticos” para o TDA/H e traz os critérios específicos para o diagnóstico. Enumera os sintomas do transtorno em três grupos e “exige a presença inquestionável de níveis anormais de desatenção, hiperatividade e inquietação, que são invasivas nas situações, persistentes ao longo do tempo e não causadas por transtornos, como autismo e transtornos afetivos”. (CID-10, 1998, p. 172). Estes sintomas estão assim agrupados:

G1. Desatenção. Pelo menos seis dos seguintes sintomas de desatenção têm persistido por pelo menos seis meses, em grau que é mal-adaptativo e inconsistente com o nível evolutivo da criança:

- (1) com frequência falha em prestar atenção em detalhes ou comete erros por descuido em trabalhos escolares, atividades laborativas ou outras;
- (2) com frequência falha em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- (3) com frequência parece não ouvir o que lhe está sendo dito;
- (4) com frequência falha em seguir instruções a termo ou em concluir trabalhos escolares, afazeres ou obrigações no local de trabalho (não decorrente de comportamento de oposição nem de falha em entender as instruções);
- (5) tem, com frequência, comprometimento na organização de tarefas e atividades;
- (6) com frequência evita ou desgosta intensamente de tarefas tais como deveres escolares, que exigem manutenção de esforço mental;
- (7) com frequência perde coisas necessárias para certas tarefas ou atividades, tais como anotações escolares, lápis, livros, brinquedos ou ferramentas;
- (8) é, com frequência, facilmente distraído por estímulos externos; com frequência se esquece de coisas no curso das atividades diárias.

G2. Hiperatividade. Pelo menos três dos seguintes sintomas de hiperatividade têm persistido pelo menos seis meses, em grau que é mal-adaptativo e inconsistente com o nível evolutivo da criança:

- (1) com frequência mexe desassossegadamente as mãos ou pés ou se contorce no assento;
- (2) levanta do lugar na sala de aula ou em outras situações nas quais o esperado é permanecer sentado;
- (3) com frequência corre excessivamente de lá para cá ou sobe nos objetos em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes ou adultos, apenas sentimentos de inquietação podem estar presentes);
- (4) é com frequência indevidamente barulhento em brincadeiras ou tem dificuldade de se ocupar tranquilamente em atividades de lazer;
- (5) exibe um padrão persistente de atividade motora excessiva que não é substancialmente modificado por contexto ou demandas sociais.

G3. Impulsividade. Pelo menos um dos seguintes sintomas de impulsividade tem persistido por pelo menos seis meses, em grau que é mal-adaptativo e inconsistente com o nível evolutivo da criança:

---

<sup>7</sup> Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças

- (1) com frequência responde sem pensar, antes que as questões tenham sido completadas;
- (2) com frequência falha em esperar em ordem ou aguardar sua vez em jogos ou situações de grupo;
- (3) com frequência interrompe ou se impõe aos outros (p. ex., intromete-se nas conversas ou jogos alheios);
- (4) com frequência fala excessivamente sem o devido respeito às restrições sociais.

G4. O início do transtorno não ultrapassa a idade de 7 anos.

G5. Invasividade. Os critérios devem ser satisfeitos para mais do que uma situação isolada, p. ex., a combinação de desatenção e hiperatividade deve estar presente tanto em casa quanto na escola ou tanto na escola quanto em outro ambiente onde a criança seja observada, tal como a clínica. Evidências de comprometimento de várias situações exigirão normalmente informações de mais de uma fonte; relatos dos pais a respeito do comportamento na sala de aula, por exemplo, provavelmente não serão suficientes.

G6. Os sintomas G1- G3 causam angústia clinicamente significativa ou comprometimento do funcionamento social, escolar ou ocupacional.

G7. O transtorno não satisfaz os critérios para transtornos invasivos do desenvolvimento (F84.-), episódio maníaco (F30.-), episódio depressivo (F32.-) ou transtornos ansiosos (F41.-). (CID-10, 1998, p.172-173).

### 3.3.2 O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR

O DSM-IV-TR situa o TDA/H na classe de Transtornos de Déficit de Atenção e de Comportamento Diruptivo. Descreve as suas principais características, como a CID-10 (a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade) e apresenta três subtipos do transtorno, alertando que, apesar da maioria dos sujeitos apresentarem todos os seus sintomas, em alguns pode ocorrer a predominância de um ou outro padrão:

**314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado.** Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de desatenção e seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade persistem há pelo menos 6 meses. A maioria das crianças e adolescentes com o transtorno tem o Tipo Combinado. Não se sabe se o mesmo vale para adultos com o transtorno.

**314.00 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento.** Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de desatenção (mas menos de seis sintomas de hiperatividade/impulsividade) persistem há pelo menos 6 meses. A hiperatividade pode ainda ser uma característica clínica importante em muitos casos, enquanto outros são mais puramente de desatenção.

**314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-impulsivo.** Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de hiperatividade/impulsividade (porém menos de seis sintomas de desatenção) persistem há pelo menos 6 meses. A desatenção pode, com frequência, ser uma característica clínica importante nesses casos (DSM-IV-TR, 2003, p. 114).

Este manual alerta que os sujeitos que são portadores de um subtipo do transtorno podem, em outro estágio do desenvolvimento, apresentar outro subtipo, além de transtornos associados como: Transtorno Desafiador de Oposição ou Transtorno da Conduta (aproximadamente a metade das crianças com TDA/H apresentam estes transtornos associados),

Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno da Aprendizagem e Transtorno da Comunicação. O TDA/H também pode preceder e coexistir com o Transtorno de Tourette<sup>8</sup>, apesar da maioria dos indivíduos com aquele transtorno não ter este associado. E ainda, pode haver “um histórico de abuso ou negligência, múltiplos lares adotivos, exposição a neurotoxinas (por ex., envenenamento por chumbo), infecções (por ex., encefalite) exposição a drogas *in útero* ou Retardo Mental” (DSM-IV-TR, 2003, p. 115). O baixo peso ao nascer também pode estar associado.

Nos achados laboratoriais, os sujeitos com TDA/H apresentaram resultados anormais em teste de processamento mental concentrado, mas o manual diz que não está devidamente esclarecido qual o déficit cognitivo fundamental responsável por isto. Os achados ao exame físico e condições médicas gerais associadas apontam para a não existência de aspectos físicos associados com o transtorno, embora alguns sujeitos portadores possam apresentar anomalias físicas menores (hipertelorismo, palato muito arqueado, orelhas com baixa inserção) e lesões corporais mais que os sujeitos que não são portadores.

No item “Características Específicas à Cultura, à Idade e ao Gênero”, o manual diz que o TDA/H ocorre em várias culturas, mas há uma variação de prevalência entre os países ocidentais decorrentes mais de diferentes práticas diagnósticas do que de diferenças no quadro clínico. Aponta a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico em crianças com menos de 4 ou 5 anos, pelo fato da variação de seus comportamentos e por não se exigirem delas atenção prolongada. Porém, esclarece que estas dificuldades não são impedimento para que se possa observar o comportamento destas crianças em uma série de situações, “(por ex., a criança típica de 2 ou 3 anos de idade em geral consegue ficar sentada com um adulto, olhando álbuns de fotografias)” (DSM-IV-TR, 2003, p. 115) e que as crianças pequenas com TDA/H movimentam-se excessivamente e os adultos apresentam dificuldades para contê-las. Diz ainda que a excessiva atividade motora ampla, no final da infância e início da adolescência, diminui e os sintomas da hiperatividade podem se caracterizar como uma inquietação ou sensação de agitação ou nervosismo.

---

<sup>8</sup> Transtorno de Tourette é classificado como um Transtorno de Tique, que faz parte dos Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou na Adolescência. O DSM-IV-TR assim o descreve: “As características essenciais do Transtorno de Tourette consistem em múltiplos tiques motores e no mínimo um tique vocal (Critério A). Os tiques podem aparecer simultaneamente ou em diferentes períodos, durante a doença. Os tiques ocorrem muitas vezes ao dia, de forma recorrente, ao longo de um período superior a 1 ano. Durante este período, jamais houve uma fase livre de tiques superior a 3 meses consecutivos (Critério B). O início do transtorno ocorre antes dos 18 anos de idade (Critério C). Os tiques não se devem aos efeitos fisiológicos diretos de uma substância (p. ex., estimulantes) ou a uma condição médica geral (p. ex., doença de Huntington ou encefalite pós-viral) (Critério D)” (DSM-IV-TR, 2003, p. 136)

Há mais frequência do transtorno no sexo masculino com razões de 2:1 a 9:1. Esta frequência é dependente “do tipo (isto é, o Tipo Predominantemente Desatento pode ter uma distribuição por gênero menos pronunciada) e contexto (i. é., as crianças encaminhadas para a avaliação têm maior probabilidade de serem do sexo masculino)” (DSM-IV-TR, 2003, p. 116). Quanto à sua prevalência, estima-se que 3-7% das crianças em idade escolar apresentam o transtorno. Esta variação do percentual depende da natureza da amostra da população e do método de avaliação. A prevalência na adolescência e na idade adulta apresenta dados limitados.

Em relação ao curso que o transtorno segue, diz o manual que o excesso de atividade motora pode ser observada pelos pais assim que a criança começa a engatinhar, mas que é preciso cautela, ao se fazer o diagnóstico em idade precoce. Aponta que, geralmente, o transtorno é diagnosticado pela primeira vez no início da escolaridade, pela dificuldade de ajustamento à escola por parte destes sujeitos. Crianças com o Tipo Predominantemente Desatento podem ficar sem atendimento até o final da infância. No início da adolescência, enfatiza que nos contextos clínicos, o transtorno apresenta um curso estável, atenuando os seus sintomas no final desta fase e início da idade adulta, mas alguns adultos podem continuar apresentando o quadro sintomático completo e, outros, só alguns sintomas. Aconselha aplicar um diagnóstico em “Remissão Parcial”, nesta fase, se o adulto ainda apresentar alguns de seus sintomas característicos.

O DSM-IV-TR (2003, p. 117) define também o padrão de família dos sujeitos com TDA/H:

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é encontrado com maior frequência nos parentes biológicos em primeiro grau de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade do que na população em geral. Evidências consideráveis atestam a forte influência de fatores genéticos nos níveis mensurados de hiperatividade, impulsividade e desatenção. No entanto, as influências da escola, da família e dos pares também são cruciais na determinação do grau de comprometimento e co-morbidade. Os estudos também sugerem que existe uma prevalência superior de Transtorno do Humor e de Ansiedade, Transtornos de Aprendizagem, Transtornos Relacionados a Substâncias e Transtorno da personalidade Anti-Social nos membros das famílias de indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

O manual ainda traz um item sobre o diagnóstico diferencial do TDA/H. Nele, aponta que é difícil a distinção entre os sintomas do transtorno e os comportamentos apropriados à idade em crianças ativas. Alerta que crianças com Retardo Mental comumente apresentam sintoma de desatenção em ambientes escolares inadequados para a sua idade mental. Alerta que o diagnóstico de TDA/H só poderá ser feito, se estas crianças apresentarem excessivos sintomas de desatenção ou hiperatividade em relação a esta idade. Diz que os sintomas de desatenção também podem surgir em crianças com alta inteligência, quando estas são colocadas em ambientes escolares pouco estimuladores. Deve-se diferenciar, também, o TDA/H

da dificuldade que algumas crianças oriundas de ambientes inadequados, desorganizados e caóticos apresentam no comportamento dirigido a objetivos.

O comportamento opositivo que alguns sujeitos apresentam também deve ser diferenciado do transtorno. Este tipo de comportamento está relacionado à resistência em dedicar-se ao trabalho ou atividades escolares, pela relutância às ordens dos outros, enquanto que sujeitos com TDA/H podem desenvolver este tipo de comportamento, de forma secundária, como forma de racionalizar o seu fracasso. A motilidade excessiva das crianças com TDA/H também não pode ser confundida com o Transtorno de Movimento Estereotipado, pois a inquietação daquele é tipicamente mais generalizada e, neste, o movimento geralmente é focalizado e fixo e as crianças com este transtorno não são excessivamente ativas.

O manual ainda alerta que não se deve diagnosticar o TDA/H, se os sintomas são mais bem explicados por outro transtorno mental como: Transtorno do Humor, especialmente o Bipolar; Transtorno de Ansiedade; Transtorno de Personalidade, Transtorno Dissociativo, Alteração da Personalidade devido a uma Condição Médica Geral, ou um Transtorno Relacionado à Substância. Uma das diferenças entre o TDA/H e estes transtornos é que os sintomas de desatenção têm início depois dos 7 anos de idade e as queixas escolares não estão relacionadas aos sintomas característicos daquele transtorno ou seja: desatenção, hiperatividade ou impulsividade. Recomenda fazer o diagnóstico separadamente, quando houver concomitância entre o TDA/H e o Transtorno do Humor ou O Transtorno de Ansiedade. Também não deve haver diagnóstico de TDA/H, quando os seus sintomas característicos ocorrem somente durante o Transtorno Global do Desenvolvimento ou um Transtorno Psicótico. A desatenção, a hiperatividade e impulsividade em decorrência do uso de medicamentos (broncodilatadores, isoniazida, acatisia por neurolépticos) em crianças menores de 7 anos devem ser diagnosticadas como Transtorno Relacionado a Outras Substâncias Sem Outra Especificação.

### **3.4 O processo de avaliação diagnóstica do TDA/H**

A recomendação é que o diagnóstico do transtorno seja feito por um ou mais profissionais que entendam do desenvolvimento e dos comportamentos infantis e que estejam dispostos a despende o tempo que for preciso para avaliar a criança. O TDA/H não pode ser diagnosticado de forma apressada, baseando-se em poucas evidências e instrumentos (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2001). Estes autores sugerem que questionários para pais e professores sejam preenchidos antes de qualquer encaminhamento médico da criança, quando a família está suspeitando de que ela possa ter o transtorno.

Eles também alertam que os pais podem ficar sabendo por intermédio do professor sobre as dificuldades de comportamento do filho. E que, quando isto acontece, a família tem o direito de pedir ao psicólogo da escola que faça uma avaliação do comportamento da criança no ambiente escolar, que descreva os problemas que ela está enfrentando e as medidas que foram tomadas neste contexto, para resolver tais problemas. Indicam também uma “Lista de Verificação das Intervenções Usadas em Sala de Aula” que poderá ser preenchida pela escola e apresentada aos pais.

Goldstein e Goldstein (2001, p. 37) dão um conselho aos pais, quando os profissionais da escola sugerirem que a criança precisa ser medicada:

[...] diga-lhes que as pílulas não irão substituir o desenvolvimento de habilidades. Embora o medicamento possa ajudar as crianças hiperativas em algumas habilidades, uma variedade de problemas que acontecem na escola precisam ser trabalhados através de uma conduta efetiva e do desenvolvimento de habilidades.

Os autores admitem que a consulta com o médico da família seja uma etapa essencial, pois este profissional poderá pesquisar a existência de causas específicas para o transtorno e supervisionar o programa de intervenção medicamentosa, quando for indicada. Para eles, uma avaliação médica da criança inclui:

1. Procurar as causas específicas da hiperatividade que podem ser tratadas do ponto de vista médico (...)
  2. O médico precisa tomar uma decisão referente à necessidade de outros testes para diagnóstico clínico. (...)
  3. O médico precisa realizar um exame clínico e neurológico rigoroso. (...)
  4. O médico precisa avaliar os riscos e os benefícios potenciais do medicamento. (...)
- (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2001, p. 40).

Estes autores sugerem que um psicólogo ou um psiquiatra avalie a criança para que possa compreender os seus problemas e suas possíveis causas. Esta avaliação deverá investigar também se a criança apresenta outros problemas de saúde mental. Deverá ser um diagnóstico minucioso contendo informações tais como: histórico da criança, o seu nível de inteligência, sua personalidade e desempenho emocional, desempenho escolar, relacionamento com amigos, disciplina e comportamento em casa, comportamento na sala de aula e informações sobre a consulta médica.

Estas informações, segundo Goldstein e Goldstein (2001), devem ser examinadas e organizadas num processo de cinco etapas para que não aconteça um diagnóstico falso-negativo. São elas:

- 1ª. Verificar se o comportamento da criança se enquadra na definição do transtorno;
- 2ª. Aplicação de um questionário bem elaborado para pais e professores;



- 3ª. Coleta de informações objetivas e científicas relativas ao comportamento e às deficiências de habilidades da criança;
- 4ª. Avaliação cuidadosa da criança em vários ambientes (escola, casa, vizinhança, etc.);
- 5ª. Consideração cuidadosa se os sintomas refletem ou não algum transtorno emocional, de aprendizagem ou clínico.

Após o término da avaliação, os pais têm o direito de rever, juntamente com o profissional, todas as informações que foram colhidas e de receber um relatório escrito. Neste relatório, deve conter resumidamente o processo de avaliação, as conclusões, as razões para tais conclusões, e as sugestões de tratamento. Se os pais não entenderem ou não concordarem com as informações, isso deverá ser colocado para o especialista, cuja obrigação é ajudá-los a entender o que está sendo apresentado.

Benczic (2002), ao sugerir um modelo de avaliação psicológica para o TDA/H, diz que os profissionais deverão levar em consideração a diversidade de valores e expectativas do contexto cultural da criança e do adolescente e os estereótipos que estão associados a uma parcela da população. Tal consideração poderá diminuir o risco de uma falsa identificação do transtorno que poderia levar a uma estigmatização.

A autora alerta que o objetivo da avaliação não é o rótulo, mas determinar a extensão da interferência dos problemas de atenção e hiperatividade nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança e a elaboração e desenvolvimento de um plano de intervenção. O seu modelo de avaliação inclui quatro estágios: 1. Identificação do problema; 2. Análise do problema; 3. Implementação de planos; 4. Reavaliação do problema.

Os objetivos do primeiro estágio- Identificação do problema - são determinar qual o comportamento evocado e o seu significado e o contexto no qual ocorrem as dificuldades, para classificar o tipo de TDA/H. As estratégias a serem utilizadas são as entrevistas semi-estruturadas com pais, com os professores e com a criança. As escalas, questionários, listas de checagem e técnicas de observação direta também deverão ser usados neste momento.

No segundo estágio - Análise do problema - os objetivos são identificar as habilidades da criança, os recursos para intervenção e a avaliação das variáveis externas à criança responsáveis pela manutenção do seu comportamento. As estratégias recomendadas são o uso de instrumentos psicológicos padronizados e não padronizados, entrevistas complementares com pais e professores e observação direta. Estas estratégias servirão para colher dados sobre o nível intelectual da criança, personalidade, funcionamento emocional, desempenho escolar, relacionamento interpessoal, relacionamento familiar e comportamento em sala de aula.

Além de questionários, testes e provas<sup>9</sup>, Benczik enfatiza a importância de se observar o comportamento da criança durante a aplicação destes instrumentos e na hora do jogo. A avaliação médica geral está entre os pontos mais valiosos do processo de avaliação diagnóstica do TDA/H, segundo ela, para se determinar a presença ou a ausência de problemas físicos. A avaliação neurológica também é de igual importância, para se excluir as patologias neurológicas que podem interferir no diagnóstico. É necessário também pesquisar sobre os sintomas que estão relacionados com as comorbidades mais prevalentes como dificuldades de aprendizagem, comportamento desafiador opositivo, ansiedade e depressão (BENCZIK, 2002).

No terceiro estágio-Implementação de um plano de intervenção - o objetivo é implementar as intervenções necessárias e monitorar estas intervenções. São elas: treinamento e/ou orientação de pais, professores e da própria criança, acerca do que é TDA/H, suas conseqüências e formas de manejo; psicoterapia; acompanhamento psicopedagógico e/ou reforço escolar e tratamento medicamentoso (BENCZIK, 2002).

O último estágio - Re-avaliação do problema - tem como finalidade verificar a extensão do alcance dos objetivos da intervenção. Neste momento, entrevistas, escalas de verificação e observações diretas são estratégias que poderão ser utilizadas neste caso.

### 3.5 O tratamento do TDA/H

Existe um consenso entre os estudiosos do TDA/H que a criança ou o adolescente com o transtorno deve ser tratado através de uma abordagem múltipla (GOLDSTEIN e GOLDSTEIN, 2001; GOLDMAN et al; 1998; BENCZIK, 2002). O chamado tratamento multimodal inclui o uso de medicamento e um conjunto de abordagens ambientais, educacionais, psicoterápicas e escolares.

[...] é uma abordagem direcionada que parece intuitivamente poderosa, adaptando os problemas particulares das crianças às seleções de um menu de intervenções terapêuticas direcionadas. Em alguns estudos, o tratamento multimodal afetou os resultados em longo prazo, embora não se saiba quão aplicáveis possam ser esses resultados além dos limites da pesquisa (GOLDMAN et al., 1998, p. 962).

#### 3.5.1 A medicação

Weiss (1995) diz que Bradley, em 1937, foi quem primeiro descreveu o efeito do estimulante benzedrina em crianças hospitalizadas e perturbadas e entre estas crianças estavam

---

<sup>9</sup> Child Behavior Checklist- CBCL (Achenbach and Edelbrock, 1983); House, Tree, Person – HTP; Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994) são alguns dos instrumentos listados por esta autora.

algumas hiperativas. Este primeiro estudo descreveu com precisão e detalhes a melhora no comportamento e no desempenho escolar destas crianças. Atualmente, o medicamento é o tratamento com mais eficácia para o TDA/H e, para a medicina, a reação da criança a este tratamento é impressionante (GOLDSTEIN e GOLDSTEIN, 2001). O metilfenidato (Ritalina), a dextroanfetamina e pemolina são os três estimulantes em uso na atualidade. O percentual de resposta a qualquer estimulante isolado no TDA/H é de aproximadamente 70% e até 90% das crianças, se a medicação for feita cuidadosamente (GOLDMAN, 1998).

O metilfenidato é responsável por mais de 90% de uso de estimulantes para TDA/H nos EUA. Vários estudos estabeleceram que esta droga alivia muitos dos sintomas do transtorno. Tais estudos apontaram melhora no manejo da atenção, nas medidas do controle inibitório e na inquietude, tornando-se mais orientada ao objetivo. Pais e professores também indicam uma melhora no comportamento (WEISS, 1995).

Os efeitos colaterais mais comuns deste estimulante são a diminuição do apetite e a dificuldade para dormir. Dores abdominais e cefaléias também são relatadas pelas crianças. Estes efeitos são, em geral, controláveis com o ajuste da dosagem do medicamento. A lentidão do crescimento (redução do peso e da altura) também foi um dos efeitos colaterais relatados, porém as conclusões de estudos sobre o possível efeito dos estimulantes sobre o crescimento foram inconsistentes (WEISS, 1995). Outros efeitos também foram relatados. São eles: exacerbação dos tiques no Transtorno de Tourette; pequenos aumentos na pressão sanguínea sistólica e nos batimentos cardíacos e reações psicóticas ocasionais e raras.

A dextroanfetamina é considerada também um estimulante muito eficaz no tratamento do TDA/H, mas estudiosos têm sugerido que este estimulante pode apresentar mais efeitos colaterais que o metilfenidato. Tais efeitos incluem a inibição do crescimento e maior grau de tristeza nas crianças no período de uso do medicamento. A pemolina é um estimulante de longa duração (oito horas). Estudos com animais demonstraram que este medicamento não provoca dependência como o metilfenidato e a dextroanfetamina, quando da administração de altas doses. Porém, há suspeitas de que o seu uso pode causar danos importantes ao fígado (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2001).

Outros medicamentos também são recomendados como segunda opção ao tratamento do TDA/H, quando os pacientes são intolerantes e irresponsivos aos estimulantes. Os mais citados são: os antidepressivos tricíclicos (imipramina), os tranqüilizantes (clorpromazina), os anticonvulsivos (carbamazepina) e drogas para o controle da hipertensão (clonidina).

### 3.5.2 As abordagens não medicamentosas

As abordagens não medicamentosas, segundo Goldman (1998, p. 962), incluem:

[...] a educação dos pais; o treinamento com o manejo dos pais (manejo de contingências em ambientes individuais ou de grupo; esta técnica diminui o comportamento rebelde, aumenta a confiança dos pais e diminui o estresse familiar); manipulações ambientais em sala de aula (classes especiais, sentar em classe, etc); manejo de contingências e fichas de relatos diários por professor; psicoterapia individual para depressão, ansiedade e baixa auto-estima; treinamento de controle dos impulsos e das habilidades sociais; grupos de apoio como o Children and Adults With Attention Disorder (crianças e adultos com distúrbio por deficiência de atenção) e a Attention Deficit Disorder Association for Families (associação de famílias de crianças e adultos com distúrbio por deficiência de atenção) e programas de tratamento de férias.

Benczik (2002, p. 77) também enfatiza que o tratamento do TDA/H necessita da participação de várias pessoas (criança, pais e equipe multidisciplinar) e uma combinação de alguns tipos de intervenção. Ela cita algumas intervenções que o psicólogo ou profissional de saúde mental poderá conduzir: “a) orientação aos pais, b) orientação de professores, c) psicoterapia, d) psicopedagogia (geralmente realizada por um profissional habilitado), e) acompanhamento medicamentoso (este tipo de acompanhamento é realizado somente por um médico)”. Acrescenta que fica sob a responsabilidade do psicólogo acompanhar e discutir o caso com o médico regularmente.

Em relação à eficácia destas abordagens multimodais no tratamento do TDA/H, Weiss (1995) relata um acompanhamento feito com 117 crianças que incluía farmacoterapia estimulante, terapia individual e em grupo para as crianças, terapia familiar e grupos de pais. Crianças que foram acompanhadas durante dois anos foram comparadas com crianças que permaneceram em tratamento por um tempo mínimo de três anos. O segundo grupo apresentava um melhor rendimento escolar, era mais bem ajustado e o comportamento anti-social tinha diminuído.

A própria autora alerta que ainda não está demonstrado a eficácia deste tipo de abordagem e que isto será feito em estudos futuros, mas que faz sentido dizer que todos os déficits da criança com o transtorno (emocional, cognitivo e comportamental) devem ser alvos de tratamento. Segundo ela, o bom senso sugere que melhoras em uma área poderão afetar sinergicamente outras áreas de funcionamento.

Goldstein e Goldstein (2001) reforçam que “pílulas não substituem aptidões” e que por isso é preciso envolver pais, professores, profissionais e a própria criança no tratamento para ajudar a criança a desenvolver habilidades e aptidões. Eles demonstram esta necessidade ao relatar o caso de uma criança com TDA/H que foi somente medicada:

[...] O medicamento foi eficaz em ajudar Tom a ficar sentado e se ater às suas tarefas. Realizava então as tarefas escolares de modo mais constante. Infelizmente, Tom experimentava também problemas de aprendizagem e a qualidade de seu trabalho não melhorou de modo significativo, mas continuava a ser desorganizado, porque as aptidões para estudar devem ser aprendidas e não engolidas. (...) o medicamento estimulante permitiu que Tom planejasse e agisse de modo menos impulsivo. Em vez de apanhar a primeira pedra que encontrasse, agora procurava uma pedra bem grande. Era capaz também de esperar até que passasse um ônibus para atirar a pedra (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2001, p. 195).

Para eles, é importante lembrar também que mesmo a combinação de tratamentos não propicia a cura do transtorno. E que não foi também demonstrado que este tipo de tratamento leva a resultados melhores na vida adulta, porém “é justo e importante afirmar que, por um curto período, a combinação entre os tratamentos médicos e não-médicos (...) tem se mostrado extremamente eficaz na ajuda a crianças hiperativas” (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2001, p. 200).

### 3.6 Concluindo

A partir do exposto, fica evidente que o TDA/H é um transtorno bastante estudado e, apesar de as pesquisas apontarem que os fatores genéticos têm maior peso para suas possíveis causas, não há conclusões definitivas a este respeito.

O DSM-IV-TR (2003) e a CID-10 (1998) são instrumentos que apontam de maneira criteriosa as peculiaridades deste transtorno e a maneira de diagnosticá-lo. Porém, apesar de todo o critério, pareceu-me difícil para os profissionais que fazem a avaliação separar o TDA/H de outros transtornos, pois é impossível perceber sintomas que são atribuídos a ele como manifestações puramente orgânicas de um sujeito constituído e imerso num contexto sócio-cultural, mesmo que estes profissionais entendam do desenvolvimento e do comportamento infantis (ou talvez por isso) e se disponham a despendar tempo para isto.

Em relação ao tratamento, os teóricos do assunto sugerem a abordagem multimodal, incluindo a psicoterapia, mas a medicação é apontada como o “melhor remédio”, para aplacar os seus sintomas. Também não fazem questionamentos e nem consideram que um diagnóstico do TDA/H, que poderá ser feito até mesmo em tenra idade, possa ter implicações no próprio desenvolvimento da criança.

Não me cabe dizer que o TDA/H não exista, porque este não é o meu propósito neste estudo. Porém é importante ressaltar, que a minha maneira de olhar para os sintomas difere da perspectiva médica. Sendo assim, vale apontar que a neuropsiquiatria naturaliza os sintomas atribuídos ao TDA/H, tomando-os como conseqüência de falhas no organismo dos sujeitos.

Desta maneira, isola o problema das possíveis implicações que possa ter com o contexto e com os próprios sujeitos, ou quando considera estas implicações, é sempre como fatores secundários do problema. Da perspectiva deste estudo, esta visão se torna organicista e biologizante que, como sabemos, se respalda numa postura positivista de sujeito e das relações. Legnani (2003, p. 49), ao analisar o discurso médico, também faz esta constatação em seu estudo:

[...] o discurso médico respalda-se em uma concepção biologizante sobre a relação doença/saúde, e, conseqüentemente, constrói suas explicações e descrições dentro deste parâmetro. A participação dos fatores psicológicos e sociais, quando admitida, gera, normalmente, análises compartimentadas e estanques, pois prepondera a concepção de que na existência de um problema orgânico de origem, o desenvolvimento das patologias pode vir a ser potencializado, caso os estímulos ambientais não sejam adequados e pertinentes.

## **CAPÍTULO 4 - A CRIANÇA (COM TDA/H OU NÃO) E SUA FAMÍLIA**

No capítulo anterior, mostrei como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) é visto sob a perspectiva neuropsiquiátrica. Sua definição, principais características, as possíveis causas, os critérios de diagnósticos, o processo de avaliação e o seu tratamento foram abordados com o objetivo de aprofundamento teórico do tema. Neste capítulo, porém, vou iniciar uma outra perspectiva que irá ajudar a tratar as crianças diagnosticadas com TDA/H e sua família como subjetividades, como sujeitos singulares e para além do possível transtorno. Aqui, apresentarei assuntos referentes à constituição dessas crianças como sujeitos (do inconsciente), como acontece com as demais, sem esquecer de que cada uma faz o seu percurso próprio. Para tanto, esclarecerei sobre os fatores que interagem para o seu desenvolvimento; o significado de sua pré-história e nascimento; o laço de dependência e amor com sua mãe; a vivência do conflito edipiano e a interdição do pai, o processo de identificação com as figuras parentais e o mecanismo de sublimação das moções pulsionais.

A importância de iniciar aqui tal perspectiva é por acreditar não ser suficiente compreender estes sujeitos na relação com seus familiares a partir de uma posição diagnóstica de um “possível” transtorno do desenvolvimento, sem analisar o percurso que cada um faz, enquanto se constitui como sujeito.

### **4.1 A criança com TDA/H é um sujeito**

A criança com TDA/H é um sujeito e isso pressupõe ao mesmo tempo uma característica comum a ela e às outras crianças, como também pressupõe sua singularidade e subjetividade. Como outras crianças, para se tornar sujeito, interagiu e interage com os outros do seu meio sócio-cultural (pais ou seus substitutos, irmãos, parentes, vizinhos professores, colegas...), mas isso não significa dizer que se tornou igual a eles, porque através destas interações, fez e faz um percurso próprio. O seu desenvolvimento, como o desenvolvimento das outras crianças, se dá por uma interação de fatores inatos (genéticos e hereditários) e sócio-culturais. Não há como medir em termos quantitativos o peso desses fatores, mas o significado e a importância que vão tomando ao longo desse processo.

Não podemos negar que há problemas originados organicamente em algumas crianças que se tornam limitantes para o seu desenvolvimento, como o caso de algumas síndromes genéticas e acidentes e doenças peri-natais ou pós-natais. Mesmo levando em consideração a existência desses fatores de impedimento, é de grande importância a participação

dos fatores sócio-culturais que, em interação com aqueles, determinam o curso do desenvolvimento dos sujeitos. Dentre os fatores sócio-culturais de grande relevância estão os acontecimentos e as impressões vivenciados na primeira infância. A maneira como o sujeito percebeu, sentiu e elaborou tais vivências e acontecimentos servirá de base para os enfrentamentos posteriores.

Freud (1989, v. VII, p. 225), em 1905, ao falar do desenvolvimento psicosssexual do sujeito, nomeia como fatores constitucionais as tendências inatas e de experiências acidentais, o que acontece ao longo desse processo e diz que estes fatores estão numa relação recíproca e de colaboração.

[...] Quem incluir os recalamentos e sublimações na disposição constitucional e encará-los como manifestações vitais desta poderá afirmar, justificadamente, que a conformação final da vida sexual, é acima de tudo, da constituição inata. Mas ninguém com algum discernimento contestará o fato de que, em tal cooperação de fatores, há também espaço para as influências modificadoras do que foi acidentalmente vivenciado na infância depois. Não é fácil avaliar a eficácia dos fatores constitucionais e acidentais em sua relação recíproca [...] Mas em nenhum caso se deve esquecer que existe entre ambos uma relação de colaboração, e não de exclusão. O fator constitucional tem de aguardar experiências que o ponham em vigor; o acidental precisa apoiar-se na constituição para ter efeito.

É interessante e útil apontar um conceito que este autor usa para explicar as influências e a relação dos fatores supracitados no desenvolvimento psicosssexual, particularmente, na causação das neuroses. É o conceito de “série complementar” que ele utiliza para falar do que chama de “disputa muito desnecessária”, quando teóricos tomam partido ora dos fatores constitucionais, ora dos acidentais:

[...] na maioria dos casos, pode se imaginar o que se tem chamado de ‘série complementar’, na qual as intensidades decrescentes de um fator são compensadas pelas intensidades crescentes de outro, mas não há razão alguma para negar a existência de casos extremos nos dois limites da série (FREUD, 1989, vol. VII, p. 225).

É importante ressaltar também que, ao considerar a criança com TDA/H como um sujeito, significa dizer que a considero como sujeito do inconsciente, esta instância que foi descoberta por Freud (1987 (1900)) como a base geral da vida psíquica e que se faz presente em todas as instâncias, a saber: o *Isso*, o *Eu* e o *Supereu*<sup>10</sup> que se estruturam ao longo do desenvolvimento infantil.

---

<sup>10</sup> São as três instâncias psíquicas que foram diferenciadas por Freud na sua segunda tópica sobre o aparelho psíquico. O isso é considerado como o pólo pulsional da personalidade, cujos conteúdos (hereditários e inatos, e recalcados e adquiridos) são inconscientes. O eu é a instância que este autor distingue do isso e do supereu, mas que mantém uma relação de dependência às reivindicações do primeiro, aos imperativos do segundo e às exigências da realidade. O supereu é a instância da personalidade que atua como um juiz ou um censor em relação ao ego e que, segundo Freud, tem como funções a consciência moral, a auto-observação e a formação de ideais (LAPLANCHE;



Ao ressaltar esta consideração – a criança com TDA/H como sujeito do inconsciente – estou ciente das dificuldades que encontrei na abordagem dos sujeitos diagnosticados com este transtorno e da sua família, pois aquilo que me foi apresentado como dado trouxe como marcas a força das manifestações inconscientes dos pesquisados e as minhas próprias, sem nos darmos conta disso, na maioria das vezes, pois como disse Freud, do inconsciente nada se sabe.

#### 4.2 Sua pré-história e nascimento

Mesmo antes da sua concepção e nascimento, a criança já tem existência no desejo dos pais (o que não será diferente para a criança diagnosticada com TDA/H). Na maioria das vezes, o futuro rebento é falado e imaginado por eles e o seu nascimento se constitui num acontecimento fundamental para a sua família e para o seu desenvolvimento. Levin (2001, p. 52) diz que: “a saída do útero materno resultará para o pequenino uma mudança espacial, temporal e orgânica marcada por seu crescimento, por seu amadurecimento e pela carga hereditária com que ele nasceu, veio ao mundo”.

O momento do nascimento talvez se constitua como a primeira reação da criança ao seu desamparo biológico. A partir desta primeira vivência é que ela reagirá a outras situações de perigo (deste desamparo) ao longo do seu desenvolvimento. Freud (1976), em 1926, diz que a angústia que a criança desenvolverá ao longo da sua vida é um produto de seu desamparo mental, que é similar ao biológico.

O nascimento do filho representa muito para os pais. Através deste novo ser que vem ao mundo, eles vão reviver as suas próprias cenas infantis e o fenômeno que Freud, em 1914, nomeou de “narcisismo primário”<sup>11</sup>, que se explicita através das atitudes afetuosas para com a criança e da atribuição de perfeição as suas características (FREUD, 1974). Nesta relação com o bebê, os pais amam e cuidam do rebento como se estivessem amando a si próprios, pois a criança é sentida como parte deles.

---

PONTALIS, 2004). Fiz a opção de usar isso, eu e supereu por serem eles traduções diretas dos termos alemães Es, Ich e Über-Ich, respectivamente, e por eles estarem sendo mais usados pelos teóricos da psicanálise atualmente.

<sup>11</sup> Narcisismo primário: fenômeno no qual o primeiro modo de satisfação da libido é o auto-erotismo. Acontece na fase da organização da libido na qual o eu ainda não se constituiu e os objetos que são investidos pelas pulsões são as próprias partes do corpo (NASIO, 1991).

### 4.3 A relação de dependência e amor com sua mãe (ou substituta)

O bebê humano, pelo seu estado de dependência, ao nascer, demanda dos pais, principalmente, da mãe (ou sua substituta) cuidados que são fundamentais para a sua sobrevivência (alimentação e higiene, por exemplo). É a partir do estabelecimento dessa relação de satisfação das primeiras necessidades que mãe e filho iniciarão uma relação de afeto. Freud (1989), em 1905, quando fala das manifestações da sexualidade na infância, diz que os primeiros objetos sexuais de uma criança são as pessoas que cuidam dela.

Winnicott (1982, p. 493), em 1956, chama de “preocupação materna primária” a capacidade e a vontade da mãe de abrir mão dos seus próprios interesses em prol dos cuidados e da sua relação com o seu filho. Ele diz que o desenvolvimento do bebê se iniciará somente na relação com uma mãe que seja o bastante “boa” ou seja: aquela que é capaz de atingir o estado de “preocupação materna primária”. Ele diz também que este estado é uma condição psiquiátrica muito especial da mãe e assim o descreve:

Esta condição gradualmente se desenvolve e se torna um estado de sensibilidade aumentada durante, e especialmente, no final da gravidez;  
Continua por algumas semanas depois do nascimento da criança;  
Não é facilmente recordada, uma vez tendo a mãe se recuperado dela;  
Eu iria mais além e diria que a recordação que a mãe tem deste estado tende a ser reprimida.

Este autor acrescenta que este estado, se não fosse pela gravidez, seria uma doença e é um acontecimento que deve ser levado em consideração, sempre que fizermos referência à fase inicial da vida do bebê. Esclarece também que algumas mulheres não são capazes de atingir tal estado, por outro lado, uma mãe adotiva pode ser capaz de alcançá-lo, se tiver a capacidade de se identificar com o bebê (sentir como se estivesse no lugar do filho e, desta maneira, responder às necessidades dele). Em estado de “preocupação materna primária”, a mãe oferece ao recém-nascido um ambiente que lhe permite o início da existência, das suas experiências, a iniciar o domínio das pulsões e o enfrentamento das dificuldades da vida.

Podemos perceber que a mãe ou quem dispensa os primeiros cuidados ao bebê é o sujeito com quem ele primeiro se relaciona e estabelece uma relação de dependência. A princípio, diz Winnicott (2001), não há consciência desta dependência, por isso ela é absoluta. Gradualmente, a criança começa a se conscientizar desta dependência e evidencia ao ambiente as suas necessidades, enquanto caminha em direção à independência; é o processo que ele denominou de dupla dependência. Porém, neste processo, há retrocessos e, segundo este autor, é possível uma criança retornar ao estado de dependência e até da dupla dependência, mesmo já sendo independente. Ele diz que a criança caminhar em direção à independência não faz parte da

tendência inata da criança ao crescimento. Ela necessita da adaptação de uma outra pessoa às suas necessidades e esta pessoa é a mãe (ou a sua substituta).

Melanie Klein (1994) em 1936, também descreve a relação entre o bebê e sua mãe, por ocasião dos primeiros cuidados que ela lhe dispensa. Esta autora diz que a primeira gratificação sentida do mundo externo pela criança é a satisfação ao ser alimentada. Nesse ato, ela se sente aliviada da fome e, ao mesmo tempo, sente prazer quando é estimulada ao sugar o seio da sua mãe. Mas também sentimentos de ódio e agressão são dirigidos a estes seios, quando é frustrada ou diante de estímulos desagradáveis. Assim os seios se tornam na fantasia da criança, pelo mecanismo chamado de *projeção*, de “seios bons” e “maus” ao mesmo tempo. Pelo segundo mecanismo chamado *introjeção*, sente que absorve para dentro de si tudo que percebe do mundo externo, inclusive o seio da mãe em seu aspecto bom e mau.

Neste primeiro estágio, todos os estímulos agradáveis, na fantasia da criança, são relacionados aos “seios bons” e os desagradáveis, aos “maus”. Para Melanie Klein, é importante para o desenvolvimento mental da criança, que ela consiga e seja ajudada a lidar e a reduzir os estímulos dolorosos e aumentar a sua capacidade de ajustar-se a eles. Isso ajudaria a criança a diminuir as fantasias aterrorizantes e na sua adaptação à realidade. Também contribuiria para a percepção de sua mãe como pessoa e esta percepção tem conseqüências importantes no desenvolvimento intelectual e emocional do bebê.

Melanie Klein (1994, p. 344) diz que um momento crítico que acontece entre a mãe e a criança é o do desmame. Neste momento, segundo a autora, o bebê perde o que mais ama: “o seio bom”. Para ela, esta perda deve ser menos dolorosa possível, para que a criança continue confiando no “seio bom” que traz dentro de si e mantenha uma boa relação com a mãe e com outras pessoas, para que possa obter outras situações de satisfações, além daquelas ligadas ao seio. Assim ela fala do desmame bem sucedido:

[...] O desmame realmente bem sucedido não implica apenas que o bebê se acostumou com a nova alimentação, mas também que ele deu os primeiros passos fundamentais para lidar com seus medos e conflitos internos, ajustando-se à frustração no verdadeiro sentido da palavra.

Se esse ajuste foi obtido, podemos usar a palavra ‘desmame’ em sentido antigo. De acordo com minhas informações, a palavra ‘desmame’ no inglês arcaico era empregada não só no sentido de ‘desmamar de’, mas também no de ‘desmamar para’. Aplicando estes dois sentidos da palavra, podemos dizer que quando há uma verdadeira adaptação à frustração, o indivíduo não só é desmamado dos seios da mãe, mas também procura novos substitutos – fontes de gratificação que são necessárias para construir uma vida completa, rica e feliz.

A partir da colocação desses autores, a mãe é ao mesmo tempo a pessoa com a qual a criança estabelece seus laços de dependência física e emocional, mas é também através dessa relação que caminha rumo ao que podemos chamar de “independência”.

#### 4.4 Como se torna sujeito do desejo (da linguagem)

No início, o meio de que dispõe a criança para demonstrar o seu desconforto provocado pelas suas necessidades, é o movimento: o bebê chora, movimentando braços e pernas... Pela sua total dependência, não dispõe de mecanismo para buscar o objeto que o satisfaça. São os adultos, no caso a mãe ou quem exerce esta função (como já disse anteriormente), que interpretam os movimentos da criança, a fim de atender as suas necessidades. A mãe se torna assim a intermediária entre a bebê e o meio. Nesta relação, as manifestações corporais da criança ganham valor de signos para aquela, pois, a estas manifestações, a mãe atribui um sentido. Isto significa que o bebê é imediatamente introduzido num universo de comunicação, onde o outro intervém como resposta daquilo que supostamente é uma demanda da criança.

Wallon (1981, p. 228), em 1941, fala sobre o que acontece entre a criança e o adulto que dela cuida, quando discorre sobre as suas primeiras manifestações afetivas:

As suas manifestações afectivas limitam-se, a princípio, ao vagido da fome ou da cólica e ao relaxamento da digestão ou do sono. A sua diferenciação é, a princípio, muito lenta. Mas, aos seis meses, o aparelho de que a criança dispõe para traduzir as suas emoções é suficientemente variado para fazer uma vasta superfície de osmose com o meio humano. Esta é uma etapa capital do seu psiquismo. Aos seus gestos está ligada uma certa eficácia pelo que desperta nas outras pessoas; aos gestos destas previsões. Mas esta reciprocidade é, a princípio, uma completa amálgama; é uma participação total, em que mais tarde, deverá delimitar a sua pessoa, profundamente fecundada por esta primeira absorção nos outros.

Este autor também enfatiza a precoce e poderosa atração que a criança demonstra pelos que dela estão mais próximos. Explica que a dependência total que tem deles para a satisfação das suas necessidades faz com que se torne sensível aos pequenos indícios dessas pessoas e com elas estabeleça vínculos (WALLON, 1981).

Freud (1987), em *A interpretação dos sonhos* (1900), discorre sobre o nascimento do desejo nesta relação, por isso achei interessante fazer uma breve passagem pela concepção freudiana das primeiras experiências de satisfação da criança, onde este autor situa a essência do desejo e a natureza do seu processo.

No bebê, o processo pulsional<sup>12</sup> desenrola-se principalmente a uma situação de necessidade satisfeita. O objeto de sua satisfação lhe é oferecido sem que ele busque e sem uma representação psíquica deste objeto. No entanto, esta primeira experiência de satisfação deixa um

---

<sup>12</sup> Termo referente à pulsão: pressão que dirige um organismo para fins particulares. Termo usado para se referir aos complexos padrões de comportamento das pessoas e não dos animais. “Por ‘pulsão’ podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do ‘estímulo’, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico” (FREUD, 1989, vol. VII, p. 157).

traço mnêmico na psique, na medida em que esta satisfação estiver ligada à percepção do objeto que satisfaz. A partir daí, a manifestação pulsional não aparece mais como uma pura necessidade, mas uma necessidade relacionada com uma representação mnêmica de satisfação, que se constitui como modelo do que será buscado na realidade, para satisfazer a pulsão. A imagem mnêmica funciona, portanto, no aparelho psíquico como uma representação antecipada da satisfação. Este movimento chama-se “desejo” (FREUD, 1987).

Lacan (1999), em *As formações do inconsciente* (1957-1958), aprofunda a noção de desejo, mostrando que ele só pode surgir numa relação com o grande Outro<sup>13</sup>, a partir da relação que a criança estabelece com o outro. Este introduz a criança na rede simbólica e investe-se de maneira privilegiada, tornando-se o Outro, “assujeitando” a criança aos seus significantes, quando interpreta a demanda que vem dela. Sendo assim, esta suposta demanda pode ser tomada como projeção do desejo deste Outro.

A demanda é, antes de qualquer coisa, a expressão do desejo e tem um caráter duplo: é além de demanda de satisfação da necessidade, demanda de amor, na qual a criança deseja ser objeto de desejo do Outro que satisfaz as suas necessidades. Na demanda, a criança tenta significar o que deseja. Ao tentar nomear o desejo, é introduzida uma inadequação entre o que é desejado e o que se faz ouvir deste desejo na demanda. Assim através da demanda, o desejo estrutura-se como desejo de um objeto que está além do objeto da necessidade, que a demanda tenta significar e não consegue. O vazio deixado pela falta do objeto do desejo passa a ser um lugar que poderá ser ocupado por qualquer outro objeto que passará a ser substitutivo do objeto “ausente”, o objeto que não existe na realidade. Lacan designa semelhante objeto, simultaneamente, como objeto do desejo e objeto causa do desejo e o chama de objeto “a”. Vejamos como se dá este processo, por ocasião do conflito edipiano.

#### 4.5 O conflito edipiano e a interdição do pai

A situação fusional que é estabelecida na relação mãe-criança inicialmente não pode perdurar para sempre. Filho e mãe deverão voltar os seus interesses para outros objetos, pois é

---

<sup>13</sup> Outro: conjunto de leis, normas e princípios de conduta. Linguagem universal que precede ao nascimento do sujeito (ARRUDA, 2001). “Lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina. [...] Evidentemente, de início, a ênfase foi posta no lugar e na função daqueles em relação aos quais é formado o desejo da criança: mãe, pai, ou mesmo, em uma dimensão de rivalidade, irmãos e irmãs” (CHEMAMA, 1995, p. 156). A palavra é iniciada com letra maiúscula e se lê “grande outro”.

esta a lei que a cultura lhes impõe. Para Freud, o momento crucial desta separação acontece com a dissolução do complexo de Édipo<sup>14</sup>. Ele descreve como isto acontece no menino e na menina.

Freud (1975), em 1940, diz que a fase fálica é o apogeu da sexualidade da primeira infância e também é o momento da sua dissolução. A partir deste momento, meninos e meninas seguem percursos diferentes no seu desenvolvimento psicosssexual. O menino descobre que tem sensações prazerosas em relação ao seu pênis e começa a manipulá-lo. Ao mesmo tempo, deseja ter algum tipo de relação com sua mãe, apaixonando-se por ela, seduzindo-a e exibindo-lhe seu pênis. Sua sexualidade, nessa fase, faz com que o menino queira substituir o pai junto à mãe. Pela ameaça de castração, corroborada pela ausência de pênis nas pessoas do sexo feminino, o menino se vê obrigado a substituir o investimento objetal da mãe por identificações. A autoridade dos pais é introjetada, perpetuando a proibição contra o incesto.

Como foi dito anteriormente a partir de Freud, o primeiro objeto de amor da menina também é a mãe, mas de maneira diferente do menino, deverá fazer um movimento de desapego daquela e voltar-se para o pai. Como o menino, ela também faz a descoberta da zona erógena genital. Em consequência desta descoberta, faz uma outra: nota que o pênis do menino é o correspondente, mas também maior que o seu clitóris e a partir daí, inicia a inveja daquele órgão, desenvolvendo um sentimento de inferioridade, afastando-se da relação afetuosa com a mãe. Esta é quase sempre responsabilizada pela falta de pênis daquela. Em seguida, a menina abandona o desejo de ter o órgão, substituindo este desejo pelo de ter um filho, tomando o pai como o seu objeto de amor e, em consequência, passa a odiar a mãe. Esta ligação da menina com o seu pai, segundo Freud, pode ser lentamente abandonada ou recalçada e os seus efeitos perdurarem na vida psíquica das mulheres.

Pelo exposto, a dissolução do complexo de Édipo nos meninos e nas meninas acontece de maneira diferente. Freud, em 1923, diz que: “Enquanto, nos meninos, o complexo de Édipo é destruído pelo complexo de castração, nas meninas ele se faz possível e é introduzido através do complexo de castração” (FREUD, 1988, vol XIX, p. 285).

Lacan (1999), em 1957-1958, descobriu nestas relações edípicas a importância das posições que a criança ocupa na relação com o outro (mãe e/ou outras pessoas que cuidam da criança) e com o Outro que este se tornou, por ocasião das primeiras interações mãe-filho. A criança, pressentindo que o desejo do Outro constitui como uma falta, passa a constituir-se como

---

<sup>14</sup> Complexo de Édipo: “[...] 1. Conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica. 2. Processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações” (CHEMAMA, 1995, p. 55)

objeto potencial do desejo do Outro, identificando-se com o objeto fálico<sup>15</sup>. Ser objeto de desejo do Outro significa recusar a falta em si no Outro, apresentando ela própria para preencher esta falta. Quando a criança aceita a falta no Outro como impossível de ser preenchida, prova que ela aceita a sua própria falta. Isto significa deixar a posição de objeto do desejo do Outro, para ser sujeito que deseja atrair para si objetos substitutivos de desejo. Esta inversão do “ser” para “ter” desenvolve-se na dialética edipiana, logo após o estágio do espelho<sup>16</sup> (Lacan, 1998 (1966)), no qual a criança adquire a imagem do corpo, que é estruturante para sua a identidade.

Segundo Lacan (1999), a fase edipiana acontece em três momentos e nela se dá a introdução da função paterna na relação mãe-criança (menino ou menina):

1º.momento – a criança se encontra numa relação fusional com a mãe, buscando identificar-se com o que supõe ser o objeto do seu desejo. Esta busca é facilitada por a mãe lhe dispensar cuidados e satisfazer as suas necessidades.

2º. momento – inicia-se com a intrusão paterna na relação intersubjetiva mãe-criança. O pai é visto pela criança sob a forma de interdição. Ela questiona a sua identificação com o falo e renuncia ser objeto de desejo da mãe. A mãe se vê privada pelo pai do suposto falo (a criança).

3º. momento – é o tempo de declínio do complexo de Édipo. O pai é investido de atributo fálico. É o momento em que necessita que ele intervenha como aquele que tem o falo como objeto desejado pela mãe e, não aquele objeto apenas que é privado pelo pai<sup>17</sup>. A criança, ao confrontar-se com esta relação fálica, modifica-se de maneira decisiva, mudando de *status* em relação ao falo, deixando a posição de *ser*, para se engajar na conquista da posição de *ter*.

Estas relações fálicas são estruturantes para a criança, pois só aí ela recebe a sua plena significação de sujeito do desejo. É a prova evidente da metáfora paterna<sup>18</sup> e do mecanismo

<sup>15</sup> Objeto fálico: objeto de desejo, que representa o falo, que por sua vez é a representação construída com base na parte anatômica do corpo do homem (o pênis). Elemento organizador da sexualidade humana e tem como uma das suas principais características ser permutável por outros objetos (pênis, fezes, presentes...) que têm a função de manter o desejo da criança, fazendo com que ela se afaste da possibilidade de gozar com a mãe (NASIO, 1991).

<sup>16</sup> Estágio do espelho: estágio em que a criança reconhece como sua, a imagem refletida no espelho. Este estágio foi descrito por Henri Wallon (1995) em sua obra *As origens do caráter na criança* (1949). Para este autor, o conhecimento que deriva deste reconhecimento faz com que a criança perceba a si mesma como um ser entre outros seres. Este estágio é resgatado por Lacan como um dos momentos mais importantes para a formação e função do eu.

<sup>17</sup> É preciso esclarecer o que Lacan designa como pai: ele está se referindo a uma função e não precisamente ao pai biológico da criança. “Eis um outro patamar, o da frustração. Nesse, o pai intervém como detentor de um direito, e não como personagem real. Mesmo que não esteja presente, mesmo que telefone para a mãe, por exemplo, o resultado é idêntico. Nesse ponto, é o pai como simbólico que intervém numa frustração, ato imaginário concernente em que a criança necessita dela [...]” (LACAN, 1999, p. 178)

<sup>18</sup> Metáfora paterna: substituição do significante fálico pelo significante Nome-do-pai. Lacan “chama de ‘Nome-do-Pai’ a função simbólica paterna, ou seja, aquilo que constitui o princípio eficaz do Édipo, e mostra que o ‘Desejo da Mãe’ é mandado para as profundezas pelo Nome-do-pai, levando a operação a um significado – o falo -, e isso para os dois sexos (*Escritos*). Essa forma de escrever o Édipo leva a crer que sua função é a de promover a castração simbólica” (CHEMAMA, 1995, p. 57).

intraprésiquico: o recalque originário<sup>19</sup>. O desejo de *ser*, recalcado pelo desejo de *ter*, se engaja então no terreno dos objetos substitutivos, tornando-se palavra e desdobrando-se numa demanda. Fazendo-se demanda na cadeia de significantes, o desejo se perde cada vez mais. O desejo retorna continuamente, podendo estar, fundamentalmente, em outro lugar que não no objeto ou no significante que designa simbolizar este objeto. O desejo engaja-se então na via da metonímia<sup>20</sup> (LACAN, 1999).

A metáfora paterna inaugura o acesso da criança à dimensão simbólica e afasta-a do seu assujeitamento imaginário à mãe, conferindo-lhe o *status* de sujeito desejante. Nesta condição, o desejo do falar-ser<sup>21</sup> torna-se cativo da linguagem, se perdendo como tal, por não poder ser representado, a não ser por significantes substitutivos, caracterizando o objeto do desejo como objeto metonímico. Por isso falamos que a criança é um sujeito de linguagem, sujeito do desejo. Depois de resolvida a problemática edipiana (à sua maneira), a criança procura significar o objeto de seu desejo (que foi recalcado) através da cadeia de significantes, através da linguagem (DOR, 1989).

Lacan (1995, p. 206), em seu *Livro IV – A relação de objeto* (1956-1957), diz que, ao final da resolução do conflito edipiano, não basta que o sujeito alcance a sua heterossexualidade, mas que se posicione corretamente em relação à função paterna:

[...] Não basta que o sujeito depois do Édipo alcance a heterossexualidade, é preciso que o sujeito, moça ou rapaz, chegue a ela de forma tal que se situe corretamente com referência à função do pai. Aí está o centro de toda problemática do Édipo.

Lacan (1999) acrescenta que, no desfecho do complexo de Édipo com a interdição do pai, não se trata de relações idealizadas e pessoais entre a mãe e o pai, mas de relações que fazem referência, principalmente, da mãe com a palavra do pai, na medida em que o que ele fala tem importância para ela.

#### 4.6 A identificação da criança (com TDA/H ou não) com seus pais

O que é identificação? A partir da psicanálise freudiana, é um processo intraprésiquico e inconsciente no qual o eu se transforma em um aspecto do objeto. É a mais antiga expressão de

<sup>19</sup> Recalque originário: primeira fase do recalçamento na qual é negada a entrada de um representante pulsional na consciência. Freud o denominou de recalque primevo (FREUD, 1974, vol. XIV, p. 171). Neste processo, o representante recalcado continua inalterado e a pulsão permanece ligada a ele, estabelecendo o que Freud chamou de fixação. Para Lacan, é uma intervenção psíquica que assegura a passagem do real imediatamente vivido à sua simbolização na linguagem. (DOR, 1991).

<sup>20</sup> Metonímia: figura de linguagem como a metáfora que significa mudança de nome. A designação de um objeto é feita por um termo diferente do habitual, na condição de haver ligação entre os dois termos (DÓR, 1991).

<sup>21</sup> Tradução do neologismo criado por Lacan (*parlêtre*).



um vínculo emocional com uma pessoa (FREUD, 1976, (1921)). A ambivalência é uma das suas características, pois pode ser expressão de sentimentos ternos como de sentimentos hostis que se originaram, por época do estabelecimento deste vínculo, por ocasião da fase oral da libido.

As primeiras identificações da criança acontecem com as pessoas que estão mais próximas dela, ou seja, os pais ou os sujeitos que exercem esta função. Freud (1988), em 1923, diz que os efeitos destas primeiras identificações que acontecem no início da vida da criança são gerais e duradouros. Ele ressalta que elas não são resultados de investimentos objetivos, mas de uma identificação direta e imediata, acontecendo antes de qualquer investimento de objeto. Este autor diz ainda que as identificações que a criança faz no seu primeiro período sexual são influenciadas e reforçam estas primitivas

A identificação também se dá em situações em que a escolha objetal passa pelo impedimento do recalque (identificação provinda do complexo de Édipo) Nesse caso, o eu regride, tomando para si traços distintivos do objeto. O processo de identificação também pode acontecer quando uma emoção é tomada como um objeto com o qual se possa identificar. Aqui ele se torna “uma capacidade de viver ‘por contágio’ uma situação dramática (identificação histérica)” (NASIO, 1991).

Para Lacan (1999), a identificação se distingue em duas categorias, a saber: identificação simbólica e identificação imaginária. A primeira consiste no nascimento do sujeito do inconsciente (instância abstrata que se constitui no traço comum da série de significantes relacionados às pessoas que foram significativas para a criança). A segunda, a que determina a estrutura do eu que tem o seu início no estágio do espelho. A partir deste estágio, esta estrutura vai se consolidando à medida que a criança vai tendo outras experiências imaginárias.

Como já foi dito anteriormente, o primeiro sujeito com o qual a criança interage e que lhe serve de espelho é a mãe ou a sua substituta. Para Winnicott (1975), este espelho é o rosto da mãe. É nele que, primeiramente, o bebê se vê, pois a mãe quando olha para seu filho, relaciona o que vê com aquilo que ela se parece, refletindo assim a imagem daquele. O citado autor diz que há situações em que a criança olha para o rosto da mãe, sem conseguir nenhuma reação dela, sem se ver refletido em seu rosto-espelho e que este acontecimento, em casos extremos, leva à patologia, pois “Um bebê tratado assim crescerá sentindo dificuldades em relação ao espelho e sobre o que o espelho tem a oferecer. Se o rosto da mãe não reage, então o espelho constitui algo a ser olhado, não a ser examinado” (WINNICOTT, 1975, p. 155).

A percepção que a criança começa a ter de si tem o seu início nessa relação especular e Winnicott traduz esta percepção na seguinte frase: “Quando olho, sou visto; logo existo”. Os rostos de outras pessoas da família também servem de espelho para a criança, entretanto, à

medida que ela se desenvolve, torna-se menos dependente destes “espelhos”, mas poderá continuar a se espelhar nas atitudes de cada um dos membros da família e extrair benefícios disto.

A partir destas colocações, fica marcado o lugar da mãe no relacionamento com seu filho. É ela o sujeito mais experiente e representante da cultura que primeiro se relaciona com a criança. A princípio, entre mãe e filho não há uma relação sujeito-sujeito, pois o bebê, neste momento, está submetido aos significantes materno e se colocando como o objeto de seu desejo – o falo. Então, nesse início, a tentativa de identificação da criança é com tal objeto.

A partir da resolução do conflito edipiano, a criança caminha nesse processo de identificação. O caminho diferente tomado pela menina e pelo menino vai no sentido de ela tomar para si características típicas da feminilidade e, do menino da masculinidade. Lacan discorrendo sobre esta época diz que a genitalização acontece em dois sentidos: há uma evolução, uma maturação do sujeito e há sua assunção ao sexo no Édipo (LACAN, 1999).

Na resolução do conflito edipiano, é instaurado o supereu como instância psíquica. Isto se dá pela dessexualização dos investimentos libidinais que são dirigidos aos pais, que são sublimados em parte, sendo os seus objetos incorporados pelo eu. Estes objetos formarão o que Freud (1976), em 1925, chamou de consciência moral e ideal do eu<sup>22</sup> que são considerados por ele como o núcleo do supereu. Este autor considera esta instância psíquica como ‘herdeira’ do complexo de Édipo. Lacan (1999) diz também que a saída do Édipo é favorável, na medida em que a identificação com o pai é feita no terceiro tempo, quando este intervém como aquele que tem o falo e internalizado como ideal do eu no sujeito.

Estas identificações nada mais são do que o fruto do que a criança representou (de maneira inconsciente) das suas relações com seus pais e que a acompanhará ao longo da sua vida. Elas influenciarão e marcarão todos os seus relacionamentos neste percurso: na escola, com os amigos, no trabalho, nas relações amorosas, no casamento.

Os professores talvez sejam as primeiras pessoas que desempenham o papel do pai para a criança, na medida em que são colocados em posição de autoridade. A eles são endereçados sentimentos de amor e ódio. Tal ambivalência de afetos encontra a sua origem na mesma ambivalência vivida com os pais. A relação com a companheira ou companheiro também é uma das formas de atualização das vivências passadas do sujeito com as figuras parentais.

Não podemos esquecer que, além dos pais, as vivências com os irmãos e irmãs no primeiro período da vida, especificamente, as cenas de rivalidade e ciúme que teve como protagonistas o sujeito e seus primeiros pares (irmãos, primos), dão margem a identificações e

---

<sup>22</sup> Ideal do eu: “Instância psíquica que escolhe, entre os valores morais e éticos exigidos pelo supereu, aqueles que constituem um ideal ao qual o sujeito aspira” (CHEMAMA, 1995, p. 99).

resultam em sentimentos sociais endereçados, posteriormente, aos amigos e colegas. Quem não já observou um irmão mais novo brigando como “cão e gato” com um irmão mais velho, mas ao mesmo tempo imitando os seus gestos e ações? Ou o comportamento regressivo de um filho mais velho (pedindo novamente a mamadeira, por exemplo), quando da chegada do nascimento de um bebê? O traço comum que é extraído dessas vivências se torna o protótipo, matrizes para os relacionamentos posteriores.

Freud (1988), em 1909, enfatiza que até quando o adolescente, no seu afã de se afastar dos pais, os substituem, em seus “romances imaginativos”, por pessoas de “melhor situação”, os atributos desses “novos e aristocráticos pais” têm sua origem nas lembranças reais dos pais idealizados da infância. Para ele, esta fantasia exprime um lamento deste adolescente pela infância feliz junto a estes “pais heróis” que se foi.

#### **4.7 A sublimação das moções pulsionais e os novos interesses**

O termo sublimação designa o mecanismo de transformação e elevação da energia sexual em força positiva e criadora. É também o mecanismo de atenuação e temperança do excesso de intensidade dessa força (NASIO, 1991). A sublimação é considerada por Freud como uma das defesas do eu e um outro recurso que não o recalque (FREUD, 1974 (1914)).

Freud também considera o processo de sublimação como um dos fatores que podem produzir desfechos diferentes para o desenvolvimento psicosssexual da criança, em interação com a sua constituição inata. Ele diz que, por esse mecanismo, grandes excitações sexuais são escoadas em outros campos, resultando num aumento “nada insignificante da eficiência psíquica”. Acrescenta que a formação reativa, considerada por ele como uma subvariedade da sublimação pode transformar a disposição sexual perversa da infância numa fonte de virtudes. O asco, a vergonha e a moral também são barreiras criadas pelo aparelho psíquico a estas moções pulsionais sexuais que não têm como função à reprodução no período de latência. Portanto, na infância, as moções pulsionais dirigidas aos pais que sofrem interdição, por não poderem ser satisfeitas, além de serem recalçadas (mas não suprimidas) também podem passar pelo processo de sublimação. O resultado deste processo é o despertar do interesse da criança por outras atividades no período de latência: a escola, as brincadeiras, o grupo de amigos, por exemplo, e o aparecimento de determinadas virtudes que poderão ser conservadas e desenvolvidas até a idade adulta.

Neste período de “moratória” da sexualidade, a criança aprende a se relacionar e a amar outras pessoas de sua convivência, mas seguindo o modelo das relações estabelecidas com

os pais e outras figuras parentais. Este afastamento dos familiares, principalmente dos pais, irá depender do curso tomado pelas moções pulsionais, antes dirigidas a eles, pois neste período, pequenas porções de manifestação sexual que não passaram pelo processo de sublimação ou alguma atividade sexual preservada ao longo do período de latência poderão se fazer presentes. As influências externas de sedução também poderão provocar rompimentos ou romper em definitivo o período de latência, prejudicando a “educabilidade da criança” (FREUD, 1989).

A respeito disto, Freud acrescenta que, quando os pais são ternos e amorosos com seu filho, estão lhe ajudando a se tornar um ser humano capaz de realizações em sua vida, mas que o excesso de ternura pode ser “pernicioso”. Assim ele explica:

[...] é verdade que o excesso de ternura por parte dos pais torna-se pernicioso, na medida em que acelera a maturidade sexual e também ‘mimando’ a criança, torna-a incapaz de renunciar temporariamente ao amor em épocas posteriores da vida, ou de se contentar com menor dose dele. Um dos melhores prenúncios de neurose posterior é quando a criança se mostra insaciável em sua demanda de ternura aos pais; por outro lado, são justamente os pais neuropáticos, que em geral tendem a exibir uma ternura desmedida, os que mais contribuem, com suas carícias, para despertar a disposição da criança para o adoecimento neurótico. (FREUD, 1989, vol. VII, p. 210).

Portanto, a não-vivência da moratória da sexualidade, com o seu despertar prematuro, no período de latência faz com que a criança tenha dificuldade de adiamento da satisfação sexual e não se engaje em outras atividades que são importantes para o seu desenvolvimento.

Um dos exemplos do mecanismo de sublimação é a transformação da pulsão voyeurista em desejo de saber. Este exemplo também ilustra a troca de um alvo sexual por outro alvo dessexualizado, substituição característica deste processo. A princípio, a criança que sente prazer em olhar os genitais femininos poderá sublimar este desejo, transformando esta curiosidade mais tarde em curiosidade científica sobre o corpo humano. Isso nos mostra que o interesse intelectual tem como fonte uma curiosidade sexual infantil sublimada, que encontra satisfação não num objeto sexual, mas num objeto dessexualizado. Para a psicanálise, as realizações culturais são fruto do desvio de moções pulsionais sexuais de alvos sexuais para novos alvos e este desvio tem seu início no período de latência, por obra da sublimação (FREUD, 1989).

O comportamento dos educadores, diz Freud, demonstra que eles parecem também ser da opinião de que as forças defensivas morais são construídas às expensas das moções pulsionais sexuais. Parece demonstrar também que eles sabem que a atividade sexual faz com que a criança não seja educável, por perseguirem como “vícios” as suas manifestações sexuais, mesmo não podendo fazer muito contra elas (FREUD, 1989), portanto estariam eles colaborando para o adiamento do desabrochar desta mesma sexualidade. Em contrapartida, seria de grande

importância que estes professores soubessem que situações na escola também podem provocar irrupção de manifestações sexuais tais como tensão e pavor diante das tarefas escolares, pois tais circunstâncias podem estimular o contato com a genitália ou um processo característico de uma poluição. Acrescenta ainda que o trabalho intelectual, pelo esforço e pela concentração, tanto nos jovens quanto nos adultos, pode produzir excitação sexual.

Finalmente, é importante salientar o que Freud diz sobre a instauração bitemporal do desenvolvimento psicosexual dos seres humanos: ou seja uma fase do desabrochar da sexualidade na infância, seguido de um período de latência, antes do período definitivo que acontece na puberdade:

A instauração bitemporal do desenvolvimento sexual nos seres humanos, ou seja, sua interrupção pelo período de latência, pareceu-nos digna de uma atenção especial. Ela se afigura como uma das condições da aptidão do homem para o desenvolvimento de uma cultura superior, mas também de sua tendência à neurose. (FREUD, 1989, vol. VII, p. 219-220).

O que Freud quer dizer é que o advento do ser humano como ser criativo, ser que ao mesmo tempo se constitui na cultura e que faz cultura, a partir da energia sexual - a libido – sublimada, tem um preço que se traduz em um conjunto de manifestações inconscientes, os sintomas<sup>23</sup>, que caracterizam a neurose<sup>24</sup>. Este estado nada mais é que conseqüências do processo de recalque das moções pulsionais, necessário, mas que deixa as suas marcas, o seu vestígio.

#### **4.8 Conseqüências para abordar as crianças com TDA/H e seus pais**

A partir do que expus e foi discutido neste capítulo, a criança (com TDA/H ou não) para se constituir como um sujeito singular, além da sua constituição inata, tem um percurso significativo para fazer até chegar a esta condição. Isto significa dizer que o que traz consigo como herança biológica é importante, mas não o suficiente para determinar o seu desenvolvimento. A trama que acontece, o “romance familiar” vivido pela criança juntamente e, principalmente, com os seus pais ou substitutos, como os primeiros representantes da cultura, fazem a atualização e enriquecimento na sua ontogênese, dos acontecimentos pré-determinados na sua filogênese.

---

<sup>23</sup> Sintoma: conseqüência do processo de recalque. Apresenta-se como substituto de uma satisfação pulsional que permanece em estado “jacente” (FREUD, 1976 (1925-1926)).

<sup>24</sup> Neurose: na verdade, estamos tratando do que Freud denominou de “psiconeuroses de defesa”. São o resultado de recalque de representações de ordem sexual que não são conciliáveis com o eu e que se expressa em um conjunto de sintomas. (CHEMAMA, 1995).

Na relação com estes primeiros outros que representam as leis, as normas, a cultura, ama e odeia intensamente, mas é capaz de recalcar ou sublimar estes sentimentos, identificando-se com o que representou de mais significativo deles, tornando-se um sujeito falante, um sujeito do desejo (do inconsciente) e não da pura necessidade.

As conseqüências de *tornar-se sujeito* são o seu engajamento na cultura, na criação no aprendizado e nas relações com outras pessoas que a ele tornam-se significativas, pelo que elas trazem das representações que este sujeito fez das suas principais figuras parentais. Porém, este engajamento não acontece de uma forma idealizada e romântica, como parece à primeira vista, pois *o tornar-se sujeito* traz também, em graus diferenciados, os sintomas, a neurose<sup>25</sup>. É nesta perspectiva de sujeito singular, que se constitui desta maneira, que proponho olharmos para a criança diagnosticada com TDA/H e sua família.

---

<sup>25</sup> Neste capítulo, não incluí discussão sobre a estruturação da psicose e nem da perversão.

## **CAPÍTULO 5 - AS EXPECTATIVAS E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Um panorama das expectativas e da maneira como as famílias na atualidade acompanham o desenvolvimento e a escolarização das crianças será abordado neste capítulo. Para tanto, discorrerei brevemente sobre a história da família e da concepção de criança e de infância, para que possamos saber de que família e de que criança estamos falando. Em seguida, abordarei sobre as expectativas e as formas de acompanhamento desta criança por seus pais. Também refletirei como os pais participam na escola e como esta participação é vista e, finalmente, apontarei a posição da criança diante das demandas dos pais e da escola.

O conteúdo que aqui exponho é somente um indicativo de uma tendência geral em relação ao tema e um ponto de vista deste estudo, portanto não pretendo que seja conclusivo.

### **5.1 De que família estamos falando?**

A família não é um fato fácil de descrever e compreender e uma das dificuldades para isto é que comumente a consideramos como sendo um fenômeno regido pela natureza. Isto acontece pelo fato de a família regular atividades de caráter biológico, por exemplo, a reprodução humana e o sexo (SARTI, 2000). Mas o fenômeno da família é cultural, pois estas atividades de base biológica acontecem num determinado contexto social e de acordo com as escolhas e os significados que o homem lhes atribui.

Foi Lévi-Strauss (1982, p. 520 (1947)) quem enfatizou que a família era um fenômeno da cultura, quando estudou a estrutura do parentesco composta pela relação de consangüinidade entre irmãos; a relação de descendência entre pai e filho e mãe e filho; e a aliança que acontece entre duas unidades familiares pelo casamento. Para ele, as famílias se constituem como aliança entre os grupos: “(...) o grupo biológico não pode mais estar só, e o vínculo de aliança com uma família diferente assegura o domínio do social sobre o biológico, do cultural sobre o natural”. Este autor interpretou o tabu do incesto como um fato de cultura, cujo objetivo é evitar o isolamento da consangüinidade e assegurar a passagem do homem da natureza à cultura.

Sendo da ordem da cultura, a família, como um fenômeno universal, não se apresenta com a mesma configuração ao longo do tempo, pois mudanças na sua esfera interior e na esfera mais ampla da sociedade atingem e fazem surgir novas formas de constituição deste grupo social. Roudinesco (2003, p. 17) fala da necessidade de conhecermos a história da família: “Não basta, portanto, definir a família de um simples ponto de vista antropológico; é preciso também saber

qual a sua história e como se deram as mudanças que caracterizam a desordem que parece atingida na atualidade”.

A família nuclear moderna ocidental constituída por pai, mãe e filhos, que se contrapõe à família como um grupo formado por outros parentes, amigos e criados, é fruto de uma longa evolução que vai do século XVI ao XVIII. Roudinesco (2003, p. 19) diz que podemos distinguir três grandes períodos nesta evolução. No primeiro período, se localiza a família chamada “tradicional” funcionando para assegurar a transmissão do patrimônio. Os casamentos aconteciam cedo em relação à idade dos casais, sem levar em consideração o aspecto afetivo e sexual de suas vidas: “Nessa ótica, a célula familiar repousa em uma ordem de mundo imutável e inteiramente submetida a uma autoridade patriarcal, verdadeira transposição da monarquia de direito divino”.

No segundo período, está a família chamada “moderna” (século XVIII e meados do século XX). Baseia-se no amor romântico, permitindo sentimentos e desejos carnis através do casamento. Há a valorização da divisão do trabalho entre o marido e a esposa e o filho é considerado como um sujeito que tem a sua educação assegurada pela nação. “A atribuição da autoridade torna-se então motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro” (ROUDINESCO, 2003, p. 19).

No último período, está a família chamada “contemporânea” ou “pós-moderna”. Nela, duas pessoas buscam intimidade ou realização sexual, numa união com uma duração relativa. Nesta família, a transmissão da autoridade está se tornando cada vez mais problemática e um dos motivos é o aumento das separações e recomposições conjugais.

É desta família que estamos falando, a contemporânea, com distintas configurações e que abarca uma rede mais aberta de relações, cujas formas de vinculação entre seus membros não são somente a sanguínea e nem casais somente heterossexuais. Uma família inserida num contexto de emancipação e maior participação da mulher no mercado de trabalho, de supervalorização da individualidade, de globalização e de rápido avanço da ciência e da informação. Família onde os papéis dos seus membros são fluidos, onde a obediência inquestionável dos filhos não existe mais. Composições familiares marcadas pelos tempos de correria e de consumo onde o *status* de ter é levado às últimas conseqüências.

Esta família, apesar de se apresentar com distintas configurações (famílias constituídas por mãe e filhos; avós e netos; mãe, companheiro e filhos de uniões anteriores; casais homossexuais com ou sem filhos; casal heterossexual com ou sem filhos etc.) coexiste com a família de configuração nuclear que ainda é tomada como modelo familiar não só para as camadas médias da população de nosso país e de outros países ocidentais, mas também para as



camadas populares. Ela é tida como a composição ideal mesmo pelos sujeitos que fazem parte das famílias chamadas recompostas, como mostra Szymanski (2003, p. 15-18), no estudo que fez com famílias que vivem num bairro da periferia de São Paulo:

Observou-se que as pessoas ficavam divididas entre as formas de viver de famílias que eram dadas como modelo e aquelas que elas escolhiam em virtude da dificuldade que passavam (...) quando essas famílias falavam a respeito de suas escolhas, parecia que era deplorando o fato de não serem “como deveriam ser”. Elas não só desejavam uma vida materialmente mais digna, como uma estrutura em torno de um homem provedor – que é o modelo que nossa sociedade oferece como sendo “o certo”.

Roudinesco (2003, p. 181-188), refletindo sobre a família do futuro, diz também como os casais homossexuais, ao manifestarem o desejo de se tornarem pais, buscaram o modelo de família (nuclear) e como eles arriscam a dar uma “imagem desastrosa” deles próprios, quando procuram esta normatividade:

Quando os gays e lésbicas da costa californiana quiseram, a partir de 1965-70, se tornar pais, inventaram uma cultura da família que não passava, sob muitos aspectos, da perpetuação do modelo que haviam contestado e que já se encontrava ele próprio em plena mutação (...) Quiseram “provar” que eram bons pais e que seus filhos adotados, procriados artificialmente ou oriundos de famílias recompostas se comportavam tão bem quanto aqueles criados nas famílias ditas “heterossexuais”. (...) Eis porque nossa sociedade deve aceitar que eles existem *tais como são*. Ela deve lhes conceder os mesmos direitos. E não é obrigando-se a serem “normais” que os homossexuais conseguirão provar sua aptidão a criar seus filhos. Pois ao buscarem convencer aqueles que o cercam de que seus filhos nunca se tornarão homossexuais, eles se arriscam a lhes dar, de si próprios, uma imagem desastrosa.

Acredito que estejamos diante de configurações familiares com tais conflitos. Famílias que procuram formas alternativas de se constituírem, mas com sentimentos nostálgicos em relação a um modelo imposto (na maioria das vezes), mas que já demonstra vários sinais de declínio.

## 5.2 De que criança estamos falando?

Para compreendermos de que criança estamos falando, é preciso que nos detenhamos um pouco sobre a infância ao longo da história, pois a idéia de criança e infância como um período do desenvolvimento humano como temos hoje, se apresentou de maneira diferente ao longo da história da civilização ocidental.

Na Idade Média, não havia uma concepção de que a criança era um ser que precisava de proteção e de cuidados especiais. Cedo, ela participava da vida adulta. Como diz Postman (1999, p. 29): “no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem seqüencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo do adulto”.

Levin (2001, p. 36), analisando a função filho-criança ao longo da história diz que a criança, na Idade Média não era mais que um adulto em potencial, estágio que deveria alcançar o mais rapidamente possível: “Com efeito, em geral o nome das crianças mortas nessa época não constava de nenhum registro, pois não eram levadas em consideração por não terem alcançado a idade adulta necessária para isso”. Um dos motivos desta desconsideração era a alta taxa de mortalidade infantil que, de certa forma, impedia que os adultos se envolvessem emocionalmente com as crianças. Tinha-se muitos filhos, para que alguns sobrevivessem, por isso não podiam ficar ligadas a elas (POSTMAN, 1999).

A idéia da criança como um ser que requer cuidados e preparação para a vida adulta surge a partir do século XVII, juntamente com o nascimento da família moderna, pois “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou as suas relações internas com a criança” (ÁRIES, 1981, p.154). A idéia de necessidade de escolarização; o avanço da medicina que resulta em tratados pediátricos e higiênicos, a concepção de família nuclear burguesa e o desenvolvimento de uma sociedade industrializada são fatores determinantes para a consideração da criança e de uma nova infância orientada pelo Estado.

No século XVIII, Rousseau (2004, p. 89-90) traz uma nova concepção de educação e de infância. Ele foi o primeiro a considerá-la como uma fase distinta da fase adulta, com características próprias e que necessita ser estudada e respeitada. Assim diz ele:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estão maduros e nem terão sabor, e não tardarão a se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneira de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo de dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio.

Com esta nova concepção de infância e pela influência da medicina, ao longo dos anos vindouros, a mulher-mãe passa a ser a encarregada de cuidar pessoalmente do seu filho no que se refere à sua alimentação, higiene e primeiros aprendizados. O pai, representando a autoridade, desempenha a função de sustentar (material, espiritual e moralmente) e manter a família unida. Nesta família, a criança começa cada vez mais a ser o centro das atenções.

No final do século XIX e início do século XX, parte das funções da família de educar os seus filhos é transferida para a escola. Com o surgimento de explicações psicológicas e pedagógicas sobre as fases de desenvolvimento e atividades adequadas para cada período da infância, o discurso pedagógico torna-se poderoso e a escola, conseqüentemente, delinea o que e como se deve aprender em cada idade. (LEVIN, 2001).

Caldana (1998), em seu estudo, procurou analisar e descrever a infância de sujeitos nascidos no final do século XIX e início do século XX. Para tanto, ela entrevistou 20 sujeitos (10 homens e 10 mulheres) usando o instrumento chamado “história de vida sumária”. Este estudo evidenciou que a criança desta época circulava por espaços amplos e tinha um contato próximo com a natureza, mas que também tinha contato com o cinema, como uma das inovações tecnológicas importantes; seu cotidiano era permeado pela parcimônia e trabalho; as brincadeiras eram a atividade considerada mais importante, apesar do tempo ser dividido entre a escola e o trabalho; eram predominantemente coletivas e com poucos brinquedos (a maioria artesanais); os brinquedos industrializados eram o grande “objeto de desejo”; o mundo dos meninos é caracterizado como mais livre que o das meninas. A obediência era o que predominava na relação com os adultos e os pais são descritos como muito dedicados aos cuidados com a criança, porém exigentes. Para esta autora, os dados da sua pesquisa mostrou que, neste período de abrangência do estudo, havia, ao lado de aspectos apontados pelo costume como “tradicionais”, outros aspectos que já anunciavam os “modernos” que se tornaram predominantes na metade do século XX.

Hoje, a escola e outras instituições começam a fazer parte cada vez mais cedo da vida da criança e a ela são oferecidas atividades dentro e fora do contexto escolar, para que possa se desenvolver o mais rapidamente possível e de acordo com os padrões estabelecidos. Em consequência, a infância encurtou (ou está desaparecendo como diz alguns autores), pois esta criança precisa, de maneira urgente, estar pronta, voltando a ser um adulto em miniatura.

Postman (1999, p. 143), ao discorrer sobre o desaparecimento da infância, aponta indicadores simbólicos que se fazem presentes (vestuário, sexualidade, linguagem, criminalidade etc), em consequência da diminuição do conceito de infância. Dentre estes indicadores apontamos o que ele diz sobre os jogos infantis, no contexto da sociedade americana:

Não há mais óbvio sintoma da mistura de valores e estilos das crianças e dos adultos do que o que está acontecendo com os jogos infantis que, na verdade, estão desaparecendo. Embora não tenha encontrado estudos que documentem o declínio dos jogos de rua não supervisionados, sua ausência é bastante perceptível e pode, de qualquer forma, ser deduzida do aumento espantoso de instituições como Little League de beisebol e o futebol Pee Wee. Salvo no perímetro da cidade, onde os jogos são ainda controlados pelos jovens que os praticam, os jogos dos jovens americanos se tornaram cada vez mais oficiais, pseudoprofissionais e extremamente sérios.

Neste contexto de urgência da família e da sociedade para que a criança se desenvolva e se escolarize, não há espaço para que esta se atrase nos estágios de desenvolvimento que são determinados para ela pela literatura especializada ou que fracasse na escola. À criança não é dado tempo e nem espaço, para que brinque, fantasie e nestas fantasias, consiga elaborar

parte dos seus conflitos, pois tudo que faz passa a ter o mesmo formato das realizações dos adultos.

A criança de hoje também está introduzida num contexto de revolução eletrônica e da informática que prioriza o mundo das imagens. Programas, informações e jogos que tem acesso através da televisão e do computador não lhe exigem maiores habilidades e atitudes que são necessárias às atividades de leitura de um livro, por exemplo. Levin (2001, p. 48-49) diz que é a chamada “cultura *zapping*”:

[...] Passar de uma imagem para outra, de um jogo para outro sem nenhuma mediação, sem se deter ativamente em nada, é um dos efeitos mais devastadores da produção tecnológica da imagem. A criança olhando tudo nada consegue ver. Algumas crianças incorporam o *zapping* (as denominadas “hipercinéticas” ou “instáveis”), enquanto outras respondem com sintomas “atencionais”. Também a indústria do conto infantil começou a produzir *zapping* na leitura, fazendo uma limitada e restrita síntese dos relatos para que sejam lidos mais rápido, acarretando a vertiginosa morte da letra e da escrita pela mão da síntese tecnologicamente aceita.

Uma outra característica deste mundo informacional: não fazer nenhuma distinção do que veicula (se é para adulto ou se é para criança). Os segredos e as informações antes guardados e preservados para que pudessem ser revelados no tempo devido às crianças, agora são escancarados na internet ou no chamado “horário nobre” da televisão. Postman (1999, p. 98), ao falar da mídia eletrônica, chega ao extremo de apontá-la como a principal causa do desaparecimento da infância, mas guardando uma certa reserva quanto a isto, concordo quando diz que a televisão elimina uma das principais diferenças entre a infância e a idade adulta. E assim ele justifica:

A televisão (...) é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Tanto os de seis anos quanto os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer. A televisão, neste sentido, é o perfeito meio de comunicação igualitário, ultrapassando a própria linguagem oral. Porque quando falamos, sempre podemos sussurrar, para que as crianças não ouçam. Ou podemos usar palavras que elas não compreendem. Mas a televisão não pode sussurrar, e suas imagens são concretas e auto-explicativas. As crianças vêem tudo que ela mostra. (...) O efeito mais óbvio e geral desta situação é eliminar a exclusividade do conhecimento mundano e, portanto, eliminar uma das principais diferenças entre a infância e a idade adulta.

A partir desta pequena exposição, é desta infância ameaçada e desta criança que estamos falando: uma criança que faz parte e está exposta a uma rede de relações e informações muito mais extensa que a anterior. Crianças que parecem prescindir dos adultos, que recebem informações (na maioria das vezes, por imagens) e desenvolvem determinadas habilidades de forma rápida, mas que estão desamparadas, se tornando presas fáceis do consumo.

Uma criança que muitas vezes se torna excessivamente inquieta; que busca e exige dos seus pais constantemente novos prazeres e novas gratificações que lhes são impostos,

(principalmente pela mídia) para aplacar a sua angústia. Seu tempo de atenção e de concentração encurtou, em muitos casos, se tornando um problema para a família e para a escola, que não conseguem entender a maneira com que esta criança estabelece a sua relação com o saber. Crianças cujo psiquismo é construído não só baseado nas relações mais estreitas do contexto familiar, mas influenciado também pelas relações de outras instituições entre elas, a escola, que começa a freqüentar cada vez mais cedo e a mídia, que invade a intimidade da casa sem pedir licença.

### **5.3 Que expectativas têm os pais e como participam do desenvolvimento e escolarização do filho?**

Neste contexto de consumo e da urgência da informação e do conhecimento, como bem diz Cordié (1996), o saber adquiriu o “brilho do objeto do desejo para os pais”. Muito cedo, demandam ao filho que aprenda e seja bem sucedido na escola e isto não passa despercebido pela criança, que capta e reage a sua maneira às expectativas dos pais.

Nesta demanda, não tem lugar para o atraso no desenvolvimento e nem para os problemas na escolarização, pois não há tempo pra isso. Levin (2001, p. 45) nos descreve como a pressa atravessa o modo como os pais participam do desenvolvimento desta criança:

A criança da modernidade está atravessada pela urgência temporal; mal começa a andar improvisando os primeiros passos, já o adulto está pensando em quando ela vai poder falar, e basta ela articular e formar os fonemas iniciais, que já o adulto pensa quando vai conseguir escrever; mal consegue soletrar, é cobrada para ler direito, e assim por diante sem pausa.

O trabalho de Menezes (2000) que trata das expectativas dos pais sobre o futuro dos filhos, realizado com pais de alunos da oitava série do ensino fundamental de uma escola pública da Grande Florianópolis, revelou que os projetos existentes sobre o futuro dos filhos estão centrados na escolaridade prolongada e em escolhas profissionais que dão chance aos filhos de superarem a condição dos pais, revelando uma ideologia familiar que considera a universidade como uma forma de conseguir profissões mais reconhecidas socialmente e com melhores remunerações. A uma conclusão parecida chegou também Orsi (2003), quando investigou as características da família contemporânea, decorrentes do rápido avanço tecnológico, científico e das transformações histórico-sociais e os seus reflexos na dinâmica das relações familiares, no modo de educar os filhos e na aprendizagem escolar. Esta autora diz que, no seu estudo, ficou evidente que os cuidados dispensados aos filhos pelos pais são determinados pelo tempo que não é consumido pelo trabalho e que a formação escolar é considerada por eles como um fator de maior expectativa e importância para o futuro dos filhos.

Legnani (2003, p. 101), ao enfatizar o lugar narcísico que a infância ocupa na contemporaneidade, diz como é freqüente o discurso de que a criança precisa ser estimulada para estar apta à vida competitiva do futuro:

[...] Desse lugar é recorrente o discurso, frente às perspectivas de um mundo cada vez mais competitivo, de que o pequeno sujeito deve ser “educado” mediante uma assídua estimulação de suas habilidades para estar apto para viver e competir no futuro. [...] Essa ênfase no futuro, como já indicamos, é colocada porque os pais ao experienciarem suas *faltas*, passam a projetar narcísicamente em seus filhos uma expectativa exacerbada de que eles, futuramente, possam dar provas de uma potência que hoje eles não possuem em suas relações.

Para que esta demanda seja atendida, na atualidade, os pais dividem cada vez mais a responsabilidade de participação no desenvolvimento e escolarização da criança, pois numa sociedade capitalista industrializada como a nossa, há uma exigência dos membros da família de maior participação no sistema produtivo. Com isto, cada vez mais, os pais são obrigados a deixar a cargo de outras instituições (a creche, a escola, a professora particular) o acompanhamento e a educação dos filhos.

Uma maneira de suprir a ausência no desenvolvimento e escolarização e caminhando rumo ao alcance das suas expectativas em relação ao filho é os pais iniciarem esta criança na escolarização o mais cedo possível. Isto não acontece somente com as das camadas médias da população, as crianças pobres também iniciam esta jornada tão logo a oportunidade surja, seja via creche-escola ou via escolinhas particulares que se proliferam nos bairros das periferias. Uma outra providência que pode ser tomada também pelos pais, se têm oportunidade, é avançar o filho em relação à idade-série escolar, para que possa sair o mais cedo possível da escola rumo aos concursos e à profissionalização. Martinez (1998), ao descrever e analisar como vem se caracterizando o ingresso da criança pequena, das camadas médias, na escola, também aponta como uma das conclusões de seu estudo que as expectativas dos pais em relação à escola estão centradas na aceleração do desenvolvimento do seu filho.

A jornada diária escolar não é suficiente para que o filho alcance o que os pais lhe demandam. Aulas de natação e de outros esportes (incluindo competições logo que comecem a praticar o esporte); aulas diárias de reforço com a professora particular; aulas de inglês, etc também são oferecidas a ele. Nem a criança menos favorecida economicamente escapa delas, pois na nossa comunidade assisti várias vezes crianças que tinham uma segunda jornada escolar na casa da professora particular por uma quantia irrisória de até R\$ 10,00 por mês. Nestas atividades, é exigido da criança um desempenho melhor possível.

Postman (1999, p. 144) conta como os pais nos Estados Unidos participam nas atividades esportivas dos filhos, atividades estas que se tornaram verdadeiras competições profissionais:

Num jogo entre meninos de dez anos de East Brunswick, New Jersey, e Burlington, Ontário, estourou uma briga “depois que os pais discutiram nas laterais, os jogadores trocaram acusações de jogo desleal e linguagem suja, e um homem de Burlington fez um gesto obsceno”. A briga aumentou com um bate-boca entre as mães de dois jogadores, uma das quais chutou a outra. É claro que grande parte disso é coisa rotineira e tem sido vivida muitas vezes por adultos em jogos “oficiais” de beisebol e futebol. (Eu mesmo vi vários quarentões dar uma bronca danada num garoto de onze anos porque ele tinha cometido dois erros numa partida).

Com este relato, este autor quer mostrar como os jogos infantis se tornaram preocupação dos adultos, tornaram-se profissionalizados e acrescentaria que ele serve para mostrar a pressa dos pais com o desenvolvimento e a escolarização das crianças.

Assistimos também hoje, aos pais, principalmente, os dos alunos das escolas particulares encerrando a educação básica dos filhos com o seu precoce ingresso à universidade (não estou falando de alunos com necessidades especiais, os chamados “talentosos”). Com isso, eles demonstram o quanto querem que o filho se profissionalize o mais depressa possível, que consiga um bom emprego e que também atenda a demanda da sociedade em geral que é de se tornar, em primeiro lugar, um consumidor, agora, independente, por ter o seu próprio dinheiro.

Levin (2001, p. 45), ao refletir sobre a função do filho na modernidade, diz que este já na infância, além de se tornar um objeto de consumo, também está se tornando consumidor. Assim ele diz:

O reinado da criança-filho como objeto de consumo e consumidor cresce e se acelera. O tempo da criança fica cada vez mais cheio de atividades, instruções e propostas. O império do consumo e da imagem faz suas vítimas e seus vitimários consumindo esse irrecuperável período da infância

### 5.3.1 Os pais na escola

Cada vez mais, a escola é solicitada a participar do desenvolvimento e escolarização das crianças, pelos motivos expostos acima. A ela é demandado que cumpra a função de repassar conteúdos sistematizados e que faça com que a criança forme hábitos, atitudes e habilidades próprios de uma cultura letrada, mas que também cumpra a função de socializá-la, pelo fato de as atividades comunitárias no bairro, na vizinhança, na rua estarem ficando cada vez mais raras (BEAUCMAMP, 1997; MACEDO, 1996; MARTINEZ, 1998; RIBEIRO, 1992).

A escola, preocupada em atender a demanda dos pais e da sociedade em geral, pouco escuta esta criança e segue também com a mesma urgência. Quer e necessita estabelecer parceria com as famílias, mas não sabe muito bem como concretizá-la, pois toma como sinônimo de participação a presença física dos pais na escola. Sá (2001, p. 89), em seu artigo sobre *A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências*, relata-nos um diálogo que teve com um pai que se lamentava dos problemas escolares de um dos filhos e demonstrava satisfação pelo fato de

nunca ter precisado comparecer à escola por causa do outro filho, o que foi interpretado como falta de interesse e não participação:

[...] “Com o meu mais novo nunca precisei ir à escola”. Para esse pai, o “nunca precisei ir à escola” significava não apenas um motivo de satisfação, mas também o melhor indicador de que ele tinha sido um *bom* pai, tinha cumprido sua parte e, por isso, aquele filho nunca tinha “deixado ficar mal”. [...] Descontextualizada do quadro cultural de referência, essa conduta do encarregado de educação é frequentemente interpretada como um expressivo indicador de que ele está sendo um *mau* pai, ou seja, não comparecer à escola é interpretado, de forma unívoca como um reflexo de desinteresse pela educação dos filhos.

Esta consideração é um indicativo de que a escola toma como modelo ideal de participação para todos os pais, a maneira como as famílias das camadas médias da população participam e acompanham os seus filhos: acompanhamento minucioso das atividades escolares da criança; comunicação freqüente com os professores; oferecimento de reforço e de atividades suplementares aos conteúdos trabalhados em classe; presença constante às reuniões e encontros promovidos pela escola; atividades extra-escolares como complementação; favorecimento das atividades escolares etc. A ausência desta forma de acompanhamento por parte dos pais cria verdadeiros impasses entre a escola e a família.

Uma das conclusões a que Viana (2000, p. 53-54) chega em seu estudo sobre “Longevidade escolar em famílias de camadas populares” nos mostra que é possível haver escolarização, mesmo sem esse modelo de acompanhamento e participação na vida escolar por parte dos pais:

[...] Não se identificaram, em nosso estudo, *investimentos específicos e intencionais* na carreira escolar dos filhos, que nos permitissem reconhecê-los como um traço explicativo dessas situações de longevidade escolar. [...] este estudo sinaliza, assim, no sentido da necessidade de deslocamento de foco para formas peculiares de envolvimento das famílias populares na escolarização dos filhos, facilitadoras de sobrevida escolar nesses meios.

Apesar do estudo da citada autora ser de grande importância para fazer a escola refletir sobre como idealiza a participação dos pais, na maioria das vezes, o que assistimos é que as famílias das camadas médias utilizam formas de acompanhamento dos seus filhos que criam condições para o seu sucesso escolar, pois se assemelham ao trabalho da escola. E ainda, estes pais possuem um nível de escolarização e de discurso que lhes possibilitam ter uma postura crítica em relação à escola, que os pais das camadas populares não têm ou não se encorajam a fazer.

As cenas de encontros e desencontros se fazem sentir. Há encontro entre os pais e a escola, quando aqueles se modelam à forma de como a escola quer que participem; há desencontro, quando isto não acontece. Neste caso, culpas são atribuídas ao contexto familiar e



vice-versa. A escola aponta a “desestruturação da família” e do seu entorno como causa da sua não participação. Szimanky (2003, p. 67) diz que:

É freqüente ouvirmos depoimentos de professoras ou de membros da equipe escolar acerca de que as famílias são “desestruturadas”, desinteressadas, carentes e, no caso das comunidades de baixa renda, violentas. Tais condições constituem numa “explicação” fácil para o insucesso escolar de algumas crianças.

Este depoimento mostra o quanto a escola está despreparada para trabalhar em parceria com as famílias, pois apontar a desestruturação e carência desta instituição como causa da sua não participação na escola e do insucesso escolar do aluno é ver de maneira reducionista estes fenômenos e não entender as novas configurações e funcionamentos familiares a partir do seu contexto e da sua história. Além disso, a escola demonstra também não entender o próprio processo ensino-aprendizagem. Legnani (2003, p. 46) diz que, o que subsidia esta pressuposição da escola de que existe uma relação direta e linear entre os problemas de aprendizagem ou a indisciplina do aluno e a dinâmica conflitante da sua família, é o discurso psicológico presente nesta instituição:

[...] o discurso pedagógico subsidiado pelo discurso psicológico pressupõe uma relação direta e linear entre os problemas de aprendizagem ou a indisciplina e a dinâmica familiar conflitante da criança. Ou seja, o ambiente considerado é apenas o familiar que se traduz na seguinte premissa: as famílias, principalmente as das classes empobrecidas, são comumente desestruturadas e incapazes de auxiliar na empresa educativa das crianças.

Os pais, principalmente os das camadas médias da população, por sua vez, tendo no horizonte as expectativas em relação ao filho, fazem exigências à escola e a culpabiliza, se a criança não está indo em direção ao alcance do que esperam dela. Estas expectativas, a forte ligação que os pais estabelecem com o filho no curso de desenvolvimento e escolarização deste e o que isto suscita do narcisismo destes pais fazem com que resistam em aceitar as dificuldades escolares, que a criança possa apresentar.

Além deste aspecto afetivo que pode interferir no relacionamento dos pais com a escola, há aspectos de ordem prática e do funcionamento escolar que dificultam a participação: tarefas escolares que exigem para sua consecução a presença de um adulto escolarizado e que possa dispor de uma boa parte do seu tempo diário para a criança; reuniões freqüentes, muitas vezes, em horários incompatíveis com o trabalho dos pais; uso cada vez maior de linguagem técnico-pedagógica nos encontros com os familiares etc. Em relação a este último fator apontado, eu mesma ouvi um relato da diretora de uma escola sobre uma reunião que promoveria com os pais, para ensinar-lhes a trabalhar a “Matemática atual”:

[...] como a gente percebe que os pais de hoje não sabem como trabalhar com a Matemática atual, desse aluno contemporâneo, então a gente está convidando os pais, pra vir desmistificar aquela maneira que ele trabalhou e pra aprender junto com a gente, trocar com a gente como é que a gente trabalha Matemática hoje, porque eles acham que a criança de terceira série [...] que eles não vão aprender tabuada, porque eles não sabem tabuada decorada. Eles sabem tabuada sabendo o porquê, da razão de ser daquele número. Então a gente chegou a esse consenso de que seria importante uma reunião. Eu começo dizendo como é que é a teoria dessa Matemática hoje, como é que se trabalha, há o lúdico que não se pode ignorar... e logo em seguida, a gente vai botar os tatames em volta, fazer um grande círculo. Cada um vai estar com sua caixa de Material Dourado, porque [...] eu queria que todo mundo tivesse com Material Dourado, porque o aluno vai precisar de trabalhar em casa, mas o pai vai ficar perdido sem saber como usar. O Material Dourado é uma caixa que é de madeira e tem de E.V. A. também e que trabalha as quatro operações. Então... eles vão brincar com essa Matemática, da mesma forma que a criança brinca.

Por este relato, fica evidente que a escola quer que os pais participem desempenhando uma função que é tipicamente didático-pedagógica, desejando que se tornem peritos em técnicas de ensino. Com isto, evidencia a confusão que faz com os papéis que devem ser exercidos por pais e por professores. Os pais que recusam ou que não conseguem corresponder ao modelo de participação imposto pela escola são considerados irresponsáveis, sem aptidão para educar e desinteressados. Desta forma, podem ser apontados como culpados pelo fracasso de seus filhos. Sá (2001, p. 96) diz que esta forma de imposição da escola pode estar se configurando como discriminação social:

No quadro das atuais políticas educativas, a emergência de novas modalidades de investimento escolar (im) postas aos pais – freqüentemente apresentadas como propiciadoras de elevadas taxas de retorno, ao pressuporem recursos cada vez mais elevados por parte dos investidores – pode estar se configurando como nova forma de discriminação social [...].

É preciso que escola e família definam o âmbito de atuação de cada uma, tendo em vista o contexto sócio-cultural em que estão inseridas, para que possam definir, juntas, formas de participação dos pais condizentes com esta realidade.

### 5.3.2 A posição da criança

A criança se encontra entre as demandas-expectativas dos pais e demandas-expectativas da escola. São demandas que requerem da criança uma posição ativa e autônoma diante do saber, requerem dela o desejo de saber, agora sob novas formas, a forma escolar de saber. É uma posição que a criança deverá tomar e que depende (dentre outros fatores) de como ela se encontra ou como resolveu a sua problemática edipiana. Cordié (1996, p. 28) diz que, além

do fator de ordem social e cultural que podem influir no fracasso escolar das crianças, há a disparidade que diz respeito à crise que atravessam neste período de entrada na escola:

Em plena crise edípica, ele deve renunciar a sua posição de criancinha protegida pelo meio familiar, e se tornar um ser social confrontado à lei do grupo. É a idade em que ela deve relaxar sua ligação com a mãe. A separação implica um trabalho de luto, um doloroso trabalho psíquico de remanejamento das posições subjetivas. Em vez de ser o objeto que satisfaz o Outro, a criança deve se tornar um sujeito por inteiro: do *status* de objeto que satisfaz o Outro, deve passar ao *status* de sujeito desejante.

Ao ingressar na escola, a resolução ou não deste conflito não é levada em consideração, pois é como se esta problemática já estivesse resolvida, a partir do momento em que a criança adentra este contexto, diz a autora. Dependendo da posição que a criança se encontra em relação a este conflito é que corresponderá bem ou mal ao que lhe é demandado. Uma saída satisfatória dele poderá contribuir para que o saber, o aprender não sejam sentidos como uma ameaça ou uma perda por parte dela. Ao contrário, inibições e sintomas poderão surgir como mecanismos para aplacar a angústia que causa as realizações e produções escolares.

Além desta dificuldade de funcionamento psíquico da criança que pode surgir, o contexto atual – o da primazia da imagem – muito colabora para que esta criança seja presa desse “mundo virtual”, dificultando-lhe a tomada de uma posição mais ativa ou, pelo menos, de formação de habilidades, atitudes e hábitos requeridos pela escola (atitude de atenção, habilidade de escrita e hábito de leitura silenciosa, por exemplo), pois tais exigências se tornam sem sentido num contexto televisivo e computacional, onde a informação lhe é fornecida por imagens, com grande velocidade e de forma “gratuita”.

Levin (2001, p. 49-50), ao discorrer sobre a criança diante da informática científico-tecnológica, enfatiza a sua posição alienante diante da imagem:

O fascínio da imagem coloca a criança em posição geral passiva e basicamente alienante; entregue à televisão, ao computador ou aos jogos eletrônicos, o pequenino chega a tornar-se anônimo perante o imaginário tecnológico que o cativa a todo momento, num imobilismo obscenamente indiferente. (...) A criança fica “privatizada” pelo imaginário atual como objeto de mercado, de consumo sem artifício, sem criação, sem invenção; e nessa situação de objeto de consumo ela cumpre a sua função de consumir banalmente essas mesmas imagens que a aprisionam, privando-a de seu corpo, banalizando seu desenvolvimento.

Escola e família precisam encontrar formas de intervenção que ajudem a criança sair desta passividade diante da imagem, sem desprezar os recursos tecnológicos que a mídia nos coloca à disposição. Penso que um dos passos a seguir nesta direção é privilegiarmos a interação desta criança com pessoas em detrimento da interação com as imagens.

#### 5.4 Concluindo

A família da qual falamos é um grupo que se apresenta com distintas configurações; de relações abertas entre seus membros e marcado pela urgência e consumismo do seu tempo. A criança da qual falamos faz parte desta rede de relações e está imersa no mundo da informação, parecendo prescindir dos adultos na busca do conhecimento. Seus pais têm pressa para que cresça, se desenvolva e se escolarize, pois para eles e para a sociedade, isto é garantia de sucesso e felicidade na vida adulta. Estes pais apelam, para tomar parte cada vez mais cedo do desenvolvimento e escolarização do filho, à escola e outras instituições, oferecendo à criança uma variedade de atividades extra-escolares, que possam contribuir para o alcance das suas expectativas.

A escola, além do trabalho com os conteúdos sistematizados, também é chamada a exercer a função socializadora junto à criança e, na tentativa de atender o que lhe é demandado, entra em conflito com a família, quando esta é solicitada a participar de acordo com o modelo que lhe é imposto, ou quando ela (a escola) não consegue atender às exigências dos pais, que têm como base as suas expectativas em relação ao filho. Neste caso, há um descompasso marcado, principalmente, pela indefinição de papéis entre estas instituições.

Família e escola demandam da criança uma postura ativa e autônoma em relação ao saber escolar sem que levem em consideração fatores do contexto e o seu próprio psicodinamismo, o que resulta, muitas vezes, no surgimento de sintomas. Além disso, o mundo da imagem e da informação de fácil acesso colabora para que esta criança não saia da sua passividade.

As expectativas dos pais em relação à criança, por ser um mecanismo que aponta o lugar que esta criança ocupa em seus desejos, necessitam de uma maior atenção e reflexão para que sirvam de guias para formas mais humanas de acompanhamento e participação do seu desenvolvimento e escolarização. Isto significa, entre outras coisas, dar-lhe tempo para brincar, sonhar, encenar... Viver a conquistada infância (com as características do seu tempo) e não voltar a ser um “adulto em miniatura”.

## CAPÍTULO 6 - O RELATO E A ANÁLISE DOS CASOS

Neste capítulo, apresentarei o relato de quatro casos nos quais trago e discuto as expectativas e formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de crianças diagnosticadas com TDA/H. Esta parte do estudo tem a intenção de mostrar, de maneira singular, como as questões (objetivos) do estudo foram sendo respondidas. A primeira parte de cada caso trata da criança e sua família (a sua pré-história e história e o relacionamento com os pais e familiares); a segunda, sobre a criança na escola (estrutura e funcionamento da escola; o relacionamento, as dificuldades e facilidades escolares da criança; as intervenções feitas neste contexto diante destas dificuldades e facilidades); na terceira parte, tento responder diretamente as questões da pesquisa; na quarta parte e última, apresento referências conclusivas relativas ao caso.

### 6.1 O Caso Bruno: o “menino-boneco preto” da família

#### 6.1.1 Bruno e sua família

##### 6.1.1.1 Pré-história e história de Bruno

Bruno tem 10 anos, é um pré-adolescente afro-descendente, como o é a maioria da população de seu estado, e está cursando a 3ª. Série do Ensino Fundamental numa pequena escola da rede particular da cidade de São Luís (Maranhão). É filho do profissional de saúde José e da funcionária pública aposentada Maria de Fátima. O casal tem mais três filhos que já são adultos (duas mulheres e um homem). A filha mais velha é casada e tem um filho. A família, com exceção da filha mais velha que reside em outra cidade, mora em casa própria, num bairro de classe média da localidade. Ainda há na casa três empregados domésticos (uma senhora, uma moça e um rapaz).

Seus pais têm idades entre cinquenta e sessenta anos. São casados há mais de trinta e são provenientes de famílias numerosas de localidades do interior do estado, onde fizeram os primeiros anos de escolarização, para depois se graduarem na capital. Depois de dois anos de casados, tiveram o primeiro filho e, logo em seguida, os outros dois. “O casal planejou ter quatro filhos” (o que prova que Bruno, de certa maneira, já tinha um lugar no desejo dos pais), mas Maria de Fátima teve problemas de saúde que a impediu de engravidar mais uma vez. O quarto filho aconteceu com a adoção de Bruno, depois de quinze anos do nascimento da filha caçula. A mãe diz ter ficado mais encarregada dos cuidados dos outros filhos, apesar de trabalhar fora de casa como o marido, o que se repetiu com Bruno.

O menino já tem conhecimento de que foi adotado, porém, segundo os pais, não aceita e não consegue falar sobre o assunto. A mãe diz que fica sem saber o que ele pensa e se declara preocupada com algumas das deduções do filho:

Não, eu nem sei o que passa na cabeça dele, porque, hoje mesmo, um senhor na fazenda: “Bruno, fala pra ele, Bruno, como é o nome do seu pai, Bruno”. Ele disse assim: “Meu pai é José”. Aí, o rapaz foi e disse assim: “Mas por que teu pai é José? Porque teu pai não é negro! Teu pai não é negro, teu pai é branco”. Aí, ele me olhou com um olhão assim, eu olhei pra ele, aí também... eu ... a gente só se falou com o olhar... [...]

Falando assim... uma pessoa comentou: “Puxa, ele é muito grandão! Bruno é grandão, né?...” Aí eu disse assim: “É, o pai dele deve ser um homem bem grandão!” Eu disse assim... Aí perguntou pra ele: “Como é o nome do teu pai?” Aí ele disse assim: “É Ivo (irmão)”. O homem olhou pra ele, eu disse pra ele: “Teu pai é Ivo... Bruno?”, “Não, mamãe, é que falam que é um homem grandão e grandão, lá em casa, é Ivo!” Aí são essas coisas... avaliações que ele tem (Risos) (MARIA DE FÁTIMA).

As reações e a fala de Bruno revelam o quanto desconhece sobre a sua origem e as da mãe evidenciam admiração, por ele não fazer deduções lógicas a respeito do assunto. O menino já fez sessões com uma psicóloga, para ver se conseguia falar sobre a sua adoção, mas segundo os pais, reagiu com agressividade, quando ela tocou nesse assunto. Isso demonstra não só a dificuldade do filho, mas dos pais também, que delegaram a um profissional esta responsabilidade. Hamad (2002, p. 117) diz que é importante comunicar à criança adotiva elementos de sua história, para que ela possa construir a sua própria, mas que tudo depende de como esses elementos são passados. Assim diz ele:

Não é, definitivamente, o que se pede aos pais? O problema é saber como eles mesmos assumem o que têm nas mãos. É na medida em que os pais adotivos estão à vontade, vigilantes quanto à particularidade da criança a adotar, que podem comunicar de maneira positiva e valorizar a criança na especificidade da sua história. Em troca, se eles estão chateados, espantados, transbordantes, só podem desestabilizar.

Solon (2006), em sua pesquisa, ao procurar conhecer a perspectiva da criança sobre o seu processo de adoção, entrevistou três crianças entre 6 e 7 anos que vivenciaram uma adoção tardia e seus respectivos pais. Segundo a pesquisadora, o seu estudo, ao mesmo tempo em que evidenciou a necessidade de valorizar a história de vida destas crianças, também evidenciou um processo de silenciamento do passado delas. Esta autora apontou a necessidade de um programa de acompanhamento familiar pré e pós-adoção, em que crianças e pais possam também falar sobre suas histórias de vida e expectativas mútuas e que estas histórias sejam valorizadas e respeitadas.

Bruno “chegou” através de uma sobrinha da mãe que trabalhava numa das “Casas de Passagem” do juizado de menores da capital. Ele foi levado para esta instituição por uma senhora que o encontrou na calçada de uma casa que se localiza num dos bairros centrais da cidade. O bebê era recém-nascido e ainda se encontrava vestido com as roupas do hospital onde nascera. A

referida senhora foi aconselhada a levar a criança ao juizado de menores, pois alegou não ter condições para ficar com ela. O pai diz que sua história é curiosa, relatando como ele foi encontrado e enfatizando a marca-significante do abandono que o filho traz nas costas:

[...] no momento que ele foi encontrado, essa senhora que encontrou, ela tava com o marido desempregado, era professor do Estado, não sei bem... Então com o marido desempregado, eles estavam em situação financeira muito difícil, então nesse momento, ela foi acompanhar a menina dela no colégio, quando ela chega: “Mamãe, ali tem um **boneco preto**”. “Oxa, aqui não tem boneco preto nenhum, não tem boneco preto”. Quando olhou, era uma criança. Ele foi deixado na calçada, tanto é que ele tem uma marca grande nas costas, ele ficou na calçada quente, queimou do sol (JOSÉ).

Talvez resida aí uma das dificuldades dos pais de Bruno para lhe revelar elementos da sua história, pois como falar para uma criança que foi abandonada numa calçada e que lá ficou até queimar as costas, pela alta temperatura do cimento? Hamad (2002) traz uma noção do abandono de crianças que nos faz ver o outro lado deste ato. Ele diz que o abandono não significa não desejar o filho e que “um desejo de criança”, pode levar ao abandono e isto não significar “má higiene parental”, na medida que ele dá condições de criar estruturas que substituam os pais biológicos.

Dalva, a sobrinha de Maria de Fátima, que hoje é madrinha de Bruno e de quem ele gosta muito, começou a conviver com a criança na “Casa de Passagem” e ele começou a “se afeiçoar” a ela. Nos finais de semana, a moça pedia autorização para passear com o bebê. Foi quando José, Maria de Fátima e os filhos conheceram Bruno (nome que recebeu depois de adotado) e, segundo a mãe, as filhas começaram a se apegar a ele também, pois o bebê costumava ficar na casa deles durante alguns dias. Elas pediram aos pais para adotá-lo, mas, a princípio, Maria achou que era “loucura”, pois tal idéia não passava na sua cabeça e nem na do marido. Este dizia que já havia criado três filhos e a mãe dizia que nunca pensaria nisso, “porque não tinha nem porquê”.

Maria de Fátima evidencia aqui que o desejo (pelo menos consciente) de adotar Bruno não foi dela e nem do marido, mas das filhas, o que parece ter repercussão no relacionamento que ela e o marido estabeleceram com o menino, talvez se constituindo num dos pontos de dificuldade do casal, principalmente da mãe com a adoção da criança. A este respeito, Hamad (2002, p. 84) também comenta que:

Adotar uma criança não é somente a seqüência lógica dos procedimentos médicos; é um ato que deve ser relacionado a uma certa maturidade, uma certa disponibilidade psíquica que permite ao casal abrir-se para acolher em seu seio uma criança que não viria mais reparar uma injustiça ou suprir uma falta, mas, antes, em seu lugar no desejo de um casal.

Segundo Maria de Fátima, a adoção aconteceu “de repente”. A criança começou a ficar com eles nos finais de semana, depois durante uma semana e até quinze dias. As

funcionárias da “Casa de Passagem” começaram a reclamar da criança, quando ela voltava dessas estadas, dizendo que o bebê dava muito trabalho, pois ficava chorão, manhoso e se recusando a ficar no “curralzinho”. A mãe atribuiu a mudança de comportamento da criança ao fato de ele sair de um “ambiente de família” e voltar para um ambiente onde só recebia os cuidados de higiene e alimentação.

A reclamação das funcionárias da “Casa de Passagem” revela que o menino, neste ambiente, no mínimo recebia pouco estímulo, inclusive para se movimentar, o que me faz pensar que esta falta de estímulo em tão tenra idade, certamente, teria repercussões no desenvolvimento de Bruno, inclusive na sua capacidade de responder às demandas do meio e na sua capacidade de atenção.

A capacidade de responder aos estímulos do meio, dependente em pequena escala dos atos reflexos, depende do outro que interage com a criança para lhe mediar os significados (através da linguagem) do que acontece em seu entorno, inclusive, para que o processo de atenção de involuntário, se torne voluntário. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 40).

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

As roupinhas de Bruno que Maria de Fátima comprava não podiam ser levadas para a instituição, pois lá, o vestuário das crianças era coletivo. Então os calçados e roupas ficavam em sua casa, quando o bebê voltava para a “Casa de Passagem”. O fato de ver uma sandalhinha no canto da casa, por exemplo, já era motivo de as pessoas terem saudade dele, pois o lugar que ele começava a ocupar ficava marcado pelos seus pertences. Porém, a princípio, Maria não quis tomar conhecimento da presença da criança em sua casa, por isso a deixou aos cuidados das filhas.

[...] a princípio, eu não queria de jeito nenhum e eu comecei a não tomar conhecimento dele lá em casa, as meninas cuidavam dele e tudo, ele tinha problemas de rejeição alimentar, a gente não sabia nem o que era, muito ferido, as mãos, tudo, ele fazia muito cocô! Tinha vez que ele fazia cocô dez vezes ao dia, era terrível e aí a gente levava ao médico e tudo, aí eu passava por ele e ele... tinha... **era assim uma cara muito amargurada, muito triste... cara mesmo de criança rejeitada** [...] (MARIA DE FÁTIMA).

Aqui, Maria de Fátima talvez revela a sua resistência com o bebê, inclusive atribuindo a ele significantes que, na verdade, evidenciam a sua rejeição pela criança e o seu estado também. É o que diz Winnicott (1975, p. 154), quando esclarece que o primeiro espelho da criança é o rosto da mãe: “a mãe está olhando para o bebê e aquilo com que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali”.



Veza por outra tentava se aproximar do bebê, mas ele a rejeitava também e ela pensava: **“Eu também não te quero mesmo, não adianta nem me querer, que eu não vou te querer mesmo”**. As filhas de Maria de Fátima diziam para o bebê: “Ah, besta, tu tem que aceitar logo, porque se depender da mamãe, tu não vai ficar aqui!”. Um certo dia aconteceu algo que Maria de Fátima diz ter sido muito importante para a adoção de Bruno. Uma dessas estadas da criança na sua casa se prolongou muito e ela ficou preocupada com isto, pois a instituição de menores já havia reclamado. Seus dois filhos mais velhos se disponibilizaram a levar o bebê, mas quando Maria foi entregá-lo, Bruno passou os dois braços no seu pescoço e lhe abraçou forte. Nesse momento...

[...] eu tive uma crise de choro, eu chorei muito nessa hora e aí Luana me disse: “Não, mamãe, se for pra ti ficar chorando, não leva, eu não vou levar, eu não vou levar!”. Eu disse: “Não... você vai levar, porque não vamos decidir nada no momento de... de emoção, **não se pode decidir nada com emoção**, vamos sentar pra conversar e pra decidir alguma coisa e disse: “Pode levar.” Ele levou e, nessa noite, a gente sentou pra conversar, chegou num acordo... **e nós decidimos pela adoção** (MARIA DE FÁTIMA).

Este relato de Maria de Fátima evidencia o movimento de Bruno para ficar com sua mãe e de ser aceito (adotado) por ela, demonstrando que já era capaz de tal movimento. Em relação a esta mobilização do bebê, Hamad (2002, p. 23) ainda esclarece que, na adoção, no mínimo, estão envolvidos três sujeitos que procuram se engajar cada um à sua maneira e singularidade inconsciente. Ele quer dizer que:

[...] em adoção, os pais não são os únicos a adotar. Desconhecer esse detalhe pode coisificar a criança e reduzi-la à dimensão de uma mercadoria comum, que compramos porque está disponível. A criança também adota e, por isso, aqueles que cuidam do processo têm que zelar para que os candidatos à adoção e a criança se inscrevam mutuamente em que cada um é tanto portado como portador.

No caso de Bruno, muitas pessoas fizeram este movimento de adoção, inclusive ele e, este fato parece se constituir numa das dificuldades de algumas destas pessoas encarnarem as funções maternas e paternas e de o próprio menino perceber estes “lugares”. Não estaria aí, o motivo também de ter apontado o irmão como o seu pai biológico, pelo fato de ele ser “grandão”?

O pai acha que, hoje, Bruno tem “gratidão” no seu “subconsciente” à Dalva e a mãe diz que ela é a sua “madrinha de verdade, é a madrinha da vida dele”.

Da gravidez e do parto de Bruno não se tem notícia. Existe apenas o depoimento no juizado de menores da senhora que o encontrou na calçada próxima a sua casa. Em homenagem a esta senhora que se chama Albertina, Bruno foi registrado provisoriamente com o nome de Alberto e, depois da adoção, foi registrado com o nome atual. José, o pai de Bruno, acha um absurdo que a justiça não tenha procurado a mãe biológica da criança, pois através dos livros de

registro do hospital, “onde ele faz parte do quadro de funcionários inclusive”, teria sido fácil encontrá-la. Levantam a hipótese de que a pessoa possa ter sido moradora do bairro onde a criança foi encontrada ou das suas proximidades e pelo fato de Bruno ter características afro-descendentes bem definidas.

Os pais não percebem que as condições, para encontrar a mãe biológica de Bruno estavam à frente deles, mas nenhum movimento foi feito nesse sentido, talvez por receio, ou por realmente não querer que este encontro fizesse parte da história do menino. Em relação a isto, Hamad (2002) diz que todos os pais são capturados narcisicamente, quando imaginam um filho (biológico ou adotivo), mas isto apresenta um risco para o desenvolvimento da criança, se o desejo de criarem este filho “à nossa imagem e semelhança” fizer com que queiram apagar a sua história ou de supor que nada de sua pré-história é importante na sua história de filho adotivo.

A mãe diz que, quando o bebê chegou a sua casa, já estava na “fase da sopinha”, época em que os pais descobriram a sua rejeição alimentar. Foi alimentado com leite especial e carnes de carneiro, de coelho e de rã. Hoje, este problema de saúde já está solucionado, mas ele apresenta problemas respiratórios (asma) que o pai atribui ao fato de ele “ser adotado” e a mãe à “afetividade”. Esta atribuição das dificuldades da criança ou adolescente pelos pais, pelo fato dela ser adotiva, freqüentemente acontece. Mas não é verdade que elas estão mais expostas às dificuldades psicológicas que as outras, por isso. “No entanto, quando elas acontecem, em geral são um pouco dramatizadas, do lado da criança assim como do lado dos pais adotivos, pelo fato, justamente, dos não conhecidos ligados a sua origem e à própria adoção”. (HAMAD, 2002, p. 140).

O diagnóstico do TDA/H, com predominância do déficit de atenção, foi dado por uma neuropediatra, quando ele tinha nove anos. Esta profissional fez a avaliação através de exames clínicos e do preenchimento de questionários pelos pais e pela professora. Ela lhe prescreveu Ritalina e, no início do tratamento medicamentoso, Bruno teve perda de apetite e de peso. Atualmente, é atendido por outra profissional.

Durante a pesquisa, José e Maria de Fátima revelaram pouco conhecimento científico a respeito do “transtorno” do filho. A procura por informações ficou mais a cargo da mãe, apesar de o pai ser da área da saúde. A irmã caçula do menino também demonstrou interesse pelo assunto (fez um estudo a respeito) e repassava as informações para Maria de Fátima. Pelas informações que adquiriu, no final do semestre, esta disse estar compreendendo o comportamento e a linguagem do filho. Esta compreensão fez com que mudasse o tratamento que dispensava a ele, decidindo não mais lhe dar palmadas. Justificou esta mudança dizendo que agora sabia que muita coisa que o menino fazia independia da sua vontade. Bruno, por sua vez,

demonstrou algum conhecimento a respeito do seu “transtorno” e este conhecimento estava relacionado à medicação que tomava e aos seus efeitos: o remédio lhe ajudaria no aprendizado.

É válido ressaltar que foi louvável o esforço da mãe para procurar compreender melhor o filho, mas o conhecimento que adquiriu sobre o “transtorno” de Bruno parece ser questionável, pois fez com que ela “naturalizasse” o seu comportamento e não percebesse a própria implicância do menino e de outros fatores que poderiam estar interagindo para o aparecimento dos seus comportamentos-sintomas.

Nesse sentido, o diagnóstico do TDA/H e o conhecimento adquirido pela mãe sobre os sintomas deste “transtorno” serviu para que atribuísse as suas dificuldades ao mal funcionamento do seu organismo que poderá se constituir num dos fatores de maior peso no seu desenvolvimento e escolarização. Desta forma, este conhecimento “engessa” as possibilidades de Bruno, pois traz significantes da sua literatura (desatento, hiperativo, impulsivo) que poderão funcionar como “profecias” no seu percurso. Cabassu (1997, p. 22), em seu artigo *Palavras em torno do berço* fala da dimensão de oráculo que reveste a palavra. Para ilustrar esta dimensão, ela se lembra de como os contos, frutos das tradições orais, nos ensinam:

[...] doze fadas benevolentes foram convidadas a fazer seus dons à princesa, uma décima terceira foi esquecida. Despeitada, a fada esquecida irrompe entre a décima primeira e a décima segunda fada e prediz a morte da criança. A décima segunda fada surge de um canto da sala, adianta-se para dizer de sua impotência em anular este destino, e que está em seu poder apenas amenizá-lo: “a criança sobreviverá, mas ao preço de um longo sono”.

Esta mesma autora conclui dizendo como os profissionais (médicos, psicólogos, psicanalistas, teóricos...), na relação com os pais, podem tomar o lugar ora de uma fada, ora da outra mesmo antes do nascimento de uma criança ou no início e, eu diria, ao longo da sua vida.

#### 6.1.1.2 O relacionamento com seus familiares

No início do semestre, os pais revelaram o apego que o menino tem com seus familiares e estes com ele. Com os pais, apresenta uma atitude mais regredida: tem costume de dormir com eles, o que já foi proibido pelas irmãs. Dialoga mais com a mãe, mas obedece mais ao pai. Com o irmão, um relacionamento que mistura agressividade e brincadeira; com a irmã caçula, de estabelecimento de limites e castigo por parte dela; com a irmã mais velha, de carinho e de momentos prazerosos de férias; a empregada mais nova lhe serve de companhia e já restringiu o seu contato com outras crianças; com a empregada mais velha, tem atitude de desagrado, mas a mãe faz com que obedeça aos seus limites.

Relaciona-se com crianças quando algumas vão a sua casa, pois não há muitas na vizinhança, segundo os pais. Anteriormente, este relacionamento era ruim, mas já tem melhorado. A interação é melhor com as mais novas. Seus brinquedos preferidos já foram as miniaturas e os que permitiam movimentos e que ele brincasse só (fazendinhas, posto de gasolina). Ultimamente, o seu grande interesse é por carros, o que deixa a sua mãe preocupada. Gosta também de ir para a fazenda da família e lá se sente à vontade e interage com todos.

No final do semestre letivo, os pais dizem que o relacionamento de Bruno com as pessoas de casa havia mudado. Por ter trocado de escola, ficou agressivo com todos, inclusive, com a mãe, passando a rejeitar que ela lhe desse banho. O seu comportamento melhorou a partir do segundo bimestre letivo, porém, com a retirada do medicamento nos finais de semana (Ritalina), ficava desorientado e falava que estava “doidinho”, o que Maria de Fátima atribuiu ao fato de ele saber que estava sem a medicação e o pai, pelo fato de ter saído da rotina do remédio que o deixava “leve, suave”. Nesses momentos, falava muito e dizia coisas sem sentido; arrastava a sandália pela casa para fazer barulho; apresentava uma linguagem própria, estranha e emitia sons como se estivesse grunhindo.

Outro comportamento que chamou a atenção dos pais foi o fato de ele se queixar do carro de serviço do irmão, por não ter ar condicionado, o que a mãe atribuiu a sua necessidade de auto-afirmação. Também estava se negando a fazer as atividades sobre “família” com a professora particular, alegando que tinha que fazer estes exercícios com Maria de Fátima (o pai atribuiu este comportamento ao fato de ele pensar que só a mãe sabe sobre a sua família).

Essa atitude de Bruno com sua professora chamou-me a atenção: a resistência para fazer as atividades sobre sua família, alegando que tem que fazer tais exercícios com a mãe não seria uma estratégia para saber mais sobre si, sobre sua origem? Pareceu-me que a justificativa do pai faz algum sentido. Aqui é importante apontar como esse “não saber” sobre a sua história pode estar interferindo na sua relação com o saber, pois o desejo de saber do sujeito se origina desta primeira curiosidade sobre a sua origem.

Freud (1989, p. 182), nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905 diz que “na criança, a pulsão de saber é atraída de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles”. Ele acrescenta que a primeira questão de que ela se ocupa, quando do despertar desta pulsão, é de onde vêm os bebês, mas seus esforços neste sentido geralmente não obtêm êxito, fazendo com que a criança renuncie ao seu intento. Porém esta renúncia pode deixar prejuízos permanentes para a pulsão de saber, mas significa também “um primeiro passo para a orientação autônoma no mundo”, pois tal investigação deverá ser realizada na solidão.

No caso das crianças adotivas, Winnicott (1997, p. 133), em seu trabalho *Duas crianças adotadas* (1953), diz que precisam ser bem informadas sobre o que ele chamou de “fatos da vida”, mais que as outras crianças, pois “Os problemas associados à adoção, às vezes, podem ser resolvidos simplesmente através de informações completas e adequadas a respeito do sexo”, por ser uma forma de aprender sobre suas origens. Mas ele alerta que estas crianças precisam, neste momento, de um relacionamento com uma “pessoa madura e confiável”. Pareceu-me que, neste momento, Bruno estava precisando desta pessoa e elegendo a sua mãe como tal.

### 6.1.2 A escola de Bruno

Bruno foi matriculado numa escola pequena (cem alunos mais ou menos) que se localiza num dos bairros nobres da cidade. Seu prédio é colorido e espaçoso e sua diretora, Margareth, possui vinte anos de experiência no magistério e há sete dirige e coordena a sua escola. Lara, a professora de Bruno tem aproximadamente vinte e cinco anos, está terminando licenciatura em Pedagogia e, este ano, está iniciando a sua carreira como professora.

O projeto político-pedagógico da escola é construído juntamente com as professoras e sua grade curricular possui atividades diversificadas como: projeto sobre meio ambiente, História da Arte, culinária, informática e Filosofia. Sua proposta metodológica, segundo a diretora, é sócio-interacionista e interdisciplinar.

A presença dos pais na escola é valorizada e neste ambiente, têm livre acesso. O contato com eles é feito tanto direto e informalmente, como formal e periodicamente, mas com estabelecimento de limites (não é fornecido aos pais o número do telefone da professora, por exemplo). Apesar de terem livre acesso, a diretora diz que a escola é que tem solicitado mais a presença dos pais, porquanto o contrário quase não ocorre, para apontar-lhes as suas faltas em relação ao acompanhamento das crianças, o que, a meu ver, demonstra o mal jeito dos que lá trabalham no relacionamento com os familiares.

Durante o semestre, observei que a presença das mães na escola foi mais solicitada que a dos pais e teve como objetivo discutir os problemas dos alunos. Houve, especificamente, uma reunião da diretora com as mães da classe de Bruno, para avaliarem o trabalho da professora, sem a presença desta, fato que dá indício de a escola ter um relacionamento democrático com os pais, mas não com a docente.

A respeito de como tornar uma escola inclusiva, Mantoan (2003, p. 59-60) alerta que é preciso enfrentar muitas “frentes de trabalho” e dentre elas estão a reorganização pedagógica e a valorização do professor:

- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor; para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Portanto, uma escola que se pretende inclusiva não pode excluir o professor dos espaços de discussão e avaliação dos seus trabalhos, pois a inclusão é para todos, inclusive para os docentes.

O relacionamento da escola com os pais das crianças com NEE, segundo Margareth, está mais tranqüilo agora, pois estão mais atentos e próximos. A diretora disse ter consciência de que estas crianças têm histórias e famílias diferentes e sabe que isto influencia no seu percurso escolar, mas reconhece os benefícios que o aluno com NEE traz para os outros alunos e para a escola. Também já observou que a participação destes pais se diferencia, quando aceitam a deficiência do filho; tornam-se mais participativos e colaboradores. Margareth diz notar que estes pais demandam uma atenção específica e individualizada dos profissionais da escola, pois “têm muitas dúvidas e o que falar”.

Durante o semestre, a escola atendeu-lhes de diversas formas: forneceu artigo sobre as dificuldades da criança; promoveu encontros individuais e acolhida imediata quando solicitado e fez encaminhamento de aluno para avaliação com profissional fora da escola. Orientou a professora a trabalhar com os conteúdos “sem deixá-los para trás” e não foram aplicados instrumentos de avaliação diferenciados para eles, para que não se sentissem discriminados. Mostrou com esta medida que não percebe que o aluno pode se sentir discriminado e excluído também, pelo fato de se sentir incompetente diante de uma atividade que as outras crianças estão conseguindo realizar e ela não. Também foram atribuídas notas maiores aos seus instrumentos, por ser difícil, segundo a diretora, dizer para as mães o real desempenho destas crianças, o que mais uma vez demonstra a dificuldade da escola para construir instrumentos e avaliar o desempenho destes alunos. Concluindo: a escola exclui e faz com que a criança se sinta excluída numa suposta medida de inclusão.

Mantoan (2003, p. 73), quando enumera as características de uma escola inclusiva, diz que “Suprimir o caráter classificatório de notas e provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda”.

A respeito do conhecimento que possuíam sobre o TDA/H, a diretora confessou que já havia colhido algumas informações na internet e já tinha assistido a algumas palestras sobre o assunto, motivada pela presença de alunos com o transtorno na escola. Disse saber que é algo que a criança conviverá a vida inteira, pois não existe cura, que o transtorno é amenizado com a

administração da Ritalina. Enfatizou que, no percurso acadêmico da criança, o que ia diferenciá-la era o atendimento dispensado a ela que teria que ser mais individualizado e acrescentou que os alunos com TDA/H têm comportamentos diferentes e não apresentam os mesmos sintomas.

Durante o semestre, a diretora recorreu à mãe de Bruno para que ela lhe indicasse fontes bibliográficas sobre o assunto, mas não foi atendida. Lara, a professora, recebeu de Margareth um texto sobre TDA/H e diz ter tido oportunidade de ver com brevidade algo sobre o assunto na universidade, mas não se aprofundou. Pelas declarações, podemos constatar que não houve uma procura deliberada por informações científicas a respeito do “transtorno” da criança, durante o semestre letivo, nem por parte da diretora e nem por parte da professora.

Fica evidente que o material sobre o TDA/H que Margareth teve acesso traz uma visão organicista do “transtorno”, dando-lhe um estatuto de “doença crônica”, o que imputa ao aluno (ao funcionamento do seu organismo) a causa das suas dificuldades. Neste caso, foi melhor que a professora e a diretora não tivessem mais nenhuma informação, pois o material que foi anteriormente pesquisado parece não ter lhes oferecido nenhum posicionamento crítico a respeito do assunto. O trabalho de Werner (2000, p. 24-26), por exemplo, traz críticas em relação a esta visão organicista do transtorno. Este autor, ao discorrer sobre a relação entre saúde e educação, diz que é bastante comum duas concepções de doença-saúde entre os profissionais da educação: a mecanicista e a organicista.

**Concepção Mecânica de Saúde-Doença** [...] Na maioria das vezes, a **Saúde é vista como ausência de doença**. Essa concepção aparece articulada com a idéia de **doença como uma entidade**, um **ser** sólido localizado no corpo do indivíduo – com uma causa específica. Por essa concepção, quando o aluno não aprende, o problema estaria relacionado a um defeito no corpo, provavelmente, no cérebro, seja por desnutrição, retardo mental congênito, lesão neurológica ocorrida durante o parto, etc. [...]

**Concepção Organicista de Saúde/Doença** [...] Ao lado da concepção mecanicista de Saúde-Doença, é bastante comum, entre profissionais de Saúde-Educação, uma outra concepção que considera a **Doença como resultante das dificuldades de adaptabilidade do organismo ao ambiente**. Assim, a doença ocorreria em função da maior fragilidade do organismo individual ou de sua incompetência/imaturidade frente às exigências do meio. O indivíduo, no caso, não teria uma “peça” defeituosa, ele teria um organismo como todo mais imaturo, incompetente ou fraco.

Diga-se de passagem, que esta visão médica está cada vez mais tentando explicar os problemas que acontecem com os alunos na escola, constituindo-se numa forma bastante simplista, cuja responsabilidade recai sempre sobre a criança.

#### 6.1.2.1 Bruno na escola

O maior contato de Bruno com outras crianças aconteceu mesmo na escola. O que parece justificar a sua conduta, quando do relacionamento com elas. No ambiente da antiga

escola, se recusava a fazer a atividade esportiva com os alunos da sua idade, preferindo brincar de esconde-esconde e de correr com os menores. O mesmo aconteceu noutras atividades esportivas que praticou (natação e judô). Não quis mais fazer o judô, quando chegou o momento das competições e, na natação, não conseguia prestar atenção ao que o professor falava, pois ficava mais atento aos movimentos das outras crianças ao seu redor, mas mesmo assim (ou por isso) aprendeu a nadar rápido.

Já havia apresentado problemas com a professora da escola e com Eliete, a professora particular, por não aceitar as suas ordens e “querer fazer valer a vontade dele”, ficando zangado e agressivo. E isto se estendeu ao contexto de casa também. No último semestre (2004), Maria de Fátima disse que este comportamento já havia melhorado. A mãe contou que ele já foi grosseiro com o porteiro da sua antiga escola também, tratando o rapaz como se o mesmo fosse o seu empregado.

No novo ambiente escolar, o que estava lhe chamando a atenção era o convívio com as crianças e já era possível perceber o estabelecimento de alguns vínculos, pela maneira monossilábica com que falou dos colegas e da professora, mas confessou que estava sentindo falta da sua antiga escola e manifestou o desejo de encontrar-se com uma antiga colega. No final do semestre, falou mais das brincadeiras com os colegas e das ajudas que recebia da professora e da diretora, apesar de não saber ainda se posicionar sobre estas ajudas.

Depois de passadas as dificuldades do período de adaptação, os pais de Bruno dizem que o menino melhorou o comportamento com todos os colegas e na agenda escolar ia sempre “ótimo” para o seu comportamento. Porém aconteceu um fato curioso: é que os outros alunos começaram a reclamar da assistência individualizada recebida por Bruno, alegando que ele era normal, que não era “doido” como uma outra criança que havia estudado lá.

Uma outra novidade é que seus colegas compareceram à sua festa de aniversário que, segundo a diretora, foi “um sucesso total”, pois foi muito comentada pela classe, o que deixou Bruno feliz e satisfeito. Maria de Fátima diz que, agora, o filho estava indo a todas as festas dos colegas, comentando que, na última que foi, brincou tanto na piscina que até desencadeou uma crise de asma. Acrescentou que todo mundo estava dizendo que ele se comportava bem e que não “mexia nas coisas”. Nestas ocasiões, não comia muito e nem pedia comida, mesmo sendo guloso. Relata que o filho foi para o último aniversário sem a medicação e teve bom comportamento, pelo fato de ter tido oportunidade de extravasar as energias. Estava bem com a professora e a escola não tinha feito mais queixas. Estendeu também este bom relacionamento para a professora particular e até a irmã da zeladora da escola deu boas notícias dele para o pai.



Porém, ultimamente, estava querendo exibir para os colegas os recursos do carro de seu pai, por “necessidade de auto-afirmação”, explicou novamente a mãe.

É interessante apontar a reclamação dos colegas em relação à assistência individualizada que Bruno está tendo em classe. Apesar de ser uma atitude de discriminação com uma outra criança, aponta “um outro lugar” que Bruno deve ocupar no grupo e neste sentido, se torna uma atitude de aceitação por parte deles. A sua festa de aniversário parece ter sido um evento que muito contribuiu para o seu entrosamento com os colegas. É importante apontar que, as crianças terem percebido as boas condições materiais da vida do menino, foi um dos fatores mais fortes para esta aceitação. Isto ficou comprovado quando Lara, a professora me disse que Natália, uma de suas alunas lhe confessou que “quando a gente conhece uma pessoa negra, logo pensa que sua casa é feia. Que isso não é uma coisa que a gente quer pensar, mas que vem na nossa cabeça”. Ficou comprovado também através da fala da diretora sobre a constatação desta mesma aluna:

[...] cabeça de criança funciona de uma maneira muito autêntica, né, então aí a gente percebe a autenticidade da Natália, no momento em que ela viu como que era a vida, não necessariamente ser negro significa que ele é uma criança de classe econômica bem desfavorável economicamente falando, né. [...] Então, quando ela viveu um dia, uma manhã, uma tarde no aniversário dele, ela teve uma outra impressão e colocou isso, e eu achei interessante como assim, a criança ela é tão espontânea que ela fez uma relação com isso. Quer dizer, os escravos eram negros, eram pobres, eram miseráveis, comiam aquelas comidas [...], mas o Bruno, ele se sente um pouco inferior no dia-a-dia com isso, mas ele não precisa disso, por quê? Porque tem um carro pra andar, ele tem uma casa com piscina, foi mais ou menos isso que as crianças passaram... tiveram essa impressão, não falaram pra ele, né, mas... tiveram essa posição pessoal sobre ele, e ela registrou isso comigo depois. [...]. Mas ele tem isso e a mãe reforça muito isso. (MARGARETH, diretora).

Bruno percebeu isto e continuou a fazer “o jogo dos colegas”: exibia os recursos do carro do pai, o que foi interpretado pela mãe como “necessidade de auto-afirmação”. Ele estava se valendo das “armas” que tinha para ser aceito pelo novo grupo.

Neste momento, a escola deveria estar mais atenta e preparada para não só acolher a mobilização dos alunos em relação à negritude de Bruno, mas também, para lhes fazer constatar as diferenças e as diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero etc nas quais estamos imersos. Mantoan (2003, p. 16) diz que “a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”. Uma escola que se pretende inclusiva precisa estar atenta para isto.

### 6.1.2.2 Dificuldades e facilidades de Bruno

No início do semestre, os pais de Bruno dizem que ele tem “muita limitação”: resistia para fazer as provas, por se perder nos enunciados; por causa do déficit de atenção, não conseguiu seguir as regras do professor de natação; apresentou irritação no olho por causa do cloro da piscina; diante das tarefas diz “Ah, mamãe, não consigo”; tem dificuldade para perceber e para fazer comentários dos acontecimentos de casa; tem medo de qualquer coisa (de bruxas, de máscara e de morte); tem pânico de cachorro; fala sozinho quando vai para o colégio com o pai; é “trancado, alheio e alienado”; não consegue redigir com ordenação lógica; tem dificuldade para calcular; e não acompanha o tempo de realização das atividades dos colegas, “porque é distraído para tudo”.

Em relação às facilidades, os pais dizem que: sua alfabetização foi normal e sem dificuldades; melhorou a cisma para fazer as provas depois do uso da Ritalina; nunca precisou ser acordado para ir à escola; consegue memorizar a rua e os endereços da primeira vez que vai aos lugares; discrimina as roupas das irmãs; escreve corretamente palavras com *ç* com som de *s*; sabe andar de bicicleta; conhece qualquer marca de carro; aprendeu a nadar de uma hora para outra; já está começando a fazer as tarefas de maneira independente na casa da professora particular; e também já consegue fazer as atividades do curso de Matemática, “por causa da Ritalina”.

Pelas declarações que os pais de Bruno fazem no início do semestre letivo de 2005, sobre suas dificuldades, pude notar que: as da mãe são em maior número que as do pai e vêm acompanhadas de hipóteses e dúvidas sobre as suas causas que apontam para um déficit de atenção; as do pai, em menor número, afirmam as colocações da mãe. Estas afirmações giram em torno de dificuldades emocionais que são em maior número; dificuldades de linguagem e dificuldade de atenção. Em relação às facilidades, também é a mãe quem mais faz declarações. É bastante curioso constatar que algumas facilidades de Bruno declaradas pelos pais contradizem algumas dificuldades por eles apontadas. O que a criança já conseguiu aprender também contradiz a declaração de Maria de Fátima de que Bruno “tem muita limitação”.

Especificamente, sobre a aprendizagem da natação, esta parece ter se consolidado justamente pelo fato de Bruno estar interagindo com seus pares e, inclusive, não prestando atenção na preleção do professor, o que era motivo de os pais apontarem este comportamento como déficit de atenção. A este respeito, quando Vigotski (2001, p. 64) discorre sobre os fatores biológico e social do comportamento, esclarece que os nossos mestres são os nossos movimentos e que “o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do

educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade”, pois o meio social é o que “alavanca” o processo educacional.

Especificamente, sobre a aprendizagem da natação, Charlot (2000, p 69), ao falar da relação epistêmica que o sujeito estabelece com o saber, diz que aprender é também dominar uma atividade e que, neste caso, “o sujeito epistêmico é, então o sujeito encarnado em um corpo, [...] Aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade”.

No rol das facilidades, aparece uma justificativa para duas delas: uma do pai e outra da mãe. Eles apontam a Ritalina como a causa para a melhora da cisma para fazer a prova (pai) e a independência do pré-adolescente para fazer as atividades do curso de Matemática (mãe). Ao medicamento, é atribuído “efeitos-milagres”, para explicar as novas atitudes de Bruno diante das suas atividades. Nem a ele como sujeito e nem ao seu entorno são considerados fatores que poderiam estar interagindo para o aparecimento dessas novas atitudes.

Depois de transcorrido o primeiro semestre letivo de 2005, os pais relatam as dificuldades que o filho apresentou no primeiro bimestre letivo (2005) no novo ambiente escolar: Teve dificuldade de adaptação na escola, por causa da mudança; teve dificuldade para aceitar o método novo; fazia anotações erradas na agenda; tinha dificuldade para raciocinar por “causa do seu problema”; sofreu para fazer as atividades que lhe exigiam construir, porque só realizava as tarefas se alguém apontasse o que ele tinha que fazer; ficou agressivo e chamou “nome” na escola, que o pai atribuiu à revolta, por não estar entendendo nada e a mãe, também por medo de não ser aceito, por ser “complexado”; e teve mudança de temperamento em casa que a família não soube explicar (como já foi dito), mas acha que foi por causa das mudanças que aconteceram no ambiente escolar. O pai opina que foi por causa da pressão do colégio e, a mãe, à maneira que ele encontrou de culpá-los, por não entender o motivo da mudança e por não querer mudar de escola. Porém dizem que, aos poucos, a dificuldade de adaptação foi sendo contornada.

Nesse momento, Maria de Fátima revela o seu próprio sentimento de culpa, quando diz que o filho os culpou. Melanie Klein (1994, p. 359-360), em seu texto *Amor, culpa e reparação* de 1937, esclarece que à medida que o filho cresce, a natureza da relação da mãe com seu filho se modifica. Sua atitude com ele pode ser influenciada pelo ciúme e a rivalidade em relação aos seus próprios irmãos e suas fantasias agressivas em relação a eles. Se os conflitos e o sentimento de culpa oriundos destas fantasias não forem muito fortes, a mãe será capaz de fazer reparações e de ter atitudes maternais, sendo uma delas a capacidade de se colocar no lugar da criança.

[...] Porém, se o sentimento de culpa for forte demais, essa identificação pode levar a uma atitude de total abnegação que é muito prejudicial à criança. [...] O excesso de indulgência da mãe tende a aumentar o sentimento de culpa e não dá espaço para as tendências da própria criança de fazer reparação, de fazer sacrifícios e de desenvolver uma verdadeira consideração pelos outros.

No segundo bimestre, os pais dizem que Bruno entrosou-se bem com os colegas; obteve bons resultados nas provas; conseguia até comentar tudo que ele teria que dizer no grupo, só que individualmente, para a professora; dava notícias dos acontecimentos e já fazia comentário, em casa, das conversas que ouvia; estava criando “histórias”, inclusive chateando a irmã caçula com uma destas “histórias” que inventou; também estava lendo e escrevendo bem. A mãe achou que a melhora no comportamento e a aceitação da escola por parte do filho aconteceram, quando as suas dificuldades foram contornadas.

Pelas declarações (em maior número de Maria de Fátima), pude perceber que as dificuldades apresentadas pelo menino estavam relacionadas a sua mudança de escola e que ficaram evidentes durante o primeiro bimestre letivo. São dificuldades que se manifestaram a partir da interação das dificuldades do pré-adolescente com a metodologia escolar. Estas dificuldades, segundo os pais, tiveram repercussões no ambiente familiar, pois o menino apresentou dificuldades de relacionamento neste ambiente também, como foi comentado anteriormente.

Ao considerar as justificativas dadas pelos pais para as dificuldades de Bruno no contexto escolar e no contexto familiar, é possível perceber que pai e mãe apresentam motivos diferentes. Comparando as justificativas, as da mãe apontam para fatores relativos ao pré-adolescente e à estrutura familiar; e o pai, a fatores externos relacionados à escola. Chamou-me a atenção o significante “complexado” apontado por Maria de Fátima como o motivo da sua agressividade na escola. Ela estava se referindo à negritude dele, como fez no contexto escolar, de acordo com Margareth, e isto aponta para sua dificuldade com a etnia do menino.

Às vezes, eu até acho que o preconceito todo que ele tem é porque alguém disse pra ele que ele tem que ter! Porque ela fala muito nisso, ela fala muito que é porque é negro. “Então tu sabes, negro...”. Aí eu digo pra ele: “Mas a sua cor é linda!”. Então ela bate muito nisso [...] (MARGARETH, diretora da escola).

A este respeito, Hamad (2002, p. 119), refletindo sobre os candidatos a adoção de crianças de etnia diferente reflete:

A criança menos sofrerá com um eventual racismo quanto mais tiver uma segurança afetiva nos pais adotivos, de tal forma que, à primeira observação racista na escola, por exemplo, ela troçará. Não devemos nos situar como juízes, mas pedir aos candidatos que pensem bem nessa questão da etnia, que não tomem uma decisão em nome de princípios filosóficos. Pais militantes anti-racistas podem recusar-se a adotar uma criança diferente porque adoção não é lugar de militância, mas o lugar da verdade inconsciente, por natureza íntima.

Dentro do rol das facilidades do menino, é digno de nota o aparecimento da facilidade para se expressar que apresentou, a partir do momento em que foi se adaptando ao ambiente escolar. Isto provavelmente aconteceu, por ele ter tido oportunidade e de ter sido colocado no lugar daquele que podia se expressar e se posicionar, como prova as intervenções feitas pela escola.

### 6.1.2.3 Intervenções da escola e da família

Escola e família fizeram algumas intervenções para que as dificuldades do menino fossem amenizadas. As intervenções da escola foram no sentido de: envolvê-lo em apresentações; manter conversas constantes com a mãe e com a irmã durante o primeiro bimestre; a professora passou a verificar a cópia dos comandos dos exercícios de casa na sua agenda e lhe dar mais assistência; a diretora pensar em fazer exercícios diferentes para ele, (o que não aconteceu, por ela achar que o aluno poderia se sentir discriminado) e dizer para a mãe que ia “levar a criança dentro das limitações e entendimento dela” e que ela (a mãe) não se preocupasse, pois não ia haver reprovação. Procurou envolvê-lo também em atividades que pudesse colaborar e aconselhou a mãe a fazer outros encontros entre ele e os colegas na sua casa, tendo em vista o sucesso que foi seu aniversário.

Os pais ficaram preocupados com a mudança de temperamento do filho e a mãe teve dúvidas em relação à continuidade do bom desempenho que ele apresentou no segundo semestre de 2004, na antiga escola. Conversaram com Bruno sobre o seu mau comportamento no novo ambiente escolar, pois sabiam que ele não era de agredir e nem de insultar ninguém. A mãe foi a pessoa quem mais interveio: foi à escola pedir para a professora verificar a sua escrita na agenda; não deixou de levá-lo às festas dos colegas, mesmo o menino apresentando problema de saúde, pois ela e o pai compreenderam que o motivo da sua inquietude em casa era pelo fato de ficar preso e sozinho entre adultos.

Aquí, intuitivamente, a mãe tem a compreensão de que a inquietude do menino é um sintoma. Levin (2002, p. 210), em seu texto sobre “A pulsão motora e seus destinos” esclarece que um dos destinos da pulsão motora é o sintoma psicomotor e que uma das formas que a criança tem de angustiar-se é através do movimento:

[...] Na infância, por conseguinte, uma das formas da angústia ‘se deixa ver’ através da estrutura motora. O movimento desenfreado, instável ou desajeitado, ou a inibição psicomotora suportam o lugar da angústia, e a falha se deixa ver no aspecto motor.

A inquietude de Bruno ganha novo estatuto significativo: não é mais o sintoma do TDA/H, mas uma maneira metafórica de expressar o que lhe falta. Neste momento, apesar de ainda ser um movimento do corpo, Bruno está sendo “escutado” pelos pais.

Maria de Fátima também fazia muitas recomendações ao filho, antes de levá-lo às festas dos colegas. Em casa, ordenava-lhe que parasse, quando estava agitado pela ausência da medicação; pedia para ele não falar que era “doido”, enfatizando que era um menino normal. Nos finais de semana e feriados, continuou tirando a medicação, para que não ficasse “dependente”. Trocou também de neuropediatra, porque estava com dificuldade de levá-lo às consultas com a antiga, devido a agenda sobrecarregada da médica. Ao reclamar do carro do trabalho do irmão que não tinha ar condicionado, quando este lhe conduziu ao colégio, ela lhe explicou várias vezes que a maioria das pessoas ia de ônibus para a escola e não acontecia nada, pois “quem não tinha carro, andava de ônibus”. Conversava sempre com Bruno sobre as dificuldades das pessoas, para que ele pudesse mudar de “mentalidade” e concordou com o menino, quando ele lhe disse que era Deus quem estava lhe ajudando a melhorar nas atividades na escola.

A irmã também tentou ajudar explicando aos pais que a linguagem e os grunhidos que o irmão estava apresentando, sem a medicação, eram normais. O pai também fez uma intervenção, quando Bruno solicitou à professora particular que comunicasse a ele o seu bom comportamento. Aquele, mesmo satisfeito, disse ao filho que não estava fazendo “mais do que sua obrigação”.

As intervenções da escola foram imediatas tanto para amenizar as dificuldades de relacionamento e de linguagem de Bruno, como as de atenção e, conseqüentemente, de aprendizagem. Foram também no sentido de valorizar o que ele sabia fazer. Ainda houve a preocupação em tranquilizar a mãe com relação à forma como Bruno seria atendido na escola.

Pelas atitudes e intervenções dos pais diante das dificuldades e facilidades do filho, ficou evidente o quanto o pré-adolescente foi assistido neste período, principalmente pela mãe. Com a mudança de temperamento em casa e na escola, Bruno conseguiu comunicar aos pais que algo estava acontecendo com ele. Quis mostrar a eles o novo lugar que estava tentando ocupar no espaço escolar e as dificuldades que isto acarretava.

É importante observar que Maria de Fátima estimulou Bruno a se entrosar com os colegas e esteve determinada em seguir as orientações da neuropediatra, mas ao mesmo tempo duvidou da capacidade do menino de continuar com bom desempenho escolar e atribuiu a Deus a sua melhora nas atividades escolares. O pai, apesar de demonstrar satisfação com o desempenho do filho, não reconheceu o esforço dele e não correspondeu à demanda de amor que ele lhe endereçava.

A irmã se configura como a pessoa que procurou tranquilizar os pais e dar um tom de normalidade ao comportamento do pré-adolescente sem o uso da medicação. É importante ressaltar que José e Maria de Fátima já compreenderam que o motivo da inquietude do filho tem outros fatores e que, inclusive um deles, diz respeito ao isolamento de Bruno.

### 6.1.3 Respondendo as questões da pesquisa

#### 6.1.3.1 1ª. questão: que expectativas os pais têm em relação ao desenvolvimento e escolarização de Bruno?

As expectativas dos pais de Bruno em relação ao seu desenvolvimento e escolarização, declaradas inicialmente, estão na sua maioria relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes (que o pré-adolescente demonstra dificuldade, mas algum indício de alcance também) e, na sua minoria, à sua escolarização e profissionalização, como mostra o Quadro B-01<sup>26</sup>. Estas expectativas estão inseridas num contexto de dúvidas, preocupações, críticas e ambivalências.

No final do semestre letivo de 2005, as expectativas declaradas ainda fazem referência, na sua maioria, ao seu desenvolvimento, mas não tão específicas (Quadro B-2). As declarações da mãe são em maior número que as do pai. Em relação à escolarização da criança, a mãe evidencia mudança no contexto de sua expectativa em relação à conclusão do “segundo grau” pelo filho. Esta expectativa apresenta-se com mais convicção.

Bruno evidenciou ter consciência somente das expectativas dos pais que estavam relacionadas à formação de boas atitudes, principalmente, aquelas que dizem respeito ao bom relacionamento com as pessoas, à obediência e ao estudo.

O contexto de dúvidas, preocupações, críticas e ambivalência em que estavam inseridas as expectativas da mãe no primeiro semestre, a princípio, pareceu ter tido uma relação direta com o momento que estava vivendo em relação à escolarização de Bruno: o fechamento da sua antiga escola, sem que as diretoras fizessem um esclarecimento para os pais; a procura e a incerteza de encontrar uma nova escola que atendesse as suas próprias necessidades e as necessidades do filho.

---

<sup>26</sup> Este e outros quadros que serão apresentados terão a inicial do nome da respectiva criança, para melhor identificação.

<b>T</b>	<b>Expectativas da mãe</b>	<b>Contextos</b>
EP	Ser um profissional de nível superior.	Dúvida e postura ambivalente (otimismo e realismo).
	Ser um profissional de nível superior, mas não ser medíocre.	Crítica e dúvida da mãe.
	Fazer um “segundo grau” profissionalizante.	Na condição de o filho não prosseguir os estudos.
E	Fazer pelo menos até o “segundo grau”.	De limitações do filho.
	Fazer o terceiro grau.	De possibilidade da sua concretização e de dúvida dos seus efeitos no desenvolvimento e profissionalização do filho.
P	Fazer alguma profissionalização.	Dúvida da mãe e limitações do filho.
	Aprender uma profissão.	Na condição de o filho não prosseguir os estudos.
DH	Fazer alguma coisa.	De necessidade da vida atual.
	Relatar um acontecimento, mesmo que fosse um fuxico, uma fofoca.	De preocupação com as dificuldades de comunicação do filho.
	Andar de bicicleta.	De sucesso do filho e de satisfação da mãe.
	Aprender computação.	De valorização do computador como ferramenta de pesquisa e trabalho.
DHA	Trabalhar e ser útil à sociedade.	Condicionada ao desejo do filho e a sua dificuldade de prosseguir os estudos
	Participar das atividades esportivas, mesmo sem competir.	De resistência e de dificuldade do filho para competir.
DA	O filho se machucar.	De acontecimentos comuns aos meninos.
	Ser uma criança destemida.	De características próprias das crianças.
	Ser como toda criança que não mede as conseqüências do perigo.	
	Cair da bicicleta.	De acontecimentos comuns às crianças.
	Seguir o que a professora diz.	De dificuldade de interação com a professora particular.
	Cumprimentar as pessoas da escola.	De dificuldade de interação na escola.
	Carregar a própria mochila.	Por ser um comportamento que se espera de uma criança grande.
	“Se virar”.	Por ser um comportamento que se espera de uma pessoa.
	Transferir a autonomia e a disciplina conquistadas no curso de Matemática para outras atividades.	De possibilidade e pelo sucesso no desenvolvimento destas atitudes.
Mudança de atitude com a professora particular.	De preocupação e pela possibilidade de transferência das atitudes formadas no Curso de Matemática.	
A	Continuar com a professora particular.	De preocupação com a possibilidade de a professora não poder mais atender ao filho por causa de um novo trabalho.
ME	Mudar o filho para uma escola maior dentro de dois anos.	De possibilidade de mudanças de comportamento do filho com o tempo.
<b>T</b>	<b>Expectativas do pai</b>	<b>Contextos</b>
P	Ser médico.	De declaração do filho, de admiração do pai e de negação e estranhamento da mãe.
DB	O filho “vingar”.	De esperança de descoberta de uma droga melhor que as atuais.
DA	Ser uma criança destemida.	De características próprias das crianças.
E	Fazer o terceiro grau.	De promessa de luta por esta possibilidade e de impossibilidade de prever os seus efeitos.
MAP	Mudar a idéia de que a escola pequena seja a ideal para o filho.	De possibilidade de mudança de comportamento do filho.

**Quadro B-01 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Bruno declaradas no início do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; EP: escolarização e profissionalização; E: escolarização; P: profissionalização; DH: desenvolvimento de habilidade; DA: Desenvolvimento de atitude; DHA: desenvolvimento de habilidade e de atitude; A: acompanhamento; DB; desenvolvimento biológico; MAP: mudança de atitude dos pais; ME: mudança de escola.



Notei que, no final do semestre, a mãe começou a mudar suas expectativas e a ter confiança no futuro de Bruno e esta confiança estava relacionada também com o apoio e feedback que a escola estava lhe oferecendo. A meu ver, a nova escola de Bruno estava ajudando a mãe a enxergar o filho com “outros olhos” e apontando possibilidades que antes nem eram percebidas. Notei ainda que tanto as expectativas da mãe como as do pai não estavam dirigidas somente ao filho, mas também a fatores que direta ou indiretamente relacionavam-se com o seu desenvolvimento e escolarização (por exemplo: a do pai que está relacionada ao progresso da farmacologia).

T	Expectativas da mãe	Contextos
DH	Acha que terão muitos problemas em relação ao interesse da criança para dirigir carros.	De dúvida e preocupação com o perigo e com a exigência de habilidade de abstração para isto.
E	Acha que o filho vai se sair bem no “segundo grau”.	De convicção na expectativa; pela mudança de expectativa, por causa da evolução do filho e de sorte por parte dele de os pais encontrarem uma escola que atenda as suas necessidades.
	De, talvez, o filho ingressar numa faculdade.	De dúvida na capacidade do pré-adolescente.
EFE	Conseguir uma escola pequena onde possa ter acesso e que não tenha “frescura”.	De preocupação da mãe em não conseguir.
DC	Que ele cresça e que consiga alguma coisa.	De preocupação por serem “pais-avós” e de incerteza em relação ao futuro.
	Que tenha um futuro.	De incerteza do “amanhã”.
	Acha que o filho vai “conseguir”.	De promessa da diretora de orientar os pais, para encontrar uma nova escola para Bruno cursar a 5ª. série; de comparação do desempenho do filho com o de outros alunos feita pela diretora .
T	Expectativas do pai	Contextos
DH	Pensava que o filho não iria se alfabetizar.	De limitações do filho e de admiração por ter conseguido.
	Acha que o filho não terá problemas para tirar carteira de motorista.	De aquisição de informações sobre o transtorno e de satisfação diante do interesse do filho por carros.
AP	O filho vai se perder e não vai acompanhar o ritmo da escola.	Na condição da criança ser matriculada numa escola grande.
PF	Evolução da medicação para o transtorno.	De existência já no mercado de uma droga com efeito de doze horas para o sintoma do transtorno e de evolução das pesquisas na área.

**Quadro B-02 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Bruno declaradas no final do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; E: escolarização; DH: desenvolvimento de habilidade; DHA: desenvolvimento de habilidade e atitude; EFE: estrutura e funcionamento da escola; DC: desenvolvimento e conquista; AP: aprendizagem; PF: progresso da farmacologia.

Poderia inferir que os contextos das expectativas do pai são mais positivos que os da mãe, inclusive ao que se refere à profissionalização do filho, pois faz referência à identificação de Bruno com uma profissão da sua área. É interessante notar que a expectativa que faz referência ao progresso da farmacologia também tem relação com a sua área de atuação (a área da saúde). Estes contextos apontam em duas direções: revelam que a subjetividade do filho é possível e esperada pelo pai (apesar da palavra deste não ter eco); que as suas expectativas trazem a marca

da sua singularidade (ser profissional da área da saúde) e o desejo de que o filho se identifique com algo seu.

Os contextos das expectativas da mãe revelam o seu pouco investimento narcísico em relação ao filho. A este respeito, Nazir Hamad (2002, p. 82) esclarece sobre como pode se revelar as expectativas dos pais em relação ao filho adotivo:

[...] o filho adotivo expõe menos o narcisismo dos pais porque é geneticamente outro. Ou seja, se ele se mostra a quem das expectativas dos pais, é porque é filho genético de um outro. Os pais adotivos podem não se reconhecer no que ele faz, particularmente, quando o seu fazer é vivido negativamente por eles. É aí que reside a dificuldade com a qual os adotantes podem se defrontar. Quando não se reconhecem nos problemas da criança porque ela é geneticamente outra, eles podem se preservar narcisicamente; isso os torna estranhos às manifestações da criança.

Falar e/ou refletir sobre expectativas em relação ao filho pareceu favorecer a construção de um metaconhecimento sobre elas. Assim é que, para a mãe, a expectativa mudava de acordo com a evolução da criança e o pai complementou que podia desaparecer de uma hora para a outra. A mãe acrescentou que sua maneira de pensar e suas expectativas do início do ano em relação ao filho estavam mudando e que isto se devia a um conjunto de fatores, que poderiam ajudar e favorecer. Para ela, a expectativa é necessária para viver e, a cada dia, nasce uma nova, apesar da indignação com a situação política do país. No seu ponto de vista, expectativa significa esperança.

Algo positivo aconteceu durante o estudo que fez com que os pais de Bruno refletissem, principalmente a mãe, sobre o lugar que já haviam determinado para Bruno.

6.1.3.2 2ª. questão: como os pais participam do desenvolvimento e escolarização de Bruno?

6.1.3.2.1 A perspectiva dos pais

Os tipos de acompanhamento que os pais declaram oferecer para o filho evidenciam a preocupação que estão tendo em atender às necessidades de Bruno em relação ao seu desenvolvimento e escolarização. Familiares e profissionais participam deste processo, além das pessoas da escola. A mãe é quem tem maior participação e é quem está mais próxima do pré-adolescente, apesar de não se envolver diretamente com suas atividades. Ela delega esta função para Eliete, a professora particular, quem supõe ter características para isto. Esta exerce função de mãe e professora ao mesmo tempo. Pai e irmã têm participações menores. A irmã também participa diretamente na escola, enquanto que o pai, indiretamente.

<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento em casa/Justificativa, característica e feedback</b>
mãe	Olhada na agenda, para verificar recados em geral e recados sobre o comportamento que o filho não quer que ela saiba.
	Supervisão das atividades cronometradas do curso de Matemática que a criança já realiza com independência.
	Administração da Ritalina: melhorou o comportamento da criança; é necessária; é chamada de “Rita” em casa.
<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento em outros ambientes/Justificativa, característica e feedback</b>
mãe	Contato telefônico freqüente com a professora particular, para saber sobre a escola e sobre a aula particular.
pai	Condução da criança até os locais das atividades.
mãe e/ou pai	Leva para o curso de Matemática duas vezes por semana: o menino freqüenta o curso porque tem dificuldade para fazer cálculo; está no curso há seis meses; melhorou sua disciplina e organização; mostra espontaneamente sua produção para os pais; teve dificuldade para assimilar a rotina do curso; há feedback e elogios nas atividades.
professora particular	Acompanhamento de perto do pré-adolescente na realização das suas tarefas escolares: está com ela desde os três anos de idade; é imprescindível, porque é uma pessoa “talhada” para lidar com criança; paciente, esforçada, tolerante, dedicada, tem amor pelo que faz, tem outras filhas, tem carinho, afeição e preocupação por ele; não prepara só a lição; acompanha e faz a verificação de tudo; está fazendo faculdade; ela se emociona e chora com as conquistas do menino; quer ter retorno dele; Bruno se sentiu próximo e protegido por ela.

**Quadro B-03 - Formas de acompanhamento de Bruno no seu processo de desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no início do semestre letivo**

No início do semestre (Quadro B-03), os pais citam a ajuda que cada tipo de acompanhamento oferece ao filho. Estas ajudas se vinculam não só às necessidades do menino, mas às dos pais também, especificamente da mãe, que procurou na figura de Eliete o que, segundo ela e ratificado pelo marido, não tem para oferecer a Bruno. No final do semestre (Quadro B-04), não é citada, especificamente, a ajuda de cada acompanhamento, mas a forma que eles devem interagir com o filho, para tal (estar o mais próximo possível e dialogar com ele).

As reações do menino revelam que está acostumado com este “colamento” e, a sua ausência é interpretada como distanciamento da mãe das suas atividades escolares, como não-valorização, falta de zelo e falta de afeto. Contraditoriamente, revela também que quer mostrar para os pais que está bem, quando mostra a sua agenda para a mãe verificar o conceito atribuído ao seu comportamento na escola e quando pede ao pai para perguntar à professora particular sobre o seu comportamento. Quer mostrar com isso que está correspondendo às expectativas deles em relação ao seu comportamento, mas atribui à força divina o seu desempenho na realização das atividades escolares, o que é confirmado e não desmistificado pela mãe. Esta não conseguiu dar o feedback de que ele era também responsável pelo seu bom desempenho, que era sujeito das suas próprias ações.

O acompanhamento que os pais de Bruno oferecem a ele, na maioria das vezes, não lhe dá espaço e nem reconhece a emergência da sua subjetividade, prova disto é que o próprio pré-adolescente diz que os pais querem que ele seja “um menino”, quando lhe interroguei sobre o que os pais esperam dele. O que causa admiração de ainda não se perceber como tal.

Este acompanhamento revela que os pais, principalmente a mãe, ainda estão apegados ao modelo de primeiros cuidados que se dispensa a uma criança pequena e nisso também há uma implicância de Bruno, ou seja: pais e filho parecem ter dificuldade para abandonar as primeiras cenas de encontro e de adoção. E esta persistência dos sintomas do menino poderia ser associado ao que Freud (1976, v. XVI, p. 446), nas suas *Conferências introdutórias sobre psicanálise* (1916-1917), chama de “ganho proveniente da doença”:

Em circunstâncias comuns, reconhecemos que, refugiando-se na neurose, o ego obtém internamente um certo ‘ganho proveniente da doença’. Em algumas circunstâncias da vida, isto se acompanha, ademais, de uma apreciável vantagem *externa* que assume um valor real maior ou menor.

Quem	Acompanhamento em casa/Justificativa e características do acompanhamento	
mãe	Todo dia passa o visto na agenda e verifica as anotações sobre o seu comportamento e depois encaminha o filho para a professora particular. Supervisão das atividades cronometradas do curso de Matemática que o filho já faz com independência.	
Quem	Acompanhamento em outro ambiente/Justificativa e características do acompanhamento	
pai, mãe e/ou irmãos	Levam Bruno diariamente para ser acompanhado pela professora particular. Ela mantém contato direto e telefônico com a mãe, quando acontece qualquer coisa com ele (preguiça, tratar mal a professora), para não deixar a “coisa se instalar” e também assina a sua agenda.	
mãe e pai	A mãe leva e o pai traz o filho do curso de Matemática duas vezes por semana (nas férias, deixou de fazer uns exercícios de casa, mas já estão sendo recuperados).	
mãe	Leva o filho para o curso de evangelização na igreja católica.	
Quem	Acompanhamento na escola/Justificativa e características do acompanhamento	
mãe	Participação em reuniões na escola e encontros com a diretora, para conversarem sobre problemas ocorridos com o filho (isto aconteceu com mais frequência no primeiro bimestre letivo, no período de adaptação de Bruno).	
irmã caçula	Busca Bruno na escola e conversa com a sua professora.	
pai	Leva o filho, deixa-o no portão da escola e observa a sua entrada junto com os colegas todos os dias.	
	Toma informações sobre o filho na escola por uma funcionária do hospital onde trabalha que é parente de uma das funcionárias da escola do menino.	
Formas de acompanhar que mais ajudam	Formas de acompanhar que menos ajudam	Reações da criança ao acompanhamento
Acompanhamento diário, sem descuidar do menino. Não deixar acumular as “coisas”. Não deixar de perguntar diariamente como ele está na escola. Não largar o pré-adolescente hora nenhuma. Sem bater, mas sem desligar do filho.	Se afrouxar, se desligar dele um pouquinho. Deixar tudo pela vontade dele. Se a mãe confiar e disser assim: “Não, agora Bruno está bem, eu não vou ter que preocupar com ele”. Se propuser a não perguntar, a não acompanhar nada durante uma semana.	Às vezes diz: “Ah, mamãe não faz nadinha, mamãe não tá ligando”, quando não é acompanhado diariamente. Disse para a mãe que acha que Deus está lhe ajudando, porque está conseguindo fazer bem as tarefas e ainda está tendo tempo para brincar. Está condicionado a mostrar a agenda para a mãe verificar o conceito atribuído ao seu bom comportamento, quando chega da escola (isso não acontecia quando não estava bem neste contexto). Já pediu ao pai para perguntar à professora particular como foi o seu comportamento durante as atividades, para ouvi-la dizer que estava bem. Está muito empolgado, porque está conseguindo realizar bem as suas atividades.

**Quadro B-04 - Formas de acompanhamento de Bruno no seu processo de desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no final do semestre letivo**

Parece que o ganho que Bruno está tendo com os seus sintomas é a proximidade de seus pais, principalmente da mãe, pela preocupação e vigilância constante e, o ganho dos pais consiste em ter uma criança para a qual possa dirigir esta vigilância e preocupação.

#### 6.1.3.2.2 A partir das observações no contexto escolar, da casa e de outros ambientes

*No contexto escolar:* percebi que toda a família esteve envolvida com a vida escolar de Bruno: pai e irmãos com a função de condução e a mãe presente no evento (Dia das Mães) e se comunicando através do telefone com a escola, inclusive demonstrando preocupação com as atividades do filho e com o seu “transtorno” também.

*Bruno, no contexto escolar,* apresentou dificuldades para realizar atividades em situações de classe e formais e estas dificuldades ficaram mais evidentes quando interagem com características da própria situação que não lhe favoreciam (a prova longa, por exemplo). Apesar das dificuldades para contribuir na consecução de atividades em grupo, esforçou-se para se integrar à classe e fora dela também. Colegas, professores e diretora tiveram atitudes de aceitação para com ele (com exceção de conflitos iniciais com os colegas).

*No contexto da casa,* a mãe foi a pessoa que, além de ajudar a conduzir Bruno aos locais de seus compromissos, observou suas atividades escolares e conversou com ele sobre suas dificuldades. Mas as interações que estabeleceu com o filho evidenciaram: dificuldades para escutar as explicações do menino; descrédito na sua capacidade de iniciativa; mobilização com as dificuldades de Bruno na escola e com a professora particular; satisfação com o curso de Matemática por perceber que o filho fazia as atividades com independência, mas desvalorização do seu esforço, para realizar com agilidade estas atividades; dúvida na sua capacidade de estabelecer vínculos com os colegas; preocupação com sua saúde (sobrepeso e dores nas pernas) e com a sua dificuldade de linguagem; necessidade de falar mais das suas dificuldades que das facilidades; impaciência e não constrangimento para falar das dificuldades do filho na sua frente.

Bruno, por sua vez, evidenciou que soube e pôde realizar algumas tarefas com autonomia e dificuldade para dar explicações para a mãe, pela postura precipitada da mesma. Ela não lhe autoriza a falar e nem dá autorização a outras pessoas para falarem dele de maneira diferente, como aconteceu comigo durante a pesquisa. O relato do que ocorreu no dia em que fui observar o menino no curso de Matemática ilustra um dos momentos de dificuldade da mãe em deixar a criança falar.

Ao final da aula, quando foi ao encontro de sua mãe, Bruno pediu para comprar uma mini-pizza. A mãe lhe entregou R\$ 2,00 e ele foi, apressadamente, ao balcão da lanchonete. Solicitou o lanche e sentou-se sozinho numa mesa no fundo do salão e comeu a pizza com garfo e faca. Quando terminou de lanchar, Bruno veio ao encontro de Maria de Fátima. Esta perguntou pelo troco (R\$0,50), mas Bruno ficou calado por alguns instantes. A mãe interpretou este silêncio, dizendo que ele não sabia pedir troco, quando comprava alguma coisa. O menino tentou explicar: “Pera aí, deixa eu falar!. A mãe se sentiu ofendida e alertando: “Olha como fala comigo! Tá

vendo como ele me trata?” e dirigindo-se a mim. Depois de algum tempo, ele conseguiu dizer que havia comprado um “brigadeiro” com o troco.

Esta postura da mãe diante do filho (a não autorização da sua fala) me faz pensar sobre o primeiro significante que a Bruno foi atribuído e da sua repercussão: boneco preto. Boneco não fala, sendo preto, ainda há menos possibilidade, pelo que o preto encarna na nossa cultura (escravidão, assujeitamento ao outro).

O que diz Hamad (2002, p. 119) sobre a inquietação dos pais com a etnia diferente do filho adotivo, nos ajuda a compreender a postura da mãe de Bruno:

A inquietação dos pais relativa a uma etnia diferente é uma questão que se origina no imaginário. O que importa para a criança negra adotada por pais brancos é que, uma vez o enxerto incluído, ela tenha, frente a seu pai e sua mãe adotivos, as mesmas facilidades de fala que teria se fosse o filho biológico.

Pude perceber que a irmã também ajudou a conduzir Bruno, mas recorreu à mãe para resolver problemas do menino em relação à atividade escolar. O irmão Ivo e Mara, a empregada mais nova da casa, demonstraram carinho em relação a ele, mas sua reação foi de passividade e “dengo”. Esta atitude de Bruno me fez lembrar do que o autor acima diz do relacionamento da criança adotiva com as outras pessoas que convivem com ela (professores, pais, familiares): “Quando uma criança descobre os benefícios secundários de criança especial, ela se faz adotar por todo mundo” (HAMAD, 2002, p. 141). Parece-me que este é o caso de Bruno.

*No contexto da casa da professora particular*, Bruno passa uma boa parte do seu tempo diário (e da sua vida: está lá desde os três anos). Lá apresentou dificuldade para realizar suas atividades, pelo conflito que se estabeleceu entre ele e a professora: ele querendo se conduzir de maneira mais independente, mas não dando conta disto; ela dividida entre uma conduta autoritária e uma conduta menos diretiva com ele, com dificuldade para perceber os momentos em que poderia fazer de maneira mais independente suas atividades. Este apoio que Bruno estava recebendo já há tanto tempo e que, segundo a mãe foi e é imprescindível para ele, precisava ser revisto e rediscutido, pois o pré-adolescente encontrava-se num outro momento de sua vida e demandando uma outra forma de atendimento que a professora e o contexto da sua casa não estavam lhe oferecendo. Ele não estava precisando de uma “segunda família”, mas de alguém que lhe orientasse na realização das suas atividades escolares. Prova disto foi a sua indisposição para fazer as atividades escolares sobre *família* com a professora, alegando que ela não sabia sobre a sua história. Isto também se confirmou no momento em que me confessou que a ajuda que gostava de receber da sua mãe nas tarefas escolares era quando lhe auxiliava a realizar as atividades sobre a sua família.

Esta atitude do menino demonstra que estava tentando designar os lugares de Eliete e de sua mãe na sua vida, na sua história, pois segundo Hamad (2002, p. 146):

A verdadeira mãe ou o verdadeiro pai são relativos à escolha e ao vivido afetivo da criança. É seu testemunho que nos guia para compreender algo do que chamamos de verdadeiro pai ou verdadeira mãe. Uma criança adotiva, como qualquer outra criança, é capaz de designar os verdadeiros pais. Mas designá-los como tal é, antes de tudo, nomear as funções que um e o outro teriam suficientemente preenchido a fim de permitir estar no lugar onde se encontra no momento em que os nomeia – pouco importa seu verdadeiro estatuto – para a sua função de pais.

*O curso de Matemática* foi o contexto onde Bruno deu provas de que pode se conduzir de maneira mais atenta e autônoma, e esta diferença de comportamento pareceu se dever mais à sua motivação, mas também ao fato de o ambiente ser estruturado e organizado; o material simplificado e objetivo e a metodologia de ensino individualizada; com automatização dos procedimentos de rotina pelos alunos e também um feedback imediato dos seus desempenhos. Foi o ambiente onde foi colocado no lugar do “competente” e do “capaz” e ele tentou corresponder a este lugar.

6.1.3.3 3ª. questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação?

Considerando estes fatores como internos e externos à estrutura familiar, a partir das declarações iniciais dos pais (Quadro B-05), os fatores externos estão mais implicados na facilitação à participação no desenvolvimento e escolarização de Bruno que os internos e fazem referência à escola, particularmente, a sua estrutura e funcionamento (facilidade de acesso e de comunicação). É digna de observação a ausência de fatores relativos à metodologia e procedimentos de ensino de que a escola se utiliza no processo ensino-aprendizagem e os que poderiam fazer referência à interação de Bruno com as pessoas da escola (professora, colegas etc). Os de facilitação internos à estrutura familiar, na sua maioria, fazem referência aos sentimentos da mãe. Há de se observar também a ausência de fatores que estão relacionados diretamente com Bruno e outros familiares (a título de exemplo, o sentimento do filho em relação à escola). Vale ressaltar o fator “A mãe encarar o filho como uma missão enviada por Deus para ser cumprida”. Aqui, Bruno se configura como uma missão de Deus e como tal, não pode ser negado. Isto mostra o “peso” e a dificuldade que Bruno representa para sua mãe, que só são amenizados, porque foi Deus quem o enviou.

Entre os fatores que dificultaram, que dificultam ou que poderiam dificultar a participação dos pais no desenvolvimento e escolarização do filho, os internos à estrutura familiar

tornam-se mais significativos que os externos, particularmente, os que se referem à interação da mãe com o pré-adolescente, já que é esta quem fica mais encarregada de acompanhá-lo.

<b>Fatores de facilitação</b>	<b>Referentes a:</b>
Abertura total da antiga escola para os pais.	escola
A antiga escola ser pequena, com todos os níveis de ensino, com pedagogos preparados e sem burocracia.	
A escola ser pequena, aberta e sem burocracia;	
A antiga escola promover constantemente interação com os pais.	
A antiga escola ser pequena, mas com tudo de escola grande.	
Facilidade de comunicação com a antiga escola.	
Facilidade de acesso à antiga escola, quando necessitavam.	
Apoio que os pais receberam do pessoal da antiga escola.	
Característica pessoal de uma das diretoras da antiga escola (“espetacular”).	
A diretora da nova escola ser jovem como as diretoras da antiga.	
A conversa inicial que os pais tiveram com a diretora da nova escola.	
A diretora da nova escola ter ouvido e conversado com os pais e observado a produção do menino.	
O filho continuar estudando em escola pequena.	
A mãe encarar o filho como uma missão enviada por Deus para ser cumprida.	
A mãe ter gostado da nova escola.	
A mãe ter as mesmas facilidades que teve na antiga escola, na nova escola.	profa.part.
Ter encontrado a professora particular.	
<b>Fatores de impedimento</b>	<b>Referentes a:</b>
A “chegada” da criança já com os filhos criados.	pais
O filho ser uma criança “problemática”.	filho
Não ser uma criança, mas “uma criança com problemas”.	
Constantes viagens da mãe.	mãe
Falta de paciência da mãe.	
A mãe não ter sido treinada para isso.	
A mãe não ter sido “talhada” para a criança.	
A mãe não ter sido a pessoa de quem a criança precisava.	profa. part.
A professora particular arranjar outro emprego, cujo horário não seja compatível com o do pré-adolescente.	
Colocar o filho em colégio grande.	escola

**Quadro B-05 - A participação dos pais de Bruno: fatores de facilitação e de impedimento declarados no início do semestre letivo**

No final do semestre (Quadro B-06), dentre os fatores de facilitação também configuram, em maior número, os externos e que fazem referência à estrutura e funcionamento da escola, mesmo a ação sendo de responsabilidade dos pais. É interessante notar que os pais reconhecem que a abertura e o acesso que tiveram na antiga escola estão tendo na atual, mas, a esta facilidade que tiveram nos dois ambientes, atribuem ao fator sorte de tê-la encontrado. A este respeito, vale a observação de que, para os pais, encontrar uma escola que esteja aberta ao diálogo com a família de seus alunos é algo que requer sorte e não algo que faz parte da proposta de trabalho desta instituição. Vale comentar o fator de facilitação interno à estrutura familiar que diz respeito “à responsabilidade que têm com a criança acima de tudo...”. Esta responsabilidade se configura com maior peso pelo fato de Bruno ser adotivo, segundo os pais. Por último, é



importante apontar a ausência de menção de algum fator que esteja relacionado ao amor ou algum tipo de afeto em relação ao filho que impulse esta participação.

A este respeito, cabe aqui o alerta de Winnicott (1997, p. 127), quando discorre sobre os cuidados que um bebê deve receber para se desenvolver:

[...] A tendência interna para o desenvolvimento e o crescimento emocional muito complexo de cada bebê requer certas condições e estas condições não podem ser expressas em termos de bons cuidados corporais. Uma criança precisa ser amada, e há razões para isso que podem ser colocadas claramente. Não estamos dizendo que um ser humano pode ser criado pelo meio ambiente ou por bons cuidados, ou inclusive pelo cuidado amoroso dos pais, e sim que o cuidado amoroso é necessário para os processos inatos de crescimento emocional.

Dentre os fatores de impedimento (em menor número), a maioria são internos à estrutura familiar, mas o que é externo ainda faz referência à estrutura e funcionamento da escola.

<b>Fatores de facilitação</b>	<b>Referentes a:</b>
Ter tido a sorte de encontrar abertura e acesso na nova escola, como encontraram na antiga.	escola
A escola ser totalmente aberta.	
A diretora ser uma pessoa esclarecida, muito mais preparada e muito mais entendida que a diretora da antiga escola.	
A diretora da atual escola ajudar a encontrar uma nova escola para ele.	pais
A responsabilidade que têm com o filho acima de tudo, pois têm que se preocupar com o futuro dele, mais do que se fosse um filho biológico.	
Matricular o filho numa escola pequena, para que possam estar perto, acompanhando e de “olho nele”.	
<b>Fatores de impedimento</b>	<b>Referentes a:</b>
O casamento do filho mais velho no mês de julho dificultou a mãe de supervisionar as tarefas do curso de Matemática.	família
Matricular o filho, a partir da 5ª. série, numa escola grande.	pais

**Quadro B-06 - A participação dos pais de Bruno: fatores de facilitação e de impedimento declarados no final do semestre letivo**

Pela enumeração destes fatores pode perceber que os pais elegem a esfera externa à família como responsável pela facilitação à sua participação no desenvolvimento e escolarização do filho e de forma significativa, apontam, nela, a escola (sua estrutura e funcionamento), mesmo reconhecendo (ou por isso) que fatores internos à família dificultam esta participação.

6.1.3.4 4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Bruno?

Procurei perceber durante o estudo do *Caso Bruno* alguma relação existente entre as expectativas dos pais e a forma como participam do desenvolvimento e escolarização do filho. Ao ouvir as declarações da diretora e da professora da escola, pude captar uma relação de causa e efeito que elas próprias fizeram no início do semestre, ao avaliarem as falas, as atitudes, as expectativas e as formas de participação da mãe neste processo: a *atitude* de duvidar da

capacidade do filho talvez fosse o motivo de ela *participar* não deixando que lhe faltasse nada na escola, para, provavelmente, ele não ter o *comportamento* de se explicar; a *atitude* de desconfiança da mãe na capacidade de Bruno de fazer as comunicações da escola foi o motivo de ela *participar* dando tantos telefonemas para a professora; a *atitude* de duvidar da capacidade do filho de copiar do quadro gerou a *expectativa* de que ele iria sempre errar, pelo fato de Bruno ter se *comportado* assim uma vez; a *atitude* de superproteção da mãe ficou evidente, quando ela *comunicou* à escola fatos que a criança já havia comunicado; por causa do *comportamento* de Bruno de se esquecer dos pedidos feito pela mãe, ela tinha a *atitude* de desconfiança na sua capacidade de dar recados, por isso *participava* sempre telefonando; a mãe tinha sempre a *expectativa* de que ele iria errar ao copiar do quadro, por isso *participava* ligando para confirmar o que ele havia copiado; quando a mãe *participou*, indo ao telefone para pedir que protegessem o filho em relação à compra do lanche, ela evidenciou a *atitude* de não confiar que ele iria ser capaz de perguntar qual o lanche que tinha, para “se virar”.

Nas declarações de Margareth e Lara, as atitudes da mãe foram, na sua maioria, determinantes da maneira como participou do desenvolvimento e escolarização do filho, determinante da expectativa que por sua vez gerou a forma de participação. E estas atitudes eram de dúvida e desconfiança na capacidade Bruno e também de superproteção. Somente em duas das declarações é que apareceu o comportamento da criança gerando uma atitude e uma forma de participação.

Ao procurar relações entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Bruno, pude perceber que não havia uma linearidade nesta relação. Uma expectativa declarada poderia estar relacionada com várias formas de participação, assim como várias expectativas poderiam estar relacionadas com muitas formas de participação. Além disso, percebi também que, para determinadas expectativas, as formas de participação se mostraram ora contrárias ao seu alcance (relação negativa), ora a favor (relação positiva). Tentarei descrever estas relações.

- **Conseguir falar sobre sua adoção:** já fez sessões com uma psicóloga para falar sobre o assunto e os pais ficam admirados e o questionam, quando não sabe responder perguntas sobre sua família. Porém não procuram e não lhe dão informações sobre seus pais biológicos, mesmo tendo oportunidade para isto.
- **Relatar um acontecimento, mesmo que fosse um fuxico, uma fofoca:** a mãe toma medidas que não favorecem, pois está o tempo todo dando explicações à escola por ele, verificando a sua agenda e anotações escolares, mesmo a professora lhe garantindo de que

ele é capaz de dar recados. Sua irmã também já procedeu da mesma forma. Ultimamente, Maria de Fátima reconhece que o filho já está relatando mais os fatos.

- ***Andar e cair de bicicleta; se machucar; ser uma criança destemida; ser como todas as crianças que não medem as conseqüências do perigo:*** já impediram o filho de ter contato e de brincar com crianças da vizinhança e colegas; a mãe tem o costume de interferir nas brincadeiras dele e do irmão e ela e a filha ainda lhe dispensam tratamento característico de crianças menores. Mas já estão mais abertos ao contato de Bruno com crianças e colegas de classe, inclusive em festas de aniversário e permitem que ande de bicicleta em companhia da empregada.
- ***Seguir o que a professora diz; e continuar com a professora particular,*** conduz diariamente o menino a este acompanhamento, para que seja assistido de perto na realização das suas tarefas escolares. Mãe e irmã mantêm contato permanente com o pessoal da escola e com a professora particular para saber do seu comportamento e das suas atividades, inclusive levaram esta professora para assistir a uma reunião na escola.
- ***“Cumprimentar as pessoas da escola”:*** como sinônimo de educação, a mãe lhe aconselha e chama a sua atenção, quando é grosseiro com as pessoas, mas na escola, segundo Margareth, ela própria não dá a vez para as outras mães falarem em reunião e faz reclamações de forma grosseira, quando algo de errado acontece ao filho. O pai também não cumprimenta os funcionários e as professoras e ainda não se fez conhecido no ambiente escolar, mesmo tendo oportunidade, diariamente, para isto.
- ***“Se virar”; carregar a própria mochila; transferir a autonomia e a disciplina conquistadas no curso de Matemática para outras atividades; mudança de comportamento com a professora particular, pela autonomia conquistada no curso de Matemática:*** pai e mãe cuidam para que se responsabilize pelos seus pertences, se comporte com autonomia no espaço escolar e nas atividades do curso de Matemática, mas em sentido contrário, a mãe supervisiona sua agenda escolar e o conduz todos os dias para a professora particular. Na escola, tomam-lhe à frente nas explicações e não lhe deixam “faltar nada”. No final do semestre, este controle já havia diminuído neste ambiente, pois mãe e irmã não iam mais com tanta freqüência à sua classe.
- ***Participar das atividades esportivas mesmo sem competir:*** os pais já lhe proporcionaram aulas de judô e de natação, mas por causa da sua resistência às competições, a mãe tem a intenção de colocá-lo numa atividade esportiva, porém não pelo prazer de praticá-la, mas porque “está meio gordo”.

- ***Fazer pelo menos até o “segundo grau” e se sair bem e, talvez, ingressar numa faculdade e fazer o terceiro grau:*** mesmo duvidando e fazendo reservas quanto ao alcance, oferecem várias ajudas a Bruno: acompanhamento com a psicopedagoga quando menor; professora particular; curso de Matemática; supervisão das atividades e dos trabalhos da escola que vão para casa; e não deixam de atender aos pedidos que são feitos pela escola, via agenda escolar, e nem deixam de providenciar os materiais escolares necessários às atividades.
- ***Em relação às expectativas que dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades e profissionalização:*** além de cuidarem da sua escolarização, proporcionam-lhe oportunidades de ter contato com revistas sobre carros e acesso ao computador, mas subestimam o contato que tem com este instrumento, preocupam-se com o seu interesse pela direção e ficam admirados (apesar da satisfação) com algumas habilidades que o pré-adolescente já conseguiu (ler, andar de bicicleta).
- ***Mudarem de idéia de que a escola pequena seja ideal para o filho e mudá-lo para uma escola maior dentro de dois anos:*** é preciso que os pais acreditem mais no filho e, gradativamente, lhe dêem oportunidade de ter mais autonomia, o que ainda pouco acontece.
- ***Os pais conseguirem uma escola pequena onde possam ter acesso e que não tenha “frescura”:*** esta expectativa já foi alcançada e mãe e irmã têm livre acesso ao espaço escolar, apesar da conduta controladora que lá tiveram, segundo a diretora. Porém o pai, mesmo tendo oportunidade, diariamente, de manter um contato cordial com o pessoal da escola, não o faz. Sua postura revela mais um distanciamento da relação mãe-filho, que a não necessidade de se fazer presente no espaço escolar, pelo fato de Bruno já ser assistido pela mãe e pela irmã.
- ***“Conseguir” se desenvolver e se escolarizar:*** a família se envolve com as atividades do menino, principalmente a mãe que fica encarregada de controlar e supervisionar os seus afazeres escolares e se fazer presente na escola. Apesar deste envolvimento, pai e mãe pouco acreditam na sua capacidade de vencer as dificuldades.
- ***O filho “vingar” e a evolução da medicação para o transtorno:*** desde que era bebê, os pais tomam providências neste sentido, pelos problemas de saúde que a criança apresentou e pelo diagnóstico do TDA/H. Também estão atentos à chegada de uma nova droga no mercado para este “transtorno”.
- ***O filho vai se perder e não vai acompanhar o ritmo de uma escola grande:*** cuidando para que isto não acontecesse, os pais providenciaram a matrícula do filho

numa escola pequena. Têm a idéia de que as dificuldades de Bruno é que não permitem que aprenda numa escola grande e não ao contrário, que uma escola pequena seja ideal para todas as crianças.

A partir da demonstração da relação entre as expectativas e a participação dos pais de Bruno no seu processo de desenvolvimento e escolarização, pude também perceber que, assim como as expectativas declaradas, a forma como participam deste processo aponta o lugar que o menino ocupa no desejo dos pais (aquele que precisará ser sempre cuidado e conduzido) e a ambivalência de afetos dirigida a ele. Isso prova como as atitudes e atos dos pais não são determinados somente pelas suas intenções conscientes, mas também pelos seus desejos inconscientes. A respeito dos processos inconscientes, Nasio (1993, p. 21-22) definindo-os diz que:

[...] o inconsciente é um processo constantemente ativo, que não pára de exteriorizar através de atos, acontecimentos ou palavras que reúnam as condições definidoras do significante, a saber: ser uma expressão involuntária, oportuna, desprovida de sentido e identificável como um acontecimento ligado a outros acontecimentos ausentes e virtuais.

Portanto estes processos são os acontecimentos significantes que se exteriorizam sem que tenhamos algum controle sobre eles e que, por isso, diz muito de nós.

#### 6.1.4 Inferências conclusivas a respeito do Caso Bruno

Bruno, criança negra que foi abandonada pela mãe, numa calçada, quando recém-nascido, traz a marca-significante deste abandono nas costas e “boneco preto” como um dos primeiros significantes que vai marcar o seu percurso de sujeito. Passou o primeiro semestre de sua vida numa instituição pública, onde parece ter recebido poucos estímulos para se movimentar e para falar até aparecer uma funcionária-estagiária que, além de dirigir-lhe cuidados, ofereceu-lhe afeto, vislumbrando a possibilidade de sua adoção e fazendo com que outras pessoas se engajassem no seu “desejo de criança”.

Bruno foi adotado por uma família branca, de condição sócio-econômica favorável, com filhos crescidos, por insistência das filhas que já eram moças (seria ele um boneco para elas?), mas desde o início, seus pais, principalmente sua mãe, já demonstravam uma certa “indisposição psíquica” com o bebê, também pelas dificuldades orgânicas que apresentava. Desde pequeno, foi muito bem cuidado e todas as providências foram tomadas para ser uma criança saudável fisicamente, pois o seu pai é profissional da área da saúde. Mas a mãe se sentia incompetente para cuidar do filho e logo elegeu uma “mãe-professora” para cuidar da criança e este cuidado se prolongou até hoje. A casa da mãe-professora é a “segunda casa”.

O menino e os pais têm dificuldade, para conversarem sobre sua adoção, o que faz com que ele não compreenda sobre a sua filiação e pais e filho se defrontarem com situações esdrúxulas, quando terceiros lhes indagam sobre o assunto. O relacionamento dele com seus familiares é regredido e de muito apego. Além disso, é uma criança que revela a sua angústia também através de fobias.

Os pais revelam ter dificuldades com relação a etnia de Bruno e “criança-problema”, “alienado”, “complexado” e “alheio” são alguns dos significantes que eles usam para defini-lo, pelas dificuldades que apresenta em casa e na escola. Foi diagnosticado como uma criança com TDA/H, com predominância do déficit de atenção e este diagnóstico deu um estatuto de doença ao sintoma da desatenção de Bruno, apontando o mal funcionamento do seu organismo como a causa das suas dificuldades, o que veio reforçar ainda mais as “marcas” que Bruno traz consigo.

As expectativas que os pais apresentaram, a princípio, em relação ao seu desenvolvimento e escolarização revelam o descrédito no progresso do menino e o medo do seu futuro, manifestado principalmente pela mãe. Esta é a pessoa da família encarregada de supervisionar e providenciar todas as atividades do filho, mas o faz de maneira a desautorizá-lo de falar e de manifestar uma atitude mais autônoma na escola e noutros ambientes, apesar de ele apresentar indícios para isto. Na maioria das vezes, Bruno corresponde ao tratamento que lhe é dispensado pelos pais e tira proveito da situação, ocupando o lugar que eles lhe destinam. Ainda não se percebe como um “menino” e sim como “um boneco” que pode ser levado de um lugar para outro e de não precisar falar, pois um “ventríloquo não disfarçado” pode falar por ele (desempenha este papel a mãe, principalmente).

De certa forma, os pais reconhecem as dificuldades que têm para lidar com o filho, mas elegem um fator externo à família (a estrutura e funcionamento da escola) como o maior responsável na facilitação do acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Bruno. Este reconhecimento aponta, dentre outras coisas, o quanto estão necessitados de ajuda de terceiros, inclusive para refletirem sobre estas dificuldades e o quanto valorizam a escola neste processo.

Ultimamente, a nova escola e o relacionamento com os novos colegas e professora, parecem ter mobilizado Bruno e seus pais, apesar das dificuldades iniciais ou mesmo por isso. O menino está se sentindo mais encorajado a falar e se posicionar, inclusive desejando saber, de maneira velada, sobre a sua história e de romper com a sua “segunda casa”. Os pais, por sua vez, estão começando a perceber o seu novo sintoma, a inquietude, não como doença, mas como algo que lhe falta no seu entorno: o convívio com outras crianças. Os contextos das expectativas em relação ao filho também começaram a mudar: estão mais positivos.

Sobre a relação que se estabeleceu entre as expectativas e a maneira como participam do desenvolvimento e escolarização do filho, diria que foi significativamente ambivalente na sua maioria, pois ao mesmo tempo em que participam no sentido de alcançar estas expectativas (relação positiva), também se conduzem ou demonstram atitudes (mesmo inconscientes) contrárias a este alcance (relação negativa).

O caso Bruno mostra que os sintomas que o pré-adolescente apresenta e que são atribuídos ao TDA/H não podem ser compreendidos sem o conhecimento da sua pré-história e história, principalmente, no que diz respeito ao seu processo de adoção, a sua etnia e as dificuldades da própria criança e dos seus pais em relação a isto. É ainda importante conhecer o papel que a escola desempenha neste processo. Estes conhecimentos também são válidos para a compreensão das expectativas e a forma como os pais participam do seu desenvolvimento e escolarização e das mudanças que estão começando acontecer.

## **6.2 O Caso Lucas: o menino “imperativo”**

### 6.2.1 Lucas e sua família

#### 6.2.1.1 A pré-história e a história de Lucas

Lucas tem 09 anos e está cursando a terceira série do Ensino Fundamental numa escola da rede estadual da cidade de São Luís (Maranhão). É filho único do trabalhador autônomo Juliano e da dona de casa Maria Luíza, mas o pai tem três filhos adultos do seu primeiro casamento: um rapaz e duas moças. Lucas e seus pais moram numa casa de conjunto habitacional, num bairro operário da cidade, cedida por um primo paterno. A família cria animais domésticos (papagaio e cachorros) e o quintal da casa é relativamente grande e com árvores frutíferas. Na residência, Lucas tem um quarto com televisão só para ele. Nas paredes da sala de visitas, há várias fotografias do menino em idades diferentes e em algumas, é visível a presença da mãe, mas delas o pai está ausente. O ambiente de sua casa lembra um “santuário”, inclusive, pelas mensagens bíblicas expostas (a mãe é evangélica). Em frente à casa, há uma grande área verde (local reservado para uma praça) com um campinho de futebol.

O “cenário doméstico” de Lucas logo mostra o importante lugar que ele ocupa na sua família. Este contexto é uma bela ilustração do que Freud (1974), em seu texto *Sobre o narcisismo: uma introdução*, (1914), denominou “Sua Majestade, o bebê”. Aqui, poderia substituir por “Sua Santidade, o filho”.

A idade aproximada do pai e da mãe é de 50 e 30 anos respectivamente. Juliano não conseguiu ser alfabetizado (sabe apenas assinar o próprio nome). Atualmente, está desempregado,

mas realiza alguns pequenos serviços (“bicos”) e diz que faz de tudo um pouco, mas não gosta do ofício de pedreiro, prefere fazer “instalações”. Acha que pessoas que querem fazer de tudo não fazem nada bem feito e diz valorizar, na vida, a honestidade e a liberdade. Maria Luíza foi alfabetizada aos dezesseis anos e conseguiu concluir o ensino médio, depois que Lucas nasceu. É proveniente do interior do estado e sua família é numerosa. Seu pai era lavrador e, segundo ela, a localidade onde passou a infância é muito pobre, por isso teve que vir para a capital na adolescência, para trabalhar em “casa de família” e estudar.

É digno de nota o marco da alfabetização de Maria Luíza e os anos de escolaridade conquistados depois, provavelmente frutos da oportunidade e do seu esforço e persistência. A este respeito, Viana (2000, p. 51), em sua pesquisa sobre “Longevidade escolar em famílias de camadas populares” chega à conclusão de que o processo de escolarização dos sujeitos provenientes destas camadas que participaram do seu estudo...

[...] não se mostrou portador de uma dimensão de intencionalidade, mas ao contrário, acusou a marca de uma significativa *imprevisibilidade* em função da importância que assumiram, por outro lado, as *oportunidades* advindas de universos exteriores ao familiar e, por outro, *êxitos escolares parciais*, sobretudo os que se deram na escola primária.

Esta conclusão parece se adequar, pelo menos em parte, à escolarização da mãe do menino.

Da sua infância, Maria Luíza lembra com tristeza do assassinato de um tio e, com alegria, as brincadeiras com os irmãos. Diz que o pai era “um bom pai” e a mãe “uma boa mãe”, mas que é mais apegada àquele por ser a filha mais velha. Atualmente, seus pais estão separados, razão pela qual fica muito tempo sem ver o pai, mas se comunica com ele todo mês através de telefonemas.

Maria Luíza conheceu Juliano na casa dos seus antigos patrões (ele prestava serviço na casa). Ele já estava separado da primeira esposa há vinte e um anos e morava sozinho num quarto. Namoraram três anos e, durante este período, ela ficou grávida, então resolveram morar juntos. Segundo ela, Lucas chegou de repente, pois pensavam em ter filhos, mas não naquele momento, porém não evitaram a gravidez e “Deus lhe deu esse”. No início da gestação, disse que “tinha sonhos com ele: era um moreninho gordinho”. Sempre quis que o seu primeiro filho fosse menino. O pai também falava que queria um menino, apesar de falar pouco e de ser “fechadão”. Ele sempre dizia: “Se for mulher, tu vai cuidar sozinha, que eu não quero nem ver!” (Risos). Ele queria homem, ele gosta de filho homem”, ressalta Maria Luíza.

Este depoimento da mãe mostra o quanto Lucas foi falado e desejado pelos seus pais e o quanto ele realizou este desejo pelo fato de ser menino. Lacan (1999, p. 268 (1957-1958)) nos diz sobre como é importante para a constituição do sujeito, a criança ter sido desejada ou não:



Foi a experiência que nos ensinou o que comporta de conseqüências em cascata, de desestruturação quase infinita, o fato de um sujeito, antes do seu nascimento, ter sido uma criança desejada ou não. Esse termo é essencial. É mais essencial do que ter sido, neste ou naquele momento, uma criança mais ou menos satisfeita. A expressão criança desejada corresponde à constituição da mãe como sede do desejo, e a toda dialética da relação do filho com o desejo da mãe [...].

A gravidez de Lucas foi detectada aos três meses, pois Maria Luíza continuou menstruando nesse período. O pai ficou contente com a notícia, mas a rejeitou “um pouquinho”, ficou com ciúmes, no entanto, quando a criança nasceu, tudo voltou à normalidade. O parto foi normal e Maria Luíza enfrentou dificuldade para conseguir leito nos hospitais públicos da cidade, assim que começou a sentir as dores. E quando conseguiu, não teve assistência nem de médico e nem de enfermeira: teve a criança sozinha no leito. Ela relembra, emocionada, o momento do nascimento de Lucas e diz que quer ter outro menino.

O momento do nascimento do filho parece inaugurar a trajetória solitária e de dificuldades de Maria Luíza com ele, pelo precário funcionamento dos serviços que estariam destinados a ajudar a família no desenvolvimento e escolarização do menino.

Lucas foi amamentado no seio até os oito meses de idade e quando começou a tomar sopinhas, uma das tias maternas ajudou a custear a sua alimentação. A ingestão de alimentos sólidos só se deu aos quatro anos e até hoje “come, mas é na marra”. Não gosta de comer verduras e nem legumes, principalmente a beterraba, depois que fez a associação deste alimento com sangue. A mãe e o pai não insistem para que ele coma o que não gosta.

Das viroses da infância, teve somente catapora, mas sofreu uma queda preocupante quando tinha um ano e oito meses aproximadamente. Essa queda aconteceu da janela da antiga casa onde a família morava, no momento em que Maria Luíza estava no quintal, lavando roupas. A mãe associa a agitação que Lucas apresentou depois com este episódio, pois, segundo ela, quando a criança nasceu “não deu nadinha”:

Eu percebi na hora, porque ele chorou, né, que... aí eu vim... porque tudo que assim, que ele chorava eu já tava em cima, qualquer coisinha, eu já tava em cima. Aí, quando eu tava lavando roupa, ele tava dormindo... aí eu vi ele chorando... “Iche... ele acordou...” aí eu corri do quintal pra... pra olhar ele... não era aqui, era na outra casa.. ( ) Foi aqui? Não, não foi aqui não, foi lá... lá onde a gente morava, lá... aí eu corri pra pegar ele, né... quando eu olho, ele tava no chão... do outro lado do... da coisa... da janela... porque o quintal lá era pequenininho, aí era perto com o quarto, né... aí a menina me disse, gritou... disse: “Maria Luíza, Lucas tá chorando...”, do outro lado, né... aí, eu disse: “Hum, hum eu já vi...” aí eu gritei ela, quando eu gritei, ele tava roxinho no chão... querendo se levantar, mas não podia se levantar, aí eu peguei ele... ela trouxe água, eu dei, aí ficou... aí ele começou tá vomitando, aí ele vomitou o mingau que ele tinha acabado... tinha tomado, porque eu botei ele pra dormir... aí de lá pra cá ele ficou... aí eu levei... ele foi pro médico, eu levei ele, o médico bateu um raio X, bateu tomografia, tudinho, não deu nada... só ficou assim... coisou por causa da queda, né... na cabecinha dele... aí não deu nada... aí, depois passou assim... uns seis meses... pra mim procurar médico, porque ele tava... ficou agitado... assim, ele não se aquietava, ele não sentava assim... aí, eu dizia: “O que tá acontecendo com meu filho?” Aí, assim... eu penso... eu digo, né, que foi da queda... não sei, também se esses problemas todo foi da queda... (MARIA LUÍZA).

Nesta fala, a mãe já demonstra o quanto estava à disposição, para satisfazer todas as demandas do filho, o que, inicialmente, se constitui naquilo que Winnicott (2001 (1965)) chamou de “preocupação materna primária”: estado em que a mãe se encontra nas primeiras semanas após o parto, cujo prolongamento é considerado como doença por este autor. Acrescentaria que o prolongamento de tal estado poderá também interferir na conquista do “princípio de realidade” pela criança e na sua capacidade de adiar satisfações.

Freud (1969), em seu artigo *Formulações sobre dois princípios do funcionamento mental*, de 1911, diz que os processos mentais inconscientes, a princípio, são dominados pelo que ele chamou de “princípio de prazer”, afastando-se de qualquer evento que possa despertar desprazer, inclusive tentando satisfazer as necessidades através da alucinação. Mas pela ausência da satisfação esperada, um outro princípio do funcionamento mental é introduzido, o “princípio de realidade”. Este princípio leva o aparelho mental a formar uma concepção das circunstâncias do meio externo e ao esforço para alterá-lo, o que faz com que o sujeito aprenda a adiar a satisfação dos seus desejos e necessidades. Se esta realidade se apresenta à criança de maneira que não seja preciso nem um esforço da sua parte para a sua satisfação (a espera por um período de tempo, por exemplo), provavelmente, a conquista deste princípio não se dará facilmente.

Maria Luíza chora e se culpa pelo que aconteceu ao filho, pois pensa que deveria ter tido mais cuidado e fechado a janela do quarto, evitando a queda da criança:

Ah, eu me senti culpada, sei lá... até hoje eu me sinto assim... sei lá... esses problemas dele... às vezes, eu pergunto: Meu Deus, será que fui eu que fui culpada? [...] Eu me culpo. [...] Eu penso que... assim... eu acharia que ter cuidado, né... naquela hora, se tivesse fechado a janela... não sei (chora) (MARIA LUÍZA).

Este estado de culpa e o medo de perdê-lo parecem se constituir como alguns dos fatores que impulsionam e caracterizam a maneira como ela participa do desenvolvimento e escolarização de Lucas. Constituem-se em formas de reparação pelo dano causado a ele. Porém, este excesso de culpa pode fazer com que a mãe seja excessivamente indulgente com o filho, não permitindo que ele próprio seja capaz de sacrifícios e reparações, como bem alertou Melanie Klein (1994 (1936)).

Depois deste acidente, Lucas ficou inquieto, chorava muito e parou de falar. Algum tempo depois fez consulta com uma neurologista e nos seus exames foi detectada “ritmia lenta ou alterada”, explica Maria Luíza. Aos dois anos, começou a tomar medicamentos controlados. Aos três anos, iniciou sessões com a fonoaudióloga, com a psicóloga e com a terapeuta ocupacional na OCA, por indicação de uma promotora de justiça, vizinha da família. Pela dificuldade de deslocamento da sua mãe para levá-lo às sessões, participou das atividades escolares junto com as outras crianças da instituição, durante seis meses, no intervalo entre os

atendimentos. Quando os horários destas sessões foram organizados, Lucas parou de participar das atividades, porque, segundo Maria Luíza, a criança não podia continuar, pois “se ele ficasse lá, ele ia pegar o mesmo modo das outras crianças”. A OCA encaminhou a criança para um Centro de Educação Especial da rede estadual para fazer uma avaliação e depois ser matriculado numa das escolas estaduais.

Maria Luíza revela, aqui, o seu preconceito em relação às outras crianças. Justificativas semelhantes também são dadas por outras mães de crianças sem deficiência em relação à escola que se propõe inclusiva. Elas não admitem a inclusão “por acharem que as escolas vão abaixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos” (MANTOAN, 2003, p. 21). Diante de tais justificativas, poderíamos fazer um questionamento: Como as crianças com necessidades educativas especiais segregadas (seja na OCA, seja em escolas e classes especiais) poderão conviver com seus iguais e aprender com eles maneiras de ser características de uma criança (seja especial ou “normal”)? E as crianças “normais”, como aprenderão sobre a diversidade e a singularidade dos sujeitos, sem conviverem com as crianças especiais?

O diagnóstico do TDA/H com predominância da hiperatividade foi feito recentemente, segundo a mãe, pela psiquiatra da infância daquela instituição, com quem o menino faz consultas regulares desde os cinco anos. Já tomou vários medicamentos: Tegretol, Ritalina, Calman, “remédio para memória” e Melleril. Com este último, ficou mais agitado e a médica prescreveu novamente a Ritalina e, com a administração deste, segundo a mãe, já estava conseguindo se concentrar mais. Parou de fazer sessões com a fonoaudióloga, porque Maria Luíza ficou incomodada com esta profissional, pelo fato de ela lhe dizer que Lucas não “tinha nada”, que só era uma “criança mimada” e, também, porque o tratamento passou a ser feito por uma estagiária que faltava às sessões. Percebi a dificuldade da mãe em ouvir algo sobre a criança que lhe aponte alguma característica negativa, revelando o quanto isso afeta o seu próprio narcisismo. Como ela mesma disse: “Eu quero é receber elogio”.

Na época do primeiro contato que tive com Maria Luíza, ela me informou que Lucas tinha tido duas convulsões febris, precisando ficar internado e que estava aguardando o dia da consulta com a neurologista da OCA.

No início e no final da pesquisa, Maria Luíza declara que havia aprendido “muitas coisas” sobre o transtorno do filho naquela instituição. Inclusive, a psiquiatra havia lhe explicado “várias coisas” e lhe emprestado “um livrinho”. No início do ano, associa hiperatividade com sintomas de irritação e agressividade e, no final do semestre, diz que o que o filho tem é uma **“imperatividade”**: “Da minha cabeça que eu sei assim só o problema dele. É uma

imperatividade...[...] que... tem controle, tem consentimento, né. A gente tendo bastante paciência [...] É bastante conversa [...] é...ter assim limite, né, botar, dividir limites, pra ele poder obedecer”. Parece que o conhecimento que Maria Luíza demonstra ter sobre o transtorno do filho está relacionado com as observações do seu comportamento, das interações que estabelece com ele e do que está dando certo.

O substantivo **imperatividade**, resultado da alteração que a mãe faz na palavra **hiperatividade**, substituindo a sílaba *hi*, por *im*, para descrever o transtorno do filho faz sentido na medida que imprime a ele o adjetivo **imperativo**, que quer dizer daquele que designa ordem, que se impõe de maneira imperiosa. Parece que este é o caso de Lucas, como mostra a descrição do seu relacionamento com os familiares, na escola e com as outras pessoas. Inclusive, na fala de Maria Luíza, o transtorno do filho não é algo incontornável, é com **“consentimento”, é consentido.**

A respeito de si e do “transtorno”, Lucas, inicialmente tenta dar um “tom de normalidade” ao seu jeito de ser (“Tenho o jeito de qualquer pessoa”), mas ao mesmo tempo, aponta uma característica desta normalidade que lhe falta (ser quieto). Esta atitude da criança dá indícios do seu receio de ser discriminado. Demonstra saber algo a respeito do que acontece com ele e este conhecimento, tanto inicialmente como no final da pesquisa, está relacionado à sua inquietude e aos efeitos da medicação para melhorá-la. Nas declarações finais acrescenta o objetivo da melhora da inquietude (“prestar atenção no dever” e “ficar sentado no lugar”). Também aponta um efeito colateral que sente com o remédio (tonturas).

#### 6.2.1.2 O relacionamento com seus familiares

Lucas fica a maior parte do tempo com sua mãe, pois tem medo de ficar sozinho ou com outra pessoa. Exige que ela esteja ao seu lado. Maria Luíza diz que já tentou se separar um pouco do filho, mas a situação piorou, quando teve um aborto e precisou ficar hospitalizada. Nesta ocasião, Lucas “sofreu muito” e, até hoje, o menino reclama da perda do “irmãozinho”. A mãe diz que se sente muito mal com isso e que queria que o filho fosse uma “criança normal”, menos ansioso. Acha que esta ansiedade pode ser por causa do remédio que está tomando, pois a criança se queixa de tonturas também. Por outro lado, está todo tempo ligada a ele, pois tem medo de perdê-lo ou de alguém maltratá-lo.

Eu tenho medo de perder ele, sei lá assim... de ir num lugar, porque ele já, às vezes, já aconteceu comigo... O tempo todo. Se ele vai jogar bola ali, sai aqui pra brincar... pega as cachorras, né, que tem aqui... de dez em dez minutos, eu largo o que eu tô fazendo aqui, vou olhar, pra ver se ele tá bem, se alguém tá batendo nele... eu tenho essa coisa comigo... de perder... (MARIA LUÍZA).

O menino está tão próximo da mãe que a angústia e os medos desta se transformam em seus também. Sem falar na fantasia inconsciente que, provavelmente, deve ter em relação ao bebê que não nasceu e da angústia que sente por isso. Freud (1974), no seu artigo sobre *Sexualidade Feminina* (1931) diz que tanto o menino, como a menina têm impulsos cheios de desejo, intensos e ativos dirigidos à mãe na fase fálica e diante de uma situação que favoreça, desejam crer que deram à mãe um bebê. Talvez para Lucas, esta seja uma situação oportuna para fantasiar que tentou dar a mãe um bebê, mas não conseguiu.

Lucas é carinhoso, mas também agressivo com a mãe, principalmente, quando lhe exige algo que ela não pode dar. Porém é com ela que conversa sobre a escola e faz os seus questionamentos. O pai, quando chega em casa, lhe faz carinho e os dois têm o costume de se deitarem na rede, para “se embalar”. Nos finais de semana, Juliano leva-o para andar de bicicleta na pracinha próximo à sua casa e ela diz que Lucas gosta “demais”, pois quer estar sempre em companhia do pai, para inclusive aprender o seu ofício. Maria Luíza conclui que fica mais na função de “cobranças” do filho, mas que Lucas obedece mais ao pai, pelo fato de ele ter maior convivência com ela que com ele. Juliano só lhe chama a atenção quando está muito “rebelde”, pois segundo a mãe, Lucas não é muito agressivo e nem muito teimoso, mas não pára quieto e, por causa desta inquietude, ele cai e se machuca muito.

O pai é visto tanto pela mãe como pelo filho como a figura revestida de toda autoridade na casa, mas ao mesmo tempo Maria Luíza revela também a sua, pois é com ela que ele mantém diálogo e faz seus questionamentos e isto se constitui como forma de exercer, por sua vez, a sua autoridade. Romanelli (2000, p. 86), ao discorrer sobre poder e autoridade na família nuclear diz que: “O fato de as mães das camadas médias permanecerem como interlocutoras privilegiadas dos filhos remete ao modo como elas exercem sua autoridade sobre a prole”. O caso de Lucas mostra que isto não só acontece em relação às mães de famílias das camadas médias da população, mas também com as famílias das camadas menos favorecidas economicamente.

Em relação aos meio-irmãos, Lucas sempre pede ao pai para conhecê-los, mas só teve contato com uma das irmãs que trabalha na feira próxima à sua casa. (ela também manifestou o desejo de conhecê-lo). Lucas se encontra com freqüência com a avó materna e tem apego a ela, porém esta mora no interior e, apesar de visitar sempre sua casa, estas visitas costumam ser breves. O avô materno, ele conheceu quando tinha quatro anos e com ele teve este único contato. Conviveu por um certo período com um dos seus tios (o irmão mais velho da mãe) que esteve uma temporada morando com a família, mas eles se desentendiam muito, segundo Maria Luíza.

Em casa, Lucas brinca sozinho, porém concentra-se pouco nos brinquedos. Na vizinhança, tem dificuldade para se entrosar com as outras crianças, pois nas brincadeiras, ele as agride e elas o chamavam de “doido da OCA” e lhe dirigem “piadinhas”, o que já foi motivo de discussão entre Juliano, o pai, e a mãe de uma das crianças. A mãe evita o contato de Lucas com estes meninos, para ele não ser rejeitado, pois sabe que “o filho procede assim não porque ele quer”. Sugere a Lucas “largar de mão e dar o desprezo” para estas crianças, quando chega em casa, chateado e chorando. O pai, por sua vez, também proibiu as crianças de brincarem com o filho. De vez em quando, tem contato com um primo da mãe, de onze anos, que costuma visitá-los. Maria Luíza diz que o menino “também é deficiente. Tem problemas nas pernas... ele anda com as pernas tortas”.

Na relação com as outras crianças, Maria Luíza naturaliza e considera como deficiência as dificuldades de relacionamento de Lucas, colocando-o no lugar de vítima. Pai e mãe não percebem que, com esta conduta, fazem com que o filho não aprenda a assumir a responsabilidade dos seus atos e também não consiga aprender a conviver com seus pares e a se defender.

No final do semestre, a mãe diz que Lucas, em casa, ainda continua inquieto, mesmo ela lhe pedindo para parar de se movimentar. Em relação aos conteúdos escolares, já está conseguindo somar e multiplicar, mas ainda não sabe “ler direito”. Por outro lado, no dia em que ele se sente motivado, consegue fazer todo o dever de casa, com Maria Luíza somente lhe dando a direção. Inclusive, já está realizando interpretação de texto. Em algumas ocasiões, concentra-se também para brincar e já sabe esperar, para ter os seus pedidos atendidos. O relacionamento com o tio também está melhor, pois conseguem brincar e conversar sem brigar. Continua obedecendo mais ao pai e, com ela, o relacionamento está “baseado” (mais ou menos), pois quando lhe repreende, ele começa a chorar, pedindo para “deixá-lo de mão” e reclama dizendo: “Ah, a senhora só quer do seu jeito, eu não posso fazer nada do meu jeito!”. Mas ao perceber que está zangada, lhe pede carinho (um cheiro) e quando ela se recusa a dar, fica irritado e não fica sossegado enquanto Maria Luíza não satisfaz o seu desejo. Inclusive, diz: “Eu nunca vi mãe ficar zangada e triste com filho, eu nunca vi, nunca vi, nunca vi”.

Com as suas reclamações, Lucas já faz um movimento de afirmação da sua subjetividade e afastamento da mãe, mas ao mesmo tempo receia perder o seu amor. Por outro lado, Maria Luíza reclama que o filho está se afastando dela, por ele demonstrar mais apego ao pai. E esta situação parece se constituir num triângulo amoroso, difícil de ser dissolvido, impedindo Lucas de se abrir para outras situações que o distancie deste “romance familiar”.

### 6.2.2 A escola de Lucas

Lucas estuda numa escola da rede estadual que se localiza no seu bairro. O prédio é amplo e possui uma grande área externa, mas a construção está em mal estado de conservação; a quadra não funciona e a biblioteca esteve fechada por um longo período, mas, no momento, está sendo limpa e organizada por uma das funcionárias. A escola atende aproximadamente 560 alunos de 1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental, funcionando inclusive com uma Classe Especial e classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No quadro de funcionários, não há a figura do supervisor pedagógico e nem a do orientador educacional. A maioria das professoras de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série tem longo tempo de atuação no magistério (entre 20 e 25 anos) e uma boa parte delas se mostra pouco envolvida com seus alunos fora de sala; atrasos e faltas ao trabalho são constantes, mesmo algumas sendo moradoras do próprio bairro, onde se localiza a escola (como o caso de Edna, a professora de Lucas).

A diretora Celina (50 anos aproximadamente) tem mais de 30 de magistério e há 07 anos dirige a escola. Sua formação é em nível de Ensino Médio (magistério de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental), mas está cursando Pedagogia. No relacionamento com os pais, Celina demonstra flexibilidade quanto aos prazos e burocracia da escola, mas ao mesmo tempo, levanta a “bandeira do conformismo” e os culpabiliza pelo insucesso escolar dos seus filhos, por não lhes ensinarem as tarefas.

Celina demonstra ser adepta do modelo idealizado de participação dos pais na escolarização dos filhos proveniente de famílias das camadas médias da população, cujas práticas são: acompanhamento direto da escolaridade das crianças; freqüentes contatos com os professores; ajuda nos exercícios de casa; reforço suplementar das aprendizagens escolares; presença nas reuniões agendadas pela escola, etc. (VIANA, 2000). Ela despreza todo o contexto e os fatores que permeiam a forma desses pais de acompanharem os seus filhos e, como bem diz Viana (2000, p. 82-83): “Dessa descaracterização resulta uma visão simplificada e simplista da não-participação, indutora de vieses e associações abusivas que tendem, freqüentemente, a resultar na ‘culpabilização da vítima’”. Esta autora ainda acrescenta que devemos situar as práticas de participação dos pais aos seus contextos sociopolíticos e culturais, para resgatarmos o seu sentido plural e político.

Inês, a professora que exerce a função de apoio administrativo e pedagógico no turno matutino (turno em que a criança estuda), aparenta ter cinquenta anos aproximadamente, sendo 25 de magistério, está na escola há 05 e sua formação é em nível superior (licenciatura em Letras) e define a sua função como “meio global”. Está sempre disponível, se preocupando com a organização e a dinâmica da escola, porém o seu diálogo com professores e pais é demasiado

religioso. Apesar da disponibilidade desta professora, é notório que a função que exerce na escola é uma espécie de “tapa-buraco”, pela falta de profissionais com formação e competência para coordenar as atividades pedagógicas.

A professora da segunda série de Lucas foi Joana. Ela tem aproximadamente 50 anos, dos quais 25 foram dedicados ao magistério e há 04 trabalha na escola. Sua formação é em nível do magistério de primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Apesar de não ser mais a professora do menino, ainda se sente no direito de “invadir a sua sala” e de ridicularizá-lo na frente dos colegas (como fez quando eu estava em classe). Lucas, por sua vez, demonstra se sentir perseguido por ela. Evidenciou este sentimento por ocasião da primeira entrevista que tive com ele, quando a avistou no pátio e disse: “Tia Joana tá falando mal de mim [...]”

Edna, a atual professora da terceira série de Lucas, está na faixa dos 40 anos e exerce a função de professora há 20 anos e todos eles nesta escola e sua formação também é em nível de magistério de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Frequentemente falta ao trabalho e, nos dias em que se faz ausente, quase sempre a sua turma é dispensada. Ela, inclusive, aconselha a mãe de Lucas a não levá-lo para a escola, nesses dias. Quando está em classe, consegue ter bom domínio de turma, mas o recurso de que se utiliza não parece contribuir para uma conduta autônoma de seus alunos (obedecem no grito). O número de crianças (25 ao todo) e o espaço em classe são favoráveis ao desenvolvimento das atividades, apesar do aspecto de pouca limpeza e presença de vestígio de violência em sala (armários arrombados), mas os alunos pouco trabalham (só num dia foram mais de sessenta minutos de ociosidade). Eles tentam se ocupar com algum objeto ou conversando entre eles, o que é reprimido pela professora<sup>27</sup>.

Edna parece ter muitos problemas particulares para resolver, o que justifica a sua freqüente ausência, mas, por outro lado, a escola não dispõe de uma estrutura e funcionamento que faça a substituição da professora, com menos prejuízo aos alunos. Um dos mais prejudicados com esta situação é Lucas, pois houve ocasião em que Edna avisou à mãe para não levá-lo à aula, porque iria faltar, porém isto não aconteceu e o menino ficou dois dias sem freqüentar a escola. Segundo Maria Luíza, Lucas soube que a professora comentou com os alunos, no dia em que ele não foi à aula, que a sala estava tranqüila sem ele, pois era muito “atentado” (danado), o que deixou o menino muito irritado. A mãe acha que a professora não quer mais seu filho em sala. De certa forma, Maria Luíza tem mesmo razão: a professora parece se sentir aliviada sem a presença

---

<sup>27</sup> Espera e ociosidade já foram objetos de pesquisa numa creche pública de Fortaleza. Andrade (2004), em seu artigo “A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças” diz que “Os momentos de espera, falar de uma sem citar a outra” (ANDRADE, 2004, p. 152). Seria interessante termos um panorama desses dois fenômenos em relação às instituições de outros níveis de ensino também.



dele na classe. Esta situação ilustra concretamente que o menino está sendo excluído do contexto escolar, mesmo sendo um aluno da escola, como os outros.

Em relação à metodologia utilizada pela escola, Inês diz que é baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular feita pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Joana esclarece que esta metodologia “é mais através de cartazes, trabalha muito com cartazes, tem muito material”. Inês acrescenta que é com material didático de “livre acesso” que, inclusive, a escola possui: cartazes, jogos, vídeo. Especificamente, em sala de aula, Joana declara que, pelo fato de o tempo do professor ser corrido, às vezes, não dá para utilizar os recursos didáticos disponíveis, mas que, “de uma forma precária”, ela os utiliza. Diz também que gosta de trabalhar em equipe com seus alunos.

Na fala das duas professoras não se percebe nenhum indício de referência teórica sobre a metodologia escolar. Mesmo quando falam dos recursos didáticos utilizados pela escola, não justificam e nem apontam a finalidade desta utilização. Isto evidencia falta de reflexão das docentes sobre o processo ensino-aprendizagem. Silva (2002, p. 11), ao investigar sobre *Concepções docentes do processo ensino-aprendizagem que emergem na vida da sala de aula*, diz que uma leitura sistematizada e científica das concepções do ensinar e aprender:

[...] poderá contribuir para que os professores possam refletir e tomar consciência do tipo de trabalho que realizam em sala de aula. Poderá contribuir também para a tomada de consciência da espécie de sujeitos que estão ajudando a formar.

A escola de Lucas está enfrentando problemas de falta de recursos financeiros, de indisciplina, repetência e violência entre os alunos e destes com os professores. Inclusive, durante a pesquisa, houve briga entre componentes de gangues que lá estudam e, por causa deste conflito, a diretora foi ameaçada de morte por outros componentes destas gangues, o que foi motivo de suspensão das aulas num dos turnos. O motivo da violência no contexto escolar é apontado de maneira diferente por Inês e pela diretora: para esta, falta aos professores se aproximarem dos alunos, para aquela, tal violência é trazida pelos alunos da comunidade onde vivem, do bairro pobre, da periferia: “Então, esse... essa violência, eles trazem lá da comunidade. E dentro da escola eles querem fazer também a sala de... de local de bang-bang” (INÊS).

Esta situação mostra como a escola (funcionários, professores, alunos) está desamparada pelos órgãos que fazem parte do sistema de ensino. Mostra também como a condição cultural, social e econômica dos alunos é apontada como fator principal, para desencadear a violência no contexto escolar. Não é preciso dizer que é uma forma simplista e reducionista de apontar causa e efeito entre estes fenômenos: a violência na escola, a repetência. Charlot (2000, p. 25), fazendo uma crítica às interpretações dadas sobre as teorias da reprodução,

para explicar o fracasso escolar (fenômeno que ele diz não existir), enfatiza que são cometidos erros, quando afirmamos que a causa do fracasso escolar é a origem social:

Afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar é cometer dois erros. Por um lado, significa passar de variáveis construídas pelo pesquisador (as posições) para realidades empíricas (designadas como origem ou fracasso escolar). Por outro lado, é interpretar um vínculo, também construído (a correlação) em termos de causa efetiva, de ação empírica. É verdade que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com a origem social (caso contrário, não haveria nenhuma correlação entre as duas variáveis), mas a origem social não produz o fracasso escolar.

O relacionamento que a escola estabelece com as famílias é feito através do contato individual, em reuniões e palestras. Inês ressalta a importância da família e da escola andarem juntas e diz que esta importância se encontra respaldada na nossa Constituição Federal. Sobre o acesso dos pais à escola, este é permitido, quando sentem necessidade e, nestas ocasiões, procuram a direção ou o professor, conforme o caso, afirma a professora.

Pais e crianças têm livre acesso ao espaço escolar e evidenciam motivação para as atividades que lá são realizadas, porém em situações formais como reuniões, aqueles ficam apáticos e passivos e não fazem reclamações sequer das freqüentes faltas das professoras. Sá (2001, p. 93), discorrendo e analisando a participação e a não participação na escola, diz que uma das formas de participação dos pais na escola é a “adotada”, que seria “A adoção de uma postura *convergente* com o *status quo* e a opção por um *low-profile* mais orientado para as questões menos sensíveis e mais marginais, evitando assim uma excessiva visibilidade pública que poderia reverter em desfavor do educando”. Esta me pareceu constituir a forma aproximada de como os pais da escola de Lucas lá participam.

Com os pais das crianças com NEE, especificamente, com os pais dos alunos “inclusos”, não havia diferença em comparação ao relacionamento com os demais, porque “esses já são inclusos”, diz Inês e Joana. Diferença há com os pais dos alunos da classe especial: a professora é quem mantém contato com eles, pois está preparada para isso. Ela recebe orientações e assistência de profissionais da Secretaria de Educação. Inclusive, a classe especial funciona à tarde (horário de funcionamento das classes de 5ª a 8ª série), pela disponibilidade da professora e a pedido dos pais (os alunos tomam “medicação controlada” e não conseguem acordar cedo).

A escola, na fala de Inês, parece não entender o sentido da inclusão, deixando transparecer que as crianças da classe especial não estão incluídas no contexto escolar. Aliás, é uma classe que só está localizada na escola, pois o pessoal que lá trabalha não se envolve com a sua dinâmica, apenas a professora está preparada para isto. Para os considerados “inclusos” e os seus pais, também nenhuma orientação e assistência diferenciada lhes são destinados, pelo fato de

já estarem incluídos nesta nova categoria. Kupfer (2000, p. 92) em seu artigo *Educação; especial?* diz em que ocasião e condições escolares não será mais preciso a utilização da categoria “crianças com necessidades especiais”, para um determinado grupo delas:

Se por um lado, a escola puder ser definida como lugar de recuperação da aliança entre *particularidade e genericidade* [...] como quer, se puder ser um lugar de abertura para o sujeito, lugar de transformação e eliminação das desigualdades, lugar de exercício da diferença, então não haverá mais crianças com necessidades especiais e todo educador será um educador especializado. [...] aquilo que se deve propor para a criança especial é o que se deve propor para qualquer criança. Inclusão escolar é para todas.

No final do semestre, Inês e Edna (a atual professora de Lucas), dizem que o relacionamento da escola com os pais das crianças com necessidades educativas especiais continuava o mesmo do ano passado (2004), ou seja: estes pais são atendidos como os pais dos demais alunos, pois a escola considera os alunos especiais como “normais”. A exceção acontece naqueles casos em que eles são chamados por motivo de indisciplina do filho (como no caso de Lucas), mas não pelo problema que eles apresentam. Sobre o atendimento dos pais de Lucas pela escola, durante o primeiro semestre de 2005, Inês e Edna declaram que foram chamados “pouquíssimas vezes”, principalmente, no segundo bimestre letivo.

Aquí, as professoras tentam dar um “tom de normalidade” ao atendimento dos pais das crianças especiais, mas, ao mesmo tempo se contradizem quando apontam a indisciplina como o único motivo de atendê-los de forma diferenciada. Fica evidente que a escola só se envolve com estas crianças e com seus pais neste momento. Isso ocorre, talvez por não saber se envolver de outra forma e por achar que um tratamento diferenciado a estes pais, ou qualquer outro que precise, seja encarado como discriminação ou privilégio.

Em relação ao conhecimento sobre o transtorno de Lucas, Edna diz ter lido um relatório<sup>28</sup> da criança que alguém da escola lhe forneceu (o material estava “esquecido” em meio aos documentos do aluno na secretaria e foi levado pela mãe da criança). Tirou cópia do material, inclusive, para a sua mãe e para a irmã levar para a escola onde trabalhava. Achou o seu conteúdo muito interessante e ficou impressionada, pois desconhecia o assunto. Confessou que a leitura deste material fez com que pensasse nas outras crianças, comparasse o comportamento de Lucas com o de algumas delas e chegasse à conclusão de que ele era um “santo” em comparação a elas. Que havia crianças que eram “piores” que ele e as mães, no entanto desconheciam o que os filhos tinham e nem sabiam lidar com eles. Para Lucas, foi bom a professora chegar a esta

---

<sup>28</sup> O relatório trata-se de um documento enviado pela psiquiatra da infância da OCA, onde Lucas fazia o tratamento. Foi descoberto por Inês acidentalmente, na ocasião da minha primeira visita à escola, antes de iniciar a pesquisa.

conclusão, mas para os outros, não, pois foram enquadrados numa nova categoria, a dos hiperativos.

#### 6.2.2.1 Lucas na escola

Aos quatro anos, Lucas frequentou a sua primeira escola. Lá se adaptou bem e se apegou à sua professora, mas por mudança de horário dos seus tratamentos na OCA, teve que mudar de turno e, nesta ocasião, começou a ter problemas para se relacionar com os colegas. Conseguia fazer todas as atividades escolares, mas a mãe tinha que ter muita paciência com ele. Foi transferido para uma segunda escola, pela inquietude e pelas brigas que tinha com as crianças. A assistente social que o acompanhava tentou retorná-lo para a antiga professora, porém a mãe não concordou, por causa da incompatibilidade entre o turno da escola e os horários das sessões da criança na OCA.

Nesta segunda escola, fez o segundo e o terceiro ano da Educação Infantil e a primeira série do Ensino Fundamental, mas, novamente, foi transferido, desta vez, para a sua atual escola, porque reclamava e tinha medo da diretora, dizendo que ela lhe “olhava feio e lhe mandava sentar e falar baixo”, além de ameaçar castrar os alunos com uma tesoura. Foi então que Maria Luíza tentou conversar com a diretora: “Eu conversei com ela... aí ela me disse: ‘Não, falo com ele, porque ele fala muito alto... aí escuta nas outras salas, aí atrapalha...’ aí eu digo: Mas você não deve falar com ele com ignorância, deve chamar ele e conversar... não falar, ficar ameaçando” (MARIA LUÍZA).

Provavelmente, esta era uma situação que deveria provocar muita angústia, não só em Lucas, mas também nas outras crianças. Freud (1976, p. 163), em *Inibições, sintomas e angústia* (1926), diz que a angústia é um produto do desamparo mental análogo ao biológico e que o medo de se separar da mãe, a princípio, é o que angustia a criança. Mas também, a angústia de castração, na fase fálica, surge pelo medo da separação, agora, dos órgãos genitais, pois “o alto grau de valor narcísico que o pênis possui pode valer-se do fato de que o órgão é uma garantia para seu possuidor de que este pode ficar mais uma vez unido à mãe - isto é, a um substituto dela - no ato da copulação”. Imagino que tal angústia possa se apresentar em proporções maiores com uma ameaça tão concreta. Como aprender e se comportar diante de tão alto nível de angústia?

Lucas não conseguiu ser alfabetizado no terceiro ano da Educação Infantil e nem na primeira série. Maria Luíza então comprou “ABCs” (cartilhas) para ele e começou a alfabetizá-lo em casa. Na sua atual escola, está desde a segunda série e, na época do nosso primeiro contato

com a mãe, o menino estava há mais de três meses sem aula, por causa da greve de professores da rede estadual de ensino.

De acordo com a mãe, Lucas obedecia e respeitava Joana, a professora da segunda série, mas demonstrava que gostava mais da anterior (o menino teve duas professoras nesta série), pois ela era calma, falava baixo e lhe explicava o conteúdo, quando ele não estava entendendo. Na sala, quando não conseguia ser ouvido, se irritava, chorava e falava alto. Às vezes, se queixava da professora para a mãe. Maria Luíza tentava justificar a atitude da docente, dizendo que ela tinha autoridade para brigar e até para “puxar a orelha de vez em quando”, mas Lucas questionava as suas justificativas, lhe exigindo melhores explicações. Edna, a sua atual professora também não se comporta como a que Lucas teve na segunda série, “já é mais doidice”, diz Maria Luíza, pois quando ele se distrai na sala com o comportamento dos colegas e se perde na escrita (no ditado, por exemplo), a professora não repete mais para ele, dizendo que “vai ficar assim mesmo”.

Em relação aos colegas, está sempre querendo dar conta do que eles estão fazendo para denunciá-los à professora. Esta lhe diz que ele não é delegado e lhe ordena para voltar a sua atenção para as atividades. Brinca e conversa com alguns (brincadeiras de chute e “porradas”) e se desentende com os mais agressivos e agitados. Com as outras pessoas da escola, é educado e as cumprimenta. Este comportamento se estende para as pessoas da comunidade que são receptivas a ele também. Está sempre tentando manter contato com as pessoas onde quer que se encontre, principalmente com crianças. Pareceu-me que Lucas mantém com os colegas o mesmo relacionamento de vigilância que o pai e a mãe mantêm com ele, mas apesar disto, está sempre querendo aproximar-se deles.

Além de apresentar comportamento hiperativo em casa e na escola, Lucas ainda apresenta dificuldades de memória, de leitura e escrita e no conteúdo de Matemática, segundo sua mãe. Joana, a professora da segunda série conta, que um outro problema que Lucas tinha, quando era seu aluno, era o de negar o que havia feito, mesmo que as pessoas tivessem testemunhado o fato, e de inventar “histórias” para contar ao pai e este se apresentar bastante agressivo na escola. Aqui, Joana evidencia como Lucas teve um papel ativo na forma de participação do seu pai no contexto escolar, que não pode deixar de ser considerado. Sá (2001) alerta que o papel que as crianças podem desempenhar nesse processo de (não) participação ainda é levado pouco em conta.

No final do semestre, Maria Luíza volta a enfatizar que Lucas fala muito e não tem um bom comportamento em sala de aula. A professora lhe relata que tudo o incomoda. A fala de um colega, por exemplo, já é motivo para ele se levantar da carteira e se deslocar em direção à

criança. Ainda tem dificuldade para se concentrar e, se alguém lhe contraria, se irrita, fica agressivo e quer revidar. A mãe exemplifica esta irritação com um fato ocorrido recentemente dentro de casa: “o cachorro mordeu ele, né, pois ele veio de lá com o pau e disse que ia matar o cachorro, se irritou, se irritou foi preciso eu segurar ele com força, com força pra ele não bater no cachorro”.

A professora reclama muito do seu comportamento, mas Lucas também faz reclamações dela, dizendo que esta briga também com ele, dá murro na mesa e grita com todo mundo. Disse ainda que ela não sabe falar calmamente e que isto o deixa nervoso, mas Maria Luíza relata que continua dando razão para a professora, mesmo sabendo que a conduta da docente está errada. Nestes momentos, Lucas questiona e diz que sua mãe gosta mais da professora que dele. Com os colegas, não tem “muita intimidade”, pois se agridem no recreio e um grupo deles lhe chama de “doido”, dizendo que ele toma “remédio controlado”. A mãe observa que, apenas com um deles, Leandro, o qual considera mais calmo, Lucas consegue brincar e conversar. Acrescenta que o filho também faz reclamações da merendeira da escola e que esta funcionária há algum tempo “tem uma implicância com ele”. O menino lhe reclama que ela o impede de brincar com outras crianças e que outro dia, chamou-o de louco, por causa de um conflito com os colegas. As reclamações de Lucas são justas, mas além de ser questionador, ele também parece querer manipular a mãe com as informações que traz da escola.

Inês e Edna apontam uma outra dificuldade de Lucas: lidar com situações de perda. Em contrapartida, enfatizam a sua facilidade para ler e escrever (apesar dos erros); sua inteligência e organização: mantém seus objetos “arrumadinhos e trancadinhos”.

Lucas declara, inicialmente, que está insatisfeito com a sua escola, evidenciando o relacionamento agressivo que estabelece com os colegas e com a professora. Desta, aponta conduta inadequada (“fala mal da sua mãe” na frente da classe). Revela o sentimento de ser incompreendido e desamparado no ambiente escolar e a presença dos pais na escola é sentida como proteção à hostilidade deste ambiente. Nas declarações finais, volta a reclamar dos colegas (eles lhe batem) e da professora (a atual “é mais má” que a anterior, na sua concepção), pois se sente incomodado com seus gritos. Aponta a insegurança do ambiente escolar e a falta de merenda como alguns dos fatores, para não considerar a sua escola boa. Sente-se perseguido pelos colegas e tem o pai como o seu “guardião”, apesar do seu atual distanciamento da escola. Diz que lá não recebe ajuda de ninguém, “só da sua cabeça”, que conseguiu aprender “foi só Matemática, a conta” e avalia que foi bom ter aprendido.

### 6.2.2.2 Intervenções feitas pela escola

Sobre o atendimento que recebeu, Joana (a professora da segunda série) diz que sempre sentava para conversar com Lucas sobre o seu comportamento e, inclusive, lhe dizia que a observação do comportamento dos alunos era a sua função, e não dele. Nestes momentos, ele costumava “se abrir”, mas também chorava muito, principalmente quando ela dizia que iria chamar o seu pai para relatar o ocorrido. Ela notava que ele tinha “pavor do pai”, por isso pediu para a mãe que impedisse o pai de ficar na escola observando o filho, dizendo que Lucas tinha problema, mas que “o doido era o pai”, porque estava perturbando a vida do menino.

Em relação à sua inquietude, a professora diz que não podia permanecer todo tempo ao seu lado, para que ele não se levantasse, porque a classe tinha trinta e dois alunos e ela estaria lhe tratando de maneira diferente dos demais. Joana acrescenta que o que mais ajudou Lucas foi ela ter lhe dispensado tratamento igual ao que ela dispensava aos demais alunos. Assim esclareceu: “Então, eu não podia dizer que ele era diferente... eu não tratava ele diferente, porque eu tinha criança que fazia o que ele fazia, sem fazer o tratamento dele, sem tomar o remédio dele” (JOANA). Apesar de a professora ter confundido “atendimento às dificuldades” com “privilégio”, Lucas teria sim que entender que o tempo da professora não era só para ele, pois diferentemente de casa, onde tinha a mãe a sua disposição, na classe, a atenção de Joana teria que ser dividida com os demais colegas.

No início, Joana pensou que não “agüentaria Lucas”, por causa do seu comportamento, mas depois que a mãe lhe relatou os problemas do menino, ela conseguiu “se entrosar” com ele, aceitando o seu jeito, sem tratá-lo diferente dos demais, pois já sabia o motivo da sua conduta. Avaliou que fez um bom trabalho com a criança.

Saber do motivo da conduta inadequada de Lucas fez a professora melhorar o relacionamento com ele. Neste momento, coloco aqui uma questão: esta naturalização do comportamento de Lucas também não estaria lhe impedindo de se implicar como sujeito nas suas atitudes e comportamentos? Respeitar o jeito do menino é uma boa postura, mas penso que algo deveria ser feito, para que tomasse consciência da sua conduta inadequada, porém de maneira que não o discriminasse.

Inês acrescentou que, realmente, deu resultado as pessoas da escola esquecerem que Lucas era um aluno especial tirando o foco da atenção dele, para que não se sentisse discriminado e cansado com a insistência e deixá-lo fazer o que quisesse, dentro de um limite. Outra medida que também ajudou foi Inês e a professora pedirem à mãe para vir à escola quando necessário, ao invés do pai, pois aquela “era mais compreensiva, mais doce” e o pai deixava Lucas tenso e com

medo. Dentre as medidas que a escola tomou, as que não funcionaram foram conversar muito com ele, pois Lucas “não tinava”, apesar de ficar atento ao que lhe falavam; mandá-lo para “secretaria”, porque “chegava aqui, a gente conversava, ele chorava, mas o problema não era resolvido, porque ele voltava pra sala e fazia tudo de novo”. (INÊS).

Com certeza, Lucas precisava que diminuíssem a vigilância que era feita pela sua mãe e pelo pai no contexto escolar, mas não banindo o pai. Este precisava estar mais presente na vida de Lucas, inclusive, na vida escolar. Seria uma forma de romper um pouco o “colamento” entre mãe e filho. Sá (2001, p 85), quando caracteriza os pais que não participam na escola, aponta uma categoria deles que começaram a ter participação ativa no contexto escolar, mas por algum motivo se afastaram. São os “não-participantes ativos”, que são assim caracterizados:

[...] a racionalidade em que se ancora a sua “lógica de oposição” à escola resulta frequentemente de experiências de participação anteriores que se revelaram pouco gratificantes e, nalguns casos, mesmo geradoras de forte contestação em relação às opções da escola. Tendo começado por ser participantes ativos, adotando um empenhamento voluntarioso, esses encarregados de educação perderam a sua confiança na escola e nos professores, de quem transmitem depois uma imagem depreciada.

Esta é a posição que Juliano toma: não vai mais à escola, mas reclama do atendimento que é oferecido ao filho.

Edna, a atual professora, diz que dispensa a Lucas um atendimento “normal” como dispensa aos outros. Todas as atividades que ela exige dos outros alunos, exige dele também, sem fazer nenhuma diferença. Percebe as suas dificuldades no conteúdo, porque ele tem a iniciativa de lhe dizer e de solicitar ajuda e ela o atende, assim como atende os demais. Percebe que a criança lhe tem afeto, pois lhe trata bem e ralha com os colegas, quando estes brigam ou falam alto com ela, inclusive, havia lhe presenteado no Dia das Mães. Edna diz notar que Lucas está precisando de carinho, atenção e apoio, pois chegou muito irritado à escola, mas em comparação ao seu antigo estado, está “ótimo”. Relatou também que Lucas já havia lhe confidenciado a sua solidão e o seu desejo de conviver com o meio irmão (filho do primeiro casamento do pai) e a proibição da mãe em relação a essa convivência.

A professora acrescenta ainda, que já fez uma intervenção junto à mãe do menino, por esta ficar na porta da sala “vigilando” o filho, por lhe ter escrito um “bilhete desaforado” e por querer tirar satisfações com as crianças que brigavam com Lucas. Edna então lhe disse que mandava apenas do portão para fora, pois a escola tinha diretora e ela, como professora, era a responsável pela classe e que, quando quisesse lhe falar, que a chamasse no portão ou viesse até a porta da sala. O limite que Edna deu à mãe pareceu-me necessário, porém foi de forma agressiva e desajeitada, o que mostra que a professora não estava sendo assistida no seu trabalho de



relacionamento com os pais, por um profissional competente para isto. Desse modo, ela estava excluindo a mãe da escola também.

A professora ficou mobilizada e admirada da mãe de Lucas ter “este tipo de comportamento hoje em dia”: a mãe querer separar o irmão do filho só porque é filho de outra mulher. Não sabia como que ficava a “cabeça” da criança diante da vontade de querer ter o irmão e não poder. Supôs que tivesse acontecido algum atrito entre as famílias.

Pelo relato da professora, Lucas já está conseguindo estabelecer um vínculo com ela, inclusive, falar da mãe e das suas faltas que o constitui como sujeito de desejos. Falar, por si só, já demonstra o estado de saúde do menino, pois as palavras vêm ocupar o lugar daquilo que não podemos ter. A este respeito, diz assim Dor (1991, p. 91): “Se não se pode ter a coisa (o objeto perdido), a matamos ao simbolizá-la pela palavra”.

Em sala de aula, Edna diz permitir que ele fale, mesmo que seja “uma besteira” e dá o retorno do que fala. Avalia que não tem problema para se relacionar com o menino. Com os colegas, se intromete nas suas conversas, criando conflitos entre eles, mas ela não faz intervenções, pois os próprios colegas lhe dão limite, então a intriga é resolvida e ele volta a sua atenção para a cópia dos exercícios. Mas há um adolescente na sala com o qual os seus atritos são freqüentes. Neste caso, ela intervém determinando que Lucas mude de lugar na sala, que se sente à frente e, o outro aluno, numa carteira no fundo da sala, para que não haja “curto circuito”. No pátio, suas brincadeiras são de correr e de “provocar” as crianças, mas Edna admite que este jeito de brincar não é exclusivo dele, mas de outros alunos também.

A professora demonstra sensibilidade ao permitir e dar importância à fala de Lucas. É importante que ela permita que ele interaja com os colegas, para que aprenda a conviver com seus pares, porém é importante também que ela faça a mediação dos conflitos, pois eles se constituem em ótimas oportunidades para o adulto ensinar a canalizar a agressividade (inerente a todos nós) e a tirania, para a negociação, o diálogo, a cooperação.

A partir das observações que fiz no ambiente escolar, pude perceber momentos em que Lucas foi desrespeitado e discriminado por pessoas que supostamente teriam o mínimo de preparação para lidar com sujeitos em formação (professoras, diretora adjunta). Constatei também a dificuldade do menino para interagir com os colegas dentro e fora de sala de aula. Além da inquietude, evidenciei também conduta agressiva de forma gratuita. Revelou ainda uma forma egocêntrica de conceber o jogo e dificuldade para lidar com perdas, como foi observado pelas professoras. Os colegas, com exceção do aluno Jairo, não corresponderam as suas provocações, mas o discriminaram. Ficou evidente nestas observações o quanto a escola está

despreparada para atender Lucas, pois se o menino tem dificuldades, o pessoal da escola mais ainda.

A professora Edna lhe deu assistência individualizada durante a aula e tentou controlar o seu comportamento, apesar da sua rispidez e de ridicularizá-lo e discriminá-lo, expondo as suas dificuldades diante dos colegas, mas Lucas não conseguiu atender às suas ordens por muito tempo. Enquanto ela estava em sala de aula, mostrou-se mais calmo, mas na sua ausência, não conseguiu manter o mesmo comportamento, evidenciando que não apresentava em classe indícios de conduta autônoma. Apesar de tudo, deu para perceber que Edna tinha um maior controle sobre o comportamento de Lucas, que as demais professoras e ele se dispôs a fazer todas as atividades que foram propostas para a classe por esta professora.

Lucas também participou de um evento escolar com motivação e entusiasmo (nesse momento, sua agressividade não foi evidenciada). Na maioria das vezes a inquietude, em sala de aula, coincidiu com os momentos de inquietude da classe também, porém a dele foi mais intensa e persistente. A professora utilizou a estratégia de posicionar Lucas o mais próximo possível de sua mesa, procurando amenizar a dispersão do menino, mas, ao meu ver se torna difícil manter crianças “atentas e bem comportadas” (não só Lucas), quando não estão realizando alguma atividade. Por outro lado, pude perceber, pelo menos durante estas observações, que Lucas não estava sendo sincero com a mãe, quando lhe disse que as crianças da escola lhe agrediam fisicamente. Ele precisava ser orientado e cobrado em relação às regras de convívio e cooperação no ambiente escolar, mas por pessoas que estivessem preparadas para isto e, nesta orientação, deveriam incluir também os pais, sem travar com eles uma “disputa de território”.

Sá (2001, p. 80-81), ainda na sua pesquisa sobre a (não) participação dos pais na escola chega a algumas conclusões, dentre elas a que corrobora a tese da “demarcação de territórios” entre pais e professores e a não receptividade destes da participação dos pais em áreas que implicam partilha de poder. Assim ele diz:

Em síntese, destacamos como aspectos mais relevantes dessa análise: a existência de algumas clivagens entre pais e professores quanto aos domínios em que seria desejável maior participação dos pais na educação dos filhos; a existência de um consenso alargado entre pais e professores em relação à necessidade de maior participação dos pais em áreas que não implicam sua presença na escola – o que confere algum suporte empírico à tese da “demarcação de território” entre pais e professores aparentemente sustentada por aqueles dois atores coletivos -; a não receptividade por parte dos professores em relação a um maior envolvimento em áreas mais “sensíveis” e também mais expressivas, que também poderiam envolver alguma partilha de poder, a que se contrapõem expectativas por parte de alguns segmentos de pais em relação ao envolvimento nessas áreas.

## 6.2.3 Respondendo as questões da pesquisa

## 6.2.3.1 1ª. questão: que expectativas a mãe tem em relação ao desenvolvimento e escolarização de Lucas?

T	Expectativas	Contextos
DN	Que o filho cresça e seja uma criança normal.	De sentimento de mal-estar com a impaciência do filho; De atitude ambivalente em relação à normalidade do filho.
MC	Que deixasse de colocar objetos na boca e de roer unha (deixar de ser ansioso).	De atitude de constatação da dificuldade do filho. De suspeita de que as dificuldades possam ser efeito da medicação para os sintomas do TDA/H.
CT	Que o filho deixe de apresentar o sintoma de hiperatividade.	Atitude de fé em Deus
E	Que ele possa viver na sociedade, normal, como: poder estudar; poder fazer um vestibular; fazer uma universidade.	
RDM	Ser alguém que ela não pôde ser.	
P	Que possa trabalhar, pra poder viver. Que seja um médico ou um advogado, alguma coisa que possa ter um futuro “na frente”.	
DC	Que seja alguém na vida.	
DA	Que seja uma pessoa educada. Que tenha respeito, que respeite as pessoas do jeito que elas são. Que seja uma pessoa do bem. Que cresça e não seja um homem rebelde que faz “coisa de errado”.	
	Que seja uma criança que possa saber aprender a viver nesse mundo com honestidade e em paz. Que possa crescer e viver em paz.	
	Que não viva o mundo violento de hoje.	
	Que possa ser um homem de caráter (trabalhar pra poder sobreviver, formar família, respeitar todo mundo, não fazer coisas erradas, ser mais que um homem dentro de casa).	De atitude de preocupação com a morte precoce dos jovens, por causa da violência urbana.
DCF	Que possa viver e construir uma família.	De atitude de conformação com o não alcance e a não correspondência por parte da criança de algumas dessas expectativas.
<b>Percepção da mãe em relação ao desejo do filho</b>		
A criança tem vontade de estudar para ser bombeiro, pois o seu sonho é se tornar um policial. A criança lhe pede muito e diz que um dia o seu pai vai colocá-la numa escola de bombeiro mirim.		

**Quadro L-01 - Expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no início do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; DN: desenvolvimento normal da criança; MC: mudança de comportamento da criança; CT: cura do transtorno; D: desenvolvimento da criança; E: escolarização da criança; RDM: realização do desejo da mãe; P: profissionalização da criança; DC: desenvolvimento e conquista da criança; DA: desenvolvimento de atitude pela criança; DCF: desenvolvimento e constituição de família.

As expectativas declaradas por Maria Luíza no início do semestre letivo em relação ao desenvolvimento e escolarização de Lucas (Quadro L-01), em sua maioria, fazem referência ao desenvolvimento de boas atitudes pela criança, revelando a sua preocupação de que o filho seja uma pessoa pacífica e de que, simplesmente, viva e constitua família, mas também fazem

referência a sua escolarização e profissionalização em nível superior; ao seu desenvolvimento normal e à cura do “transtorno”. Estas expectativas estão inseridas, na maioria das vezes, num contexto de atitude de fé em Deus para a sua realização. Delas está ausente alguma que faz referência às expectativas do pai em relação à criança. É interessante notar que, nestas declarações, a mãe verbaliza a esperança de que o filho realize o que ela não pôde realizar, mas traz também expectativas de Lucas em relação a sua profissionalização (ser bombeiro). Estas expectativas revelam atitudes positivas em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho, além de considerá-lo como sujeito de desejos, permitindo, pelo menos aqui, a emergência da sua subjetividade.

As expectativas enumeradas no final do semestre (Quadro L-02) fazem referência à escolarização, à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança e a um novo tipo de escola que proporcione mais desenvolvimento ao filho e às outras crianças que precisam também. Entre estas expectativas, se configuram algumas que Maria Luíza diz ser do pai em relação à Lucas e que se referem também à escolarização, ao desenvolvimento de atitudes pela criança e também de conquista. Estas expectativas emergem num contexto novo: as da mãe, num contexto de constatação e de insatisfação com o fato de o filho não estar aprendendo na atual escola; as do pai, num contexto de satisfação da mãe com os conselhos que aquele dá a Lucas.

T	Expectativas da mãe	Contextos
E	Que possa estudar	Sentimento de insatisfação e constatação de que a criança não está tendo “nenhum desenvolvimento e não está aprendendo nada no seu colégio”.
A	Continuar cada dia aprendendo mais.	
D	Continuar tendo mais desenvolvimento.	
ES	Queria que tivesse para o filho e para as outras crianças também um colégio, alguma coisa, uma atividade que proporcionasse mais desenvolvimento.	
T	Expectativas do pai	Contextos
E	Que possa estudar.	Constatação de que o pai espera tudo que se possa imaginar de bom do filho; Sentimento de satisfação com os conselhos que o pai dá ao filho.
DC	Ser alguém na vida.	
DA	Ser uma pessoa do bem.	

**Quadro L-02 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no final do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; E: escolarização da criança; A: aprendizagem da criança; D: desenvolvimento da criança; ES: escola da criança; DC: desenvolvimento e conquista da criança; DA: desenvolvimento de atitude.

As expectativas iniciais que Lucas diz ter percebido dos pais estão relacionadas ao seu comportamento (ficar comportado) e ao seu desenvolvimento e conquista (crescer e ser alguém na vida). Quanto às finais, de maneira diferente das iniciais, o menino faz referência àquelas que estão relacionadas à sua escolarização (estudar bastante) e profissionalização (trabalhar e ajudar a família). São expectativas que fazem parte do rol das declaradas pela mãe. Isso mostra como as demandas dos pais são percebidas pela criança. É interessante que ele declara que acha bom Maria

Luíza e Juliano terem estas expectativas, pois assim “eles lhe aconselham e lhe ajudam”. É digna de nota também a crítica que Lucas faz em relação aos fatos que estão acontecendo na sua comunidade mais próxima. Ele confessa que quer ser trabalhador nos Estados Unidos, porque lá “tem polícia do FBI para prender bandido”. Aqui, no Brasil isto não acontece, segundo ele, porque “os policiais acreditam nos bandidos”.

A emergência de expectativas da mãe em relação ao desenvolvimento de boas atitudes pela criança, no início do semestre, parece ter sido impulsionada pelo momento e pelas dificuldades que estava enfrentando com Lucas na escola e na vizinhança, pelo seu comportamento hiperativo. Parece estar relacionada também com as preocupações que estava tendo com a violência entre jovens do bairro onde moravam. O contexto de atitude de fé da maioria destas expectativas parece ter relação com a conduta religiosa da mãe, mas também com os grandes obstáculos que a criança e seus pais teriam de enfrentar no percurso do desenvolvimento do filho, que só “Deus poderia dar conta”.

No final do semestre, Maria Luíza não enumera nenhuma expectativa relacionada à profissionalização de Lucas. Sua atenção está mais voltada para o desenvolvimento e desempenho escolar do filho e das condições para isto, já que se sente insatisfeita e constata o não-desenvolvimento e a não aprendizagem do menino na escola. A enumeração de expectativas que ela diz ser do pai evidencia que este está presente no seu discurso, o que não aconteceu no início do semestre letivo. É interessante notar a atitude de solidariedade de Maria Luíza, quando deseja que as outras crianças também sejam favorecidas com um outro tipo de escola que deseja para o filho. A mãe e o pai (este, através do discurso da mãe) declaram novamente expectativas positivas em relação ao desenvolvimento e escolarização do menino.

É importante apontar um dado observado aqui: a mudança das expectativas parece ter relação com o contexto e isso dá indício de como o sucesso ou as dificuldades na escola podem influenciar as expectativas dos pais em relação ao filho, pelo menos nesse caso. Outro dado importante para apontar é o aparecimento do pai no discurso da mãe e ele próprio fazendo um movimento de inclusão neste discurso, quando, espontaneamente, se dispõe a falar comigo a seu respeito e a respeito do filho e da família, no final do semestre.

6.2.3.2 2ª. questão: como os pais participam do desenvolvimento e escolarização de Lucas?

6.2.3.2.1 A perspectiva dos pais

Fica evidente, no início do semestre (Quadro L-03) que, além da escola, a criança é acompanhada pela equipe da OCA e ainda faz aulas de futebol de salão numa quadra da

Quem	Acompanhamento em casa/Justificativa
mãe	A única pessoa que cuida da criança. / A criança não fica com ninguém.
	Leva a criança para todos os lugares que vai. / A criança tem medo de ficar só.
	Conversa com o filho sobre as suas dificuldades.
	Comprou cartilhas para ensinar o filho a ler.
	Dá explicações ao filho, quando ele fica agressivo./ Por ela não poder satisfazer as suas vontades.
	Quem mais tenta dar limites ao comportamento do filho. /Porque o pai não é muito de falar.
	Chama a atenção do filho várias vezes. / Para que ele atenda.
	Diz que o filho “dá para baterista”, quando ele está fazendo “zoada”.
	Não deixa o filho brincar com as outras crianças da rua que o discriminam. / Porque sabe que a criança é agitada não é porque quer.
	Já disse para uma das crianças que vão a sua casa chamar Lucas para brincar que não o procurasse mais./ Porque Lucas sai para brincar com elas e volta chorando pra casa.
	Dá razão à professora e diz que ela tem que puxar a orelha de vez em quando, para poder ensinar, quando o filho chega em casa reclamando daquela.
	Coloca o filho para fazer as tarefas de casa, mesmo quando ele chora e resiste.
	Pede explicação ao filho e diz que vai perguntar a sua professora, quando tem dúvida se ele copiou os deveres ou não.
	Briga e “fica em cima dele” para Lucas fazer as cópias. / Porque é danado demais.
	Acompanha a criança na realização dos deveres de casa.
Pega revistas e livros e lê conjuntamente com o filho, quando este está ocioso, /Fica ao seu lado, porque a criança não consegue ficar sentada sozinha.	
pai	Quando chega do trabalho, lhe faz carinho e os dois se embalam na rede.
	Conversa com o filho, somente quando este está “muito rebelde”.
pai	Briga e fala para o filho ter cuidado, quando este se machuca.
	Fala somente uma vez e o filho atende, / Porque fica pouco tempo com o filho.
	No final de semana, à tarde, leva o filho para andar de bicicleta na rua.
	Já discutiu com mãe de criança que discriminou seu filho.
	Proibiu o filho de brincar com as crianças que vão procurá-lo em casa.
Quem	Acompanhamento em outros ambientes/Justificativa
mãe	Leva a criança para as sessões com os profissionais da OCA (psicóloga, psiquiatra da infância e terapeuta ocupacional).
	Dá o feedback e tira dúvidas sobre o comportamento e medicação da criança com a psiquiatra da OCA;
	Interrompeu o tratamento do filho com a fonoaudióloga da OCA. /A profissional dizia que a criança não tinha nada, que era só mimada.
	Leva a criança para aula de futebol de salão, duas vezes por semana, numa quadra da FUMDEL.
Quem	Acompanhamento na escola/Justificativa
mãe	Observa o relacionamento do filho com os colegas no momento de entrada para as aulas.
	Tinha o costume de ficar sentada no corredor da escola, próximo à sala do filho, para escutá-lo.
	Costuma ficar sentada atrás da escola, próxima à parede da sala do filho, para escutar o que se passa lá dentro.
	Freqüentemente fala com a professora da criança perguntando como está na leitura e se está copiando, quando vai levar o filho para a escola.
	Pede explicação à professora, quando tem dúvida sobre a cópia dos deveres, através da sua agenda escolar. / Porque, às vezes, não confia na criança.
	Levou um texto sobre TDA/H que a psiquiatra lhe cedeu para a escola.
pai	Já esteve na escola para conversar com a professora do filho, quando um colega lhe bateu.
	De vez em quando, vai à escola “dar uma olhada”.
Formas de acompanhar que mais ajudam	
Quando a mãe lhe ensina em casa. Quando a mãe fica perto dele, para que ele leia materiais diversificados de leitura (revistas e livros). Quando a mãe sai à rua lendo e explicando as coisas para ele. A criança fazer as tarefas com a presença do pai, quando não consegue fazer com a mãe, porque o pai não briga com ele. A professora compreender o comportamento da criança. Mudança da medicação pela psiquiatra.	
Formas de acompanhar que não ajudam	
A professora não entender o comportamento de Lucas. Quando, no momento de ensinar a tarefa, a mãe fica brigando com ele.	
Reações da criança ao acompanhamento	
Quando a mãe muda de comportamento na hora de lhe ensinar a tarefa, olha pra ela, começa a rir e diz: “Mamãe, tu não vem me ensinar, não?”. Quando a mãe lhe pergunta, porque consegue fazer as tarefas quando o pai está em casa, ele responde: “É porque a senhora fica brigando comigo toda hora... faz isso... escreve isso...”	

**Quadro L-03 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no início do semestre letivo**

FUMDEL (Fundação Municipal de Desporto e Lazer). Maria Luíza dispensa todo o seu tempo para este acompanhamento, demonstrando grande apego e dedicação ao filho e tentando suprir as lacunas da escola em relação ao aprendizado de Lucas. O pai participa deste processo fazendo pequenas intervenções em casa e na escola. A família tem dificuldade para interagir com a vizinhança, por sentir que o filho é discriminado pelas crianças e isto faz com que eles proibam Lucas de brincar e de conviver com elas.

<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento em casa / Justificativa, característica e feedback</b>
mãe	Acompanha os trabalhos, os deveres de casa./ Acha que o acompanhamento em casa é a forma que mais ajuda a criança, pois ela se concentra mais ; a criança fica irritada, chora e não consegue fazer as tarefas se a mãe ficar lhe “aperreando”, para se concentrar e finalizá-las.
	Ensina Matemática e coloca a criança para ler bastante, fazer ditados e cópias. / A criança ainda não sabe ler direito; consegue fazer pouco dessas atividades, mas sempre faz, mesmo o seu tempo de concentração sendo reduzido (no máximo quinze minutos).
pai	Sempre dá conselho ao filho, para quando ele crescer, nunca se envolver com “coisa que não presta, com gente que não presta, sempre andar na dele, procurar caminho do bem, procurar andar na lei de Deus e obedecer a palavra também.”. / Porque isso é o mais importante.
	Recomendou ao filho não receber nada dos vizinhos. / Porque a família não precisa de intimidades com vizinho; um deles já espionou a casa da família para saber o que se passava no seu interior.
	Quando chega do trabalho, lhe faz carinho e os dois se deitam e se embalam na rede. / A mãe diz que o filho é mais apegado ao pai que com ela.
<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento na escola / Justificativa, característica e feedback</b>
mãe	De vez em quando, conversa com a professora. / Para saber como a criança está na sala de aula; a professora sempre diz que está “do mesmo jeito” e nunca fala uma “coisa positiva”; a mãe acha que a criança não está aprendendo nada na escola, porque quando pergunta ao filho o que aprendeu lá, ele responde que a professora só passou o dever no quadro e os alunos copiaram para levar pra casa, sem que ela explicasse.
<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento noutros ambientes / Justificativa, característica e feedback</b>
mãe	Leva a criança para as sessões e consultas na OCA (pediu mais explicações à psiquiatra sobre o transtorno do filho). / Diz que criança resiste para ir, porque quer ficar em casa; o pai diz que a criança melhorou bastante com o tratamento.
	Leva a criança para a aula de futebol de salão na quadra da FUMDEL duas vezes por semana. / O menino consegue se envolver na atividade, mas, de vez em quando, ele chuta os colegas e os colegas lhe chutam; melhorou o comportamento e o tom de voz que era muito alto.
	Leva a criança para a Sala de Recurso duas vezes na semana./ Esta atividade foi iniciada recentemente.

**Quadro L-04 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Lucas declaradas pela mãe no final do semestre letivo**

Sobre o acompanhamento que mais ajuda a criança, a mãe reconhece a importância da sua forma de ajudar o filho, mas aponta também o papel do pai, da escola e do tratamento medicamentoso como formas de ajuda. A criança, através da sua atitude ambivalente, reconhece a ajuda que recebe da mãe, mas também sabe apontar o que não gosta nesta ajuda. Ele diz que é a sua mãe quem lhe “ajuda a arrumar as coisas do colégio, arrumar as coisas do seu quarto”, gosta quando ela lhe ensina “falando com calma”, porque se sente “mais calmo”, mas não gosta quando ela lhe fala “quase gritando e fica brigando: ‘Responde o dever, responde o dever!’”

No final do semestre (Quadro L-04), a mãe enfatiza que continua com as mesmas formas de acompanhamento declaradas no início, com o acréscimo da Sala de Recurso que,

agora, Lucas frequenta duas vezes por semana. As conversas que Maria Luíza tinha com frequência com a professora diminuíram pelo limite que esta lhe impôs de acesso à sala e ao diálogo com ela. A mãe ainda continua bastante próxima à criança nestes acompanhamentos e o pai configura como a pessoa que lhe dispensa carinho, lhe aconselha e interdita o seu contato e da mãe com vizinhos. Maria Luíza continua constatando também que a forma que mais ajuda o filho é o acompanhamento que ela lhe oferece em casa, mas também percebe o que não funciona na assistência que lhe oferece. Por sua vez, o pai aponta o quanto Lucas tem melhorado com o tratamento feito na OCA também.

Aqui, Maria Luíza faz um reconhecimento da sua incompletude na assistência que oferece ao filho, o que é corroborado pelo pai e isso já é um passo para que reconheça que não é a única pessoa que pode satisfazer as necessidades e os desejos do menino. Este acontecimento me faz associar ao segundo tempo da resolução do Édipo em Lacan (1999, p. 200), quando ele diz que: [...] “o pai se afirma em sua presença privadora, como aquele que é o suporte da lei, e isso já não é feito de maneira velada, porém de modo mediado pela mãe, que é quem o instaura como aquele que lhe faz a lei”.

É notório o esforço da mãe em acompanhar o filho em todos os ambientes e em proporcionar à criança atividades extra-escolares para suprir as lacunas de aprendizagem deixadas pela escola, porém neste afã de compensar suas perdas e de procurar resolver os problemas de Lucas, ela corre o risco de não proporcionar uma rotina diária para o filho, que, inclusive, incluem momentos onde possa estar só (sem ela), momentos necessários para sua organização interna. “A interdição e a atitude persecutória” que o pai tem em relação aos vizinhos, parece fazer com que mãe e filho fiquem cada vez mais sozinhos e ligados um ao outro. Haja vista a declaração de Maria Luíza em relação à inquietude do Lucas, quando ela demonstra estar zangada com ele:

Aí ele se irrita, ele chora, ele vai pro quintal , fica lá no canto do quintal lá, pega um pau lá, vai bater na terra, aí fica, fica, fica, fica lá, depois ele vêm pra dentro de casa, aí liga a televisão, aí sai de novo, aí torna entrar, torna sair, é assim, aí ele vê que eu tô zangada, ele fica: “Mãe, mãe”, aí eu não falo, fico caladinha. “Mãe, tu tá mau comigo? Mãe... mãe, olha, mãe não fica mau com filho, a senhora pode me dar um cheiro?”, eu digo: “Posso não” (Risos), aí ele fica atrás de mim direto. Aí ele fica atrás de mim, pra onde eu vou, ele vai atrás de mim: “Mãe, a senhora não vai dar o cheiro não, mamãe?”, aí, ele pega e fica atrás das minhas costas, aqui. “Mamãe, quero cheiro”, “Eu já disse que eu não vou dar, eu tô zangada com você, tô triste”, aí ele se senta, [...] aí ele fica batendo na, em qualquer coisa, na parede, em qualquer coisa até eu falar com ele, até eu dar um sorriso, aí quando eu sorri, aí ele pronto, aí ele fica... satisfeito.

O apego que Maria Luíza evidencia ter com o filho, aponta para ganhos e perdas no seu desenvolvimento e escolarização. Os ganhos se referem à dedicação que ela tem com o menino, se preocupando com o seu bem-estar e em lhe oferecer no ambiente da casa e da rua,



oportunidades de aprendizagem. As perdas se referem ao convívio restrito que Lucas tem com as pessoas, pela proibição dos pais. Mesmo levando em consideração os prejuízos que um apego excessivo entre mãe e filho possa acarretar, é importante destacar o papel fundamental que Maria Luíza está desempenhando no desenvolvimento e, principalmente, na escolarização de Lucas (como mostra também as observações que fiz na escola e no contexto da casa), mesmo com os poucos recursos de que dispõe (poucos recursos materiais e de escolaridade). Por outro lado, isto me leva a constatar o papel reduzido que a escola está desempenhando na vida da criança, colaborando ainda mais para o “colamento” entre mãe e filho.

#### 6.2.3.2.2 A partir das observações no contexto escolar, da casa e de outros ambientes

*No contexto da casa:* Maria Luíza foi a pessoa que esteve mais próxima de Lucas em casa, evidenciando grande apego à criança. Foi ela quem conduziu o filho aos seus compromissos e esteve ao seu lado, para que ele realizasse as suas atividades escolares e incentivando-o à leitura de outros materiais que não os da escola. O menino também a acompanhou em um dos seus compromissos, faltando à aula, por não ter quem lhe buscasse. Nos momentos em que realizou os seus deveres, Maria Luíza sentou-se ao seu lado, pacientemente, para tirar-lhe as dúvidas e para ajudá-lo a se localizar nos enunciados, alegando que, se não se colocasse nesta posição, o filho não realizaria as suas tarefas. Noutros momentos, ficou em silêncio. Nos instantes em que se afastou, perguntava a Lucas se continuava a fazer a atividade e lhe apressou, evidenciando a sua vigilância.

O menino se apresentou todas as vezes disposto a realizar as atividades e as realizou com autonomia, apesar da cobrança da mãe e do seu pouco tempo de concentração diante da atividade enfadonha (cópias extensas de enunciados dos exercícios). Ele demonstrou perceber que Maria Luíza estava sempre a sua disposição, pois houve momento em que lhe ordenou que pegasse objetos que estava precisando, com autoritarismo. Também houve situação em que descumpriu as suas ordens, saindo para brincar com crianças da vizinhança em frente a sua casa, o que foi permitido de uma forma velada e compreensiva pela mãe.

Maria Luíza não apresentou reservas para falar da professora do filho na sua frente. Por sua vez, o menino fez muitas queixas daquela e dos colegas para a mãe. Ela demonstrou a sua insatisfação com o atendimento que a escola dispensava a ele, reconhecendo o seu pouco aproveitamento escolar. Porém, reconheceu a melhora do seu comportamento; demonstrou orgulho por suas produções (texto, desenhos) e por tê-lo alfabetizado.

A participação do pai foi percebida de forma indireta, através de livros e jogos oferecidos ao filho, como forma de enriquecer e incentivar o conhecimento e a aprendizagem. Além disto, Juliano se configurou como autoridade e como a pessoa que interditava o contato de mãe e filho com os vizinhos. Os pais permitiam o contato da criança com animais (cachorros, papagaio) e estes pareciam lhe fazer companhia, na maior parte do tempo, além da mãe.

*No contexto escolar:* Maria Luíza foi quem levou e buscou Lucas na sua escola e usou a sua bicicleta como meio de transporte para isto. Numa das vezes em que foi buscar o filho, recebeu reclamação (injusta) da diretora adjunta sobre o seu comportamento. Chegava apressada e com ar de preocupação e os dois logo se dirigiam para casa. Lucas a acompanhava sem reclamação e sem demora. Esteve presente na primeira reunião de pais, mas não se manifestou e nem manteve contato com os outros pais presentes. Algumas vezes, no início do turno, ficou na porta da sala de aula, observando o menino e esperando a professora chegar, demonstrando insegurança em deixá-lo só com os colegas. Comunicou à professora o motivo da ausência da criança à escola e lhe escreveu um bilhete, pedindo para não chamar o menino de “atentado” e para ter paciência com ele, o que foi percebido como calúnia e ofensa pela professora, que pediu o seu comparecimento à escola, para tirar satisfações diante da classe.

*No contexto da quadra da FUMDEL e noutros ambientes:* foi Maria Luíza quem acompanhou Lucas às quadras da FUMDEL, quem o conduziu até a OCA e providenciou uma nova Sala de Recurso para ele. Na rua, esteve abraçada ao filho, demonstrando o seu afeto, mas notei, nesses momentos, que alguns aspectos básicos de urbanidade não lhe são repassados, como por exemplo o zelo pelo meio ambiente (o menino sempre jogava lixo na rua). Nas quadras, esteve ao lado de Lucas, reivindicando e providenciando para que ele realizasse a atividade, o que não logrou muito êxito, pelo mal funcionamento do projeto. Lucas se mostrou bastante motivado, para a atividade, mas com dificuldades para interagir com os companheiros e sendo discriminado por eles (esta discriminação aconteceu com mais ênfase na segunda quadra). Nestes momentos, também notou que a mãe estava a sua disposição e foi autoritário com ela. Nestas ocasiões, Maria Luíza demonstrou cuidado e zelo com filho e isto se estendeu a outras crianças também.

Nestes contextos, pude notar que Maria Luíza continuava se mobilizando, para que o filho tivesse atividades que suprissem as deficiências da escola e trabalhasse suas dificuldades, mas apesar do seu empenho, pouco conseguia, pois os serviços públicos que procurava lhe colocavam obstáculos pelo precário funcionamento. Principalmente, em quadra, lugar onde tive oportunidade de observar Lucas interagindo com os colegas de atividade, precisava de um adulto preparado (um professor mais presente) que mediasse os conflitos entre o menino e os outros

alunos de maneira a dar limites ao seu comportamento, mas sem discriminá-lo e nem permitir que os outros o fizessem. Maria Luíza também precisava aprender a não ceder aos caprichos do filho, permitindo-lhe lidar com suas frustrações e lutar pelo seu espaço.

### 6.2.3.3 3ª. questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação?

Na enumeração feita pela mãe sobre os fatores que favorecem a sua participação (e do pai) no desenvolvimento e escolarização da criança, no início do semestre (Quadro L-05), os que se referem à família e à escola emergem de forma equilibrada. O mesmo não acontece em relação aos fatores de impedimento. Nestes configuram os que fazem relação à escola em sua maioria.

Especificamente, em relação aos impedimentos de acesso da mãe ao ambiente escolar, diria que a escola tentou dar limite à conduta vigilante dela para com a criança, porém não usou de procedimentos adequados e suficientes para isso, pois não soube valorizar a sua disponibilidade em estar presente no espaço escolar para participar e, ao mesmo tempo orientar-lhe como se conduzir nesta participação de uma maneira que contribuísse e não atrapalhasse o trabalho em sala de aula.

Ao ser indagada sobre a existência de obstáculos no âmbito de casa à participação no desenvolvimento e escolarização do filho, disse não existir nenhum, justificando que participava muito do aprendizado do filho e lhe ensinava muito também. Porém, apesar de no momento, ter sido emergente a necessidade de alguém mais experiente que a criança compensar a lacuna que a escola estava deixando na sua escolarização, e esta pessoa ser a própria mãe pela contingência da situação (família com poucos recursos, pai e mãe sem empregos fixos), há de se perceber que a total disponibilidade e apego de Maria Luíza com Lucas e deste com ela, se torna um fator que dificulta a própria participação da mãe, pois este “colamento” poderá fazer com que o menino se torne cada vez mais dependente e com pouco traquejo social.

<b>Fatores de facilitação</b>	<b>Referentes a:</b>
Mudança de professora no meio do ano passado.	escola/professora
A amizade que a mãe fez e a comunicação que ela estabeleceu com a segunda professora da segunda série.	
A mãe conversar muito com filho e aconselhá-lo, quando ele ia para a sala de aula.	
A disponibilidade que a mãe tem para ficar o dia todo com o filho;	família/mãe
<b>Fatores de impedimento</b>	<b>Referentes a:</b>
A criança ter tido dificuldade para ser alfabetizada.	família/criança
A greve dos professores da rede estadual.	escola/professoras
O impedimento, por parte das professoras, do constante acesso da mãe à sala de aula.	
A falta de compreensão da primeira professora da segunda série em relação ao transtorno da criança.	
O impedimento e as piadas que a merendeira da escola dirigia à mãe, quando esta queria ter acesso à escola.	escola/merendeira

**Quadro L-05 - A participação dos pais de Lucas: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no início do semestre letivo**

No final do semestre (Quadro L-06), a mãe detecta que a compreensão e a melhora do comportamento da criança em relação ao convívio com as crianças da vizinhança (fator interno à família), está facilitando esta participação. Em relação aos impedimentos, continua apontando os que estão relacionados à escola (fatores externos à família), especificamente, os limites que a professora lhe impôs de acesso ao contexto escolar.

É importante notar o reconhecimento que a mãe faz de que, mudanças no comportamento da criança, tiveram reflexo no seu comportamento também. Este reconhecimento evidencia que Maria Luíza está sempre atenta à conduta do filho. Quanto aos impedimentos da professora à participação da mãe, demonstra o quanto a escola, na figura da professora, desejava promover o distanciamento mãe-filho, mas demonstra também que continua perdendo em não saber orientá-la a estar presente, efetivamente, na escola e colaborando com o processo ensino-aprendizagem, pois disponibilidade para isso, Maria Luíza já havia demonstrado que tem.

<b>Fatores de facilitação</b>	<b>Referentes a:</b>
O menino entender que não pode brincar na rua com as crianças que o maltratam.	família/criança
A criança estar conseguindo conversar e brincar com as crianças na rua por um tempo maior, sem agredi-las.	
<b>Fatores de impedimento</b>	<b>Referentes a:</b>
A professora ter cismado com a mãe e ter dito a ela para não ir à escola todos os dias, pois não precisava de vigia, apesar de a mãe dizer que não estava vigiando o filho.	escola/professora
A professora ter limitado as conversas com a mãe às sextas-feiras.	

**Quadro L-06 - A participação dos pais de Lucas: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no final do semestre letivo**

6.2.3.4 4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e a forma de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Lucas?

Ao procurar relações entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Lucas, tentei agrupá-las de acordo com o apelo comum que fazem e fazer uma correspondência com um bloco de modos de participação dos pais. Ao proceder desta maneira, pude perceber também que não há uma linearidade nesta relação e, ainda, que estes modos de participação se mostram ora contraditórias (relação negativa) ao seu alcance, ora a favor (relação positiva), como evidencia a enumeração abaixo.

***Em relação às expectativas que dizem respeito ao desenvolvimento normal de Lucas e a sua mudança de comportamento***, a mãe toma várias providências como levar a criança para as sessões com os profissionais da OCA, por exemplo. Em contrapartida, Lucas está permanentemente em sua companhia; tem pouco contato com outras pessoas e crianças pela proibição do pai, inclusive, pai e mãe têm o costume de “vigia-lo” na escola. Este bloco de

expectativas tem uma relação positiva e, ao mesmo tempo negativa com a forma de participação dos pais, pois como crescer e ser uma criança normal, se as interações com os iguais são restritas? Pois são nestas interações que são mediados ao sujeito a forma de pensar, o traquejo e a maneira de se conduzir que são aprovadas e reprovadas pelo seu grupo. Sem o contato com o outro, se torna difícil tais aprendizagens.

Wallon (1981, p. 60 (1941)), quando discorre sobre os fatores do desenvolvimento psíquico do ser humano, diz que, ao longo do desenvolvimento da criança, os fatores sociais e biológicos se opõem e se implicam e que as oportunidades de aprendizagem têm uma importância decisiva no curso do desenvolvimento, pela complexidade do equipamento psicobiológico do ser humano: assim ele se expressa:

[...] É preciso, por conseguinte, supor à partida um equipamento psicobiológico muito mais complexo que os que possuem as outras espécies. Pelo contrário, a criança permanece durante muito mais tempo desarmada face às necessidades mais elementares da vida, e as ocasiões de aprendizagem que deve encontrar no meio externo têm, então, uma importância decisiva. Existe assim, uma relação inversa entre a riqueza do equipamento e o acabamento das suas partes. Quanto maior é o número das possibilidades, maior é a sua indeterminação e maior a margem dos progressos. Uma função que não tem que procurar a sua fórmula não sabe igualmente adaptar-se a diversas circunstâncias.

*No tocante às expectativas relacionadas à sua escolarização e profissionalização*, a mãe insiste e orienta para que faça as tarefas escolares; tenta suprir as falhas da escola com atividades suplementares; pede freqüentemente o feedback do desempenho do filho em sala de aula à professora; vê um comportamento do filho comumente visto como negativo (a zoada), como um talento (“dá para baterista”) e o pai o presenteia com livros e jogos educativos. Aqui, pude ver o grande investimento dos pais e, principalmente, da mãe no sentido de alcance das suas expectativas (relação positiva), apesar dos poucos recursos que possuem. Apesar de todo esse empenho, os obstáculos externos à família, principalmente os relacionados à escola e ao sistema escolar como um todo, no momento, se constituem numa significativa barreira, para que estas expectativas sejam alcançadas.

Mantoan (2003, p. 53), discutindo o “porquê” de a escola se tornar inclusiva, diz que o processo de inclusão se justifica,...

[...] porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

E parece que este é o caso de Lucas, pelas condições sócio-econômica e cultural da sua família.

*No sentido de alcançar as expectativas relacionadas ao desenvolvimento de atitudes* por Lucas, a mãe dialoga e tenta dar limites ao filho, quando este está agressivo e dá razão à professora diante das queixas do menino. O pai, por sua vez, dispensa-lhe carinho e o aconselha a seguir a “lei de Deus”. Já foi à escola observar e conversar sobre conflitos entre o filho e os colegas, mas em sentido contrário, os pais já ameaçaram bater nas crianças que conflitaram com ele e a mãe fala, sem reserva, da professora na sua presença. Também se coloca sempre à disposição do filho, satisfazendo as suas vontades, inclusive, não permitindo que o menino passe por pequenas frustrações, além de permitir que seja autoritário com ela. Aqui, também é percebido o esforço dos pais em interagir com o filho, dispensando-lhe carinho e lhe aconselhando (relação positiva), porém o comportamento tanto do pai quanto da mãe na escola enviam a Lucas uma mensagem contrária aos seus discursos.

Seria necessário que um profissional, minimamente esclarecido, fizesse uma intervenção não no sentido de impedir a participação dos pais na escola, mas ajudá-los a resolver os conflitos de uma outra maneira e, com isto, serem coerentes com suas expectativas e sem enviar à criança dupla mensagem: a do discurso e a da ação.

*Na expectativa de encontrar uma escola melhor para o filho e para as outras crianças, que lhes proporcione mais desenvolvimento*, a mãe leva a criança para vários atendimentos e serviços (OCA, Sala de Recurso, aulas de futebol de salão). Aqui só há relação positiva entre as expectativas e a participação da mãe, porém o esforço para tentar concretizar esta expectativa, em vários momentos, demonstrou não lograr êxito pelo mal funcionamento dos serviços que procura, principalmente, o da escola. Isto me leva a refletir e a concluir (pelo menos em relação a este caso) a importância dos serviços de apoio à família, na contribuição da concretização das suas expectativas em relação ao desenvolvimento do filho.

A relação entre as expectativas e a participação dos pais de Lucas no seu processo de desenvolvimento e escolarização deixa claro a esperança que têm no futuro do filho e nos serviços que procuram, (escola, serviços públicos de apoio) visando alcançar tais expectativas, mas também evidência a não-correspondência por parte destes serviços à esperança dos pais. Revela também o desejo que o filho melhore e se desenvolva, se escolarize e se profissionalize, mas ao mesmo tempo, de maneira inconsciente, impede este desenvolvimento pelo apego, pela culpa e pelo medo de perdê-lo, como disse claramente a mãe, e pelo que ele representa: é o filho único do casal; é o filho “menino” que tanto o pai desejou e a mãe desejou dar ao pai.

Aqui, novamente a relação entre expectativas e a participação dos pais no desenvolvimento e escolarização do filho evidencia que, não só as expectativas, mas a maneira de participar deste processo aponta o lugar que a criança ocupa no desejo desses pais, mostrando

mais uma vez que as atitudes e o comportamento deles não são determinados somente de maneira consciente. Hamad (2002, p. 86) nos lembra bem, quando discorre sobre o desejo de criança: “Quando falamos do desejo de criança, devemos precisar que incluímos, para além da dimensão psicológica do desejo consciente, o desejo inconsciente”.

#### 6.2.4 Inferências conclusivas a respeito do Caso Lucas

Lucas, filho único, criança desejada e amada pelos pais. Pela baixa condição financeira da sua família, seu parto ocorreu num hospital público, mas sem assistência de médico ou mesmo de uma enfermeira. Foi um bebê saudável até o segundo ano de vida, época em que teve uma queda preocupante da janela de sua casa. A partir desse acontecimento, começa a apresentar inquietude e dificuldade para falar, que a mãe associa, como causa, a queda. Pouco tempo depois, são detectadas “alterações” nos seus exames neurológicos e o menino inicia tratamento com medicação controlada e intervenções terapêuticas com profissionais da OCA.

A culpa que a mãe sente por se imaginar responsável pelos problemas de Lucas e o medo de perdê-lo tornaram-se alguns dos fatores responsáveis pela maneira como cuida e interage com o filho. Maria Luíza, pelo grande apego que tem ao filho, está sempre ao lado dele, enquanto Juliano, o pai, desempregado, faz os seus “bicos” para sustentar a família. Além das atividades domésticas, a mãe dedica boa parte do seu tempo conduzindo o filho aos seus vários atendimentos nas instituições públicas.

Pais e filho alimentam uma atitude persecutória em relação à vizinhança, o que faz com que tenham poucas interações com as pessoas e Lucas, pouco contato com outras crianças. Esta postura colabora para que mãe e filho fiquem cada vez mais sozinhos e apegados um ao outro. Esta solidão parece ter como algumas de suas conseqüências a conduta egocêntrica do menino com os colegas e **autoritária e imperativa** com a própria mãe, pois a percebe sempre à sua disposição. Reconhece que é ajudado por ela, mas também sabe apontar o que não gosta nesta ajuda, mas ao mesmo tempo demonstra receio de perder o seu amor.

Lucas já freqüentou algumas escolas e todas elas não souberam atender as suas dificuldades, pois apresenta inquietude e agressividade no relacionamento com os colegas e outras crianças. Teve dificuldade no processo de construção da leitura e da escrita e, sua mãe resolveu alfabetizá-lo, comprando-lhe algumas cartilhas e fazendo, junto com ele, os exercícios.

O diagnóstico do TDA/H com predominância de hiperatividade foi feito recentemente e serviu para que a mãe naturalizasse e desresponsabilizasse Lucas da sua conduta inadequada na escola e noutros ambientes. A criança inteligente, questionadora e manipuladora,

por outro lado, aproveita-se disto e, na maioria das vezes, nega o que faz de errado, sempre colocando a culpa dos conflitos nas outras crianças.

A atual escola de Lucas evidencia estrutura e funcionamento bastante precários, para atender as crianças que lá estudam: pouca formação dos profissionais e professores; faltas freqüentes das docentes; e falta de assistência e proteção à escola pelos órgãos competentes. Lucas, apesar de aprender com facilidade e de ter motivação para as atividades escolares, sente-se ameaçado no ambiente escolar e este sentimento tem um certo fundamento, pois ele é, realmente, discriminado pelos colegas, desrespeitado e excluído pelas professoras.

Os pais do menino, por sua vez, estão sempre disponíveis a participar na escola, porém o pai já foi excluído do espaço escolar por ser considerado agressivo. A mãe, a princípio, considerada “compreensiva e doce” também já foi impedida de estar na escola, pela atual professora, que não gostou do apego e vigilância que ela evidenciou pelo filho. Maria Luíza aponta como obstáculo para a sua participação no desenvolvimento e escolarização de Lucas justamente o fator externo escola, especificamente, o limite que a professora lhe impôs.

Apesar das dificuldades que a mãe enfrenta com o mal funcionamento dos serviços públicos que busca para o Lucas, para suprir as falhas da escola, os pais, na fala de Maria Luíza, apresentaram tanto no início, como no final do semestre letivo, expectativas positivas em relação ao desenvolvimento e escolarização do menino, inclusive, à sua profissionalização em nível superior. A princípio, tais expectativas estiveram inseridas num contexto de “fé em Deus” para serem alcançadas, mas depois, este contexto deu lugar à insatisfação de Maria Luíza com o atendimento precário que o filho estava tendo na escola.

Apesar da notória insatisfação da mãe, esta ainda tem expectativa de encontrar para o filho (e para as outras crianças) uma escola que lhe proporcione mais desenvolvimento. Isto comprova mais uma vez a posição privilegiada que ocupa a escola na vida das crianças e das suas famílias, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizado daquelas.

A hiperatividade (imperatividade) de Lucas, atribuída ao TDA/H e as expectativas e a forma de participação de seus pais no seu desenvolvimento e escolarização não podem ser compreendidas sem o conhecimento da sua pré-história e história, no que diz respeito ao lugar de destaque que ele ocupa na família, a culpa, o medo da perda e a forte ligação que a mãe mantém com ele (e ele com a mãe) e ainda a solidão da família. Este sintoma também não pode ser compreendido, principalmente, sem o conhecimento das dificuldades da escola para atender ao menino e a seus pais. Como bem diz Kupfer (2000, p. 97), quando analisa a inclusão escolar de crianças com transtornos graves de desenvolvimento (o que não é o caso de Lucas), mas que vale também para a inclusão de qualquer criança: “Afinal de contas, as crianças poderão ter sido



preparadas para ir à escola, mas a escola pode não estar preparada para recebê-las”. E este parece ser o caso de Lucas.

### **6.3 O Caso Felipe Filho: o “explosivo”**

#### 6.3.1 Felipe Filho e sua família

##### 6.3.1.1 A pré-história e história de Felipe Filho

Felipe Filho tem 10 anos e está cursando a terceira série do ensino fundamental numa escola da rede municipal de ensino de São Luís (Maranhão). É filho do comerciário e da costureira Irene. O casal tem mais uma filha adolescente, Morgana, que está com 13 anos. Felipe tem mais duas filhas adultas do seu primeiro casamento. Felipe Filho, a irmã Morgana e os pais moram numa casa de conjunto habitacional, com dois quartos, situada num dos bairros operários de São Luís. No ambiente, há pouca decoração, os móveis são simples e as paredes estão por pintar (durante o primeiro semestre de 2005, iniciaram uma reforma). A construção não havia passado por nenhuma reforma desde que se fixaram lá há 14 anos. Além da família, há também na casa uma empregada doméstica recém-admitida.

Irene tem aproximadamente 45 anos, escolarizou-se até o ensino médio e é natural de uma cidade de um estado vizinho, onde passou a infância. É uma das filhas mais velhas de uma família com muitos filhos e da sua infância diz que, apesar da responsabilidade que tinha de cuidar dos irmãos mais novos, foi “normal”. Lembra-se de um fato que foi marcante em sua meninice: a morte de um dos seus irmãos. Ele foi atropelado pelo compadre de seus pais na porta de casa. Sua mãe ficou “revoltada”, pois além da morte do filho, o pai (alcoólatra), foi roubado, quando recebeu o dinheiro do seguro de vida do filho morto e a família, por isso, achou melhor mudar de cidade. Foram morar numa cidade maior, ainda no mesmo estado. Lá, Irene cursou o Ensino Fundamental em escola pública, mas o Ensino Médio, em colégio particular, foi custeado pelo seu trabalho, já em São Luís. Tentou vestibular duas vezes, mas não conseguiu aprovação. Disse que estudou “direto”, mas depois que concluiu a educação básica, “parou de vez”. Atribui a este longo tempo sem estudar, a sua dificuldade para ensinar as tarefas escolares para os filhos.

Felipe também tem aproximadamente 45 anos e sua escolarização abrange só Ensino Médio também. Nasceu em outro estado do nordeste, mas diz que a sua infância foi percorrendo pelo “Brasil”, pois seu pai era gerente de banco e a família sempre mudava de cidade a cada dois anos. Avalia que a sua infância e adolescência foram “boas demais” e sem problemas, pois os pais “tinham condições” e sempre passava férias, juntamente com os irmãos, na casa dos avós, num

dos estados do sudeste. Porém o que não lhe agradava era ter que mudar de cidade, de dois em dois anos, quando já estava “se fixando aos amigos”.

Sempre estudou em “bons colégios” e em escola particular. Tinha sempre notas boas e diz que estudava como a filha Morgana: “Eu sentava assim, duas horinhas, lia, lia pronto, acabou-se”. Mas a partir do terceiro ano do ensino médio, já foi “empurrado”. Seu primeiro vestibular foi para o curso de Medicina e não para Agronomia, que era o curso de sua preferência, para satisfazer a vontade da mãe, com quem era muito apegado, mas não conseguiu ser classificado. Disse que isto o “atingiu muito”, pois a pontuação que fez conseguiria classificação para o curso que queria.

Desde cedo “se virava”, apesar da condição econômica favorável da família. Continuou a fazer vestibulares (treze ao todo), mas observa que isto não se tornou meta na sua vida: fazia por fazer. Recorda que, quando já era bancário como o pai, interessou-se por Oceanografia e ele o ajudou a ser transferido para outra capital, onde poderia trabalhar e cursar esta faculdade, juntamente com o irmão, porém um fato ocorrido com o pai fez com que ele não tivesse condições de custear os estudos dos dois filhos e Felipe desistiu do seu “sonho”, para que o irmão prosseguisse. Reafirma que, apesar disto, sua infância e adolescência foram “fantásticas”. Sempre achou o estudo importante e sempre gostou de ler, inclusive, fez vários cursos técnicos (marketing, contabilidade, comunicação e computação).

Felipe e Irene estão juntos há quatorze anos e se conheceram na empresa onde trabalhavam, por ocasião de um treinamento dela na unidade dessa empresa em outra capital. Logo em seguida, ele foi transferido para São Luís e, depois de um ano de namoro, foram morar juntos. Em seguida, Irene ficou grávida da filha mais velha, Morgana. Nesta ocasião, teve de abrir mão do seu emprego como secretária, para que o marido não fosse demitido, quando a empresa soubesse que os dois estavam juntos e da sua gravidez.

Felipe Filho nasceu depois de dois anos da irmã e o pai diz que “foi a melhor coisa do mundo”. O casal não planejou sua concepção, “Foi, bateu, apareceu”, declarou Felipe. Irene justifica porque o marido diz ter sido a melhor coisa do mundo o nascimento do filho:

Ele diz assim, a melhor coisa do mundo, porque do primeiro casamento ele teve duas filhas, né...E quando eu engravidei a primeira vez também foi menina, e ele tinha sempre vontade de ter um filho homem, mas isso não quer dizer, que ele não...não gostasse assim de menina. A minha preocupação, quando eu engravidei no caso... de Morgana, era dele, porque eu sabia que era menina, eu tinha medo de quando, na hora do, de que ele visse a menina ele fosse mudar. [...] Não, mas pra minha felicidade, quando ele olhou Morgana ele riu, ele sorriu, e aquilo... eu aliviei, entendeu. E já de Felipe Filho, eu sabia que era uma coisa também que ele queria, eu ia dar um filho homem pra ele.[...] Mas também não disse, não falei nada, entendeu. Eu não falei nada, até porque também a gente tava um pouco numa crise, entendeu... E aí, eu não queria que a gente ficasse, que ele ficasse comigo só porque eu ia dar um filho homem pra ele, então também foi isso que eu, eu escondi dele, né. Não... não falei que eu...que eu tava...que era menino, eu sabia que era menino, mas eu não falei pra ninguém que era, até na hora do parto... O irmão dele que é médico, hoje ele é otorrino, mas ele não... ele perguntou: “Irene, tu... tu sabe o que é, não sabe?”, eu disse: “Não, não sei, não”. Na hora do parto, eu ia dizer que era um menino? Se eu já tinha agüentado esse tempo todinho, né, eu ia dizer?. Mas, aí foi bom, foi bom. (IRENE).

Irene conta que a gravidez do filho foi difícil para ela, pois, neste período, Felipe estava tendo um relacionamento amoroso com uma outra pessoa. O pai acha, inclusive pelo que já leu sobre hiperatividade, que este sintoma estaria relacionado a uma gravidez difícil. A mãe levanta a hipótese de que o pai sente-se culpado pelo “transtorno” do filho, pelo período difícil que ela passou na gravidez: “Hoje ele até,...hoje ele até... não sei, se ele se culpa um pouco essa parte assim, que ele disse, que ele acha que tudo foi uma consequência da minha gravidez, né. De eu ter passado... essas coisas todas....”

Fisicamente, Irene relata que estava bem e disposta e a gravidez de Felipe Filho transcorreu normalmente. O parto foi cesariana, por causa da laqueadura que foi feita após o nascimento da criança. O pai observa que o momento do nascimento do filho foi “fantástico” e explica porque foi assim:

Sempre eu quis ter um filho homem, né, aí veio a primeira mulher, a segunda mulher, quer dizer, eu estava com medo de não gostar de... rapaz, eu era tão acostumado só menina, só menina, quer dizer, já passava gostar mais de menina, se fosse menina você ajeita... homem não, você bota um calção, joga bola, entendeu... Mas, pra mim foi muito, muito, muito bom! (FELIPE).

Com o nascimento do menino, o relacionamento do casal mudou, apesar de ainda estar “estremecido”, pois, na mesma época, a ex-mulher de Felipe veio para São Luís com as duas filhas, no intuito de “reconquistá-lo”, segundo Irene, mas como ele estava interessado em outra pessoa, o seu objetivo não logrou êxito. Para resolver o conflito, o casal conversou e Felipe disse toda a verdade para Irene. A partir de então, começaram a se entender, pois tanto ela como ele “não são muito de briga”.

Há fortes indícios de que o nascimento de Felipe Filho se configura como um acontecimento que teve a função de favorecer a reaproximação do casal, num momento em que estavam enfrentando uma crise, pois o bebê era o filho “homem” que tanto o pai desejava e que a mãe desejava lhe dar. O contexto de “chegada” do bebê na família e a culpa que o pai alimenta por relacionar a gravidez difícil da esposa como uma das causas do “transtorno” do filho, provavelmente, teve e está tendo repercussões na forma como Irene e Felipe participam do desenvolvimento e escolarização do menino.

Levin (2001, p. 232) diz que a culpa que os pais experimentam pelo que aconteceu ao filho muitas vezes traz uma “imagem de infância sem fim” que fará com que eles estabeleçam com a criança um relacionamento de superproteção:

A sensação de culpa muitas vezes experimentada pelos pais, traz consigo a imagem desta infância sem fim, geradora de culpa, que acaba por resultar no “coitadinho”, ou “é tão pequenino que nunca posso deixá-lo sozinho”, ou “com tudo o que aconteceu, nunca o deixo dormir sozinho, sempre dorme comigo, eu fico mais tranquila e já nos acostumamos”, tantos médicos trataram dele, que agora não deixo que lhe aconteça nada, nem se quer um machucadinho”, ou sofreu tanto, que não quero por limites para ele, para que não sofra mais, faço tudo por ele, já sofreu muito...

Felipe Filho foi amamentado na mamadeira durante dois anos, porque, segundo Irene, o bico do seu seio era muito grosso e “embutia”, quando o bebê tentava sugá-lo. Durante este período, também foi introduzida a alimentação com sal, mas o menino demorou a deixar a chupeta (aos três anos), como a irmã. Atualmente come de tudo, mas não gosta de verduras e legumes. Irene acha que é por causa da irmã que também não gosta destes alimentos. Diz que o filho fez “xixi” na cama no tempo normal e que era um bebê “calminho”. Sua inquietude foi percebida quando começou a andar. O pai observa que o filho “dormia que era uma beleza” e, atualmente, dorme muito bem, dizendo que “deitou, é uma pedra”. Irene explica que o filho dorme muito, por causa da medicação que a psiquiatra da infância da OCA lhe prescreveu. Pelo sono que sente, às vezes dorme na escola no momento da cópia dos exercícios. E, em casa, se ela deixar, dorme a tarde toda. Observa que precisa conversar com a médica do filho, por causa da sua sonolência. Felipe acha que o menino também usa o sono, como forma de fugir das atividades de sala de aula.

Os efeitos da medicação, para Felipe Filho, são “um tiro que sai pela culatra”, pois aplaca um sintoma (a inquietude), mas faz surgir outro (a sonolência) que serve ao mesmo propósito: a não-realização (fuga) das atividades escolares. Provavelmente, estas atividades, constituem, de maneira inconsciente, ameaças e motivo de angústia para o menino. Freud (1976, v. XX, p. 116), em seu artigo *Inibições, sintomas e angústia* (1926 [1925]), diz que um sintoma surge de uma moção pulsional que foi afetada pelo recalque. Ele é o “substitutivo” desta moção, porém mais “reduzido, deslocado e inibido” e que não leva ao prazer, mas que se caracteriza por uma compulsão. Ele ainda acrescenta:

Ao rebaixar assim um processo de satisfação a um sintoma, a repressão exibe sua força sob outro aspecto. O processo substitutivo é impedido, se possível, de encontrar descarga pela motilidade; e mesmo se isso não puder ser feito, o processo é forçado a gastar-se ao efetuar alterações no próprio corpo do indivíduo, não lhe sendo permitido girar em torno do mundo externo.

O sintoma revela, então, as dificuldades que o sujeito está enfrentando neste circuito pulsional e, como tal, não pode ser aplacado e sim escutado, pois é a linguagem que se utiliza o sofrimento, para expor os seus conflitos.

Quando menor, Felipe Filho teve catapora e sarampo e, atualmente, tem amigdalite e dores de ouvido com a mudança brusca do clima ou quando fica muito tempo exposto ao sol e na água (estes sintomas foram mais freqüentes até os nove anos). Nestas ocasiões, os pais passam a noite “em claro” ao seu lado. Ele pede para lhe aplicarem injeção, para sarar logo e evitar os vômitos, pois o ato de vomitar o incomoda muito. Fica abatido e até perde peso com estas crises, porque deixa de comer e tomar água, para não vomitar.

Provavelmente, o adoecimento freqüente do menino também dá indícios de outra manifestação somática, além das que são atribuídas ao TDA/H, que têm a função de mobilizar os pais e, conseqüentemente, assegurar o amor deles. Cordié (1996), analisando o fracasso escolar numa perspectiva psicanalítica, diz que estas manifestações são freqüentes quando os pais se sentem desapontados, desaprovando o mal desempenho da criança na escola.

O diagnóstico do TDA/H com predominância da hiperatividade foi feito quando a criança estava com quatro anos. Nessa época, Felipe Filho apresentava inquietude excessiva. Fez consultas com o neurologista e com a psiquiatra da infância e a avaliação do transtorno foi realizada através de eletroencefalograma (resultado normal) e aplicação de questionário para pais e professores. Atualmente, é atendido por uma psiquiatra e uma psicóloga também da OCA. Depois do diagnóstico, foi medicado com “Ritalina”, apresentando mais agitação como efeito colateral. Atualmente, está tomando “Melleril” e a mãe diz que com este medicamento, ganhou peso, pelo fato de dormir muito.

Apesar de o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV-TR, 2003, p. 112) estabelecer no Critério B do TDA/H que “Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam comprometimento devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos”, Felipe Filho foi diagnosticado e medicado em tenra idade. Este fato me faz pensar que os significantes-rótulos que recebeu a partir deste diagnóstico (hiperativo, inquieto) começam a deixar suas “marcas” no seu percurso como sujeito e inclusive, na forma como os pais participariam do seu desenvolvimento e escolarização e na limitação das suas expectativas, pois o filho não estaria mais se constituindo como um sujeito do desejo (e que faz enigma aos pais), mas o “sujeito do transtorno” já está dito pela literatura neuropsiquiátrica.

Como bem diz Werner (2000, p. 57), quando alerta que “a confirmação desses diagnósticos ocorre através de uso de testes e provas, elaborados de tal forma que servem para transformar em sinais de doença manifestações que podem ser normais, quando se considera o contexto de vida da criança”. Dizendo de outra forma, o diagnóstico dá um estatuto de doença às manifestações (sintomas) que revelam a singularidade da criança.

Sobre o conhecimento que adquiriram a respeito do transtorno do filho, o pai afirma que o TDA/H pode ser problema de gene e advindo também de uma gravidez difícil. Aponta como um dos seus principais sintomas a falta de concentração: “a pessoa não consegue se concentrar numa coisa só, fazer uma coisa só”. Estas informações foram colhidas na Internet e também em conversa com outras pessoas. A psiquiatra da OCA emprestou para Irene dois livros e deu esclarecimentos sobre o problema do filho. A partir do que leram, os pais fazem críticas ao

atendimento escolar das crianças com NEE. Para Felipe, ter salas para crianças especiais nas escolas municipais é “uma boa”, mas não acha certo a escola englobar sob o adjetivo de “especial” crianças com Síndrome de Down, hiperativas etc. O pai opina que a metodologia deve ser mais direcionada para cada tipo de dificuldade, apesar de ser uma “coisa meio difícil de se conseguir”.

Felipe Filho, a princípio, revela ter conhecimento do principal sintoma que lhe é atribuído (a inquietude) e da finalidade de suas consultas à psiquiatra (“pra passar a receita do remédio”) e os efeitos da medicação na sua conduta, inclusive em sala de aula (“ficar mais calmo”). Porém evidencia desgosto em as pessoas falarem da sua dificuldade, por causa da discriminação dos seus pares, com quem gosta de brincar, apesar da “gozação”. No final do semestre relata o motivo das suas consultas à psiquiatra, mas não revela a finalidade de ele tomar a medicação que ela lhe receita. Desta vez, não falou da “gozação” dos colegas da vizinhança e até apontou um amigo da rua que lhe é mais próximo. Felipe Filho está consciente da sua inquietude e da discriminação das outras crianças e, de certa forma, tenta camuflar isto.

O conhecimento que o pai declara sobre o TDA/H faz uma breve referência a sua etiologia e a um de seus sintomas. Pelas fontes de pesquisa apontadas, pude perceber a curiosidade de Felipe para entender o “transtorno” do filho e o empenho da médica que acompanha o pré-adolescente em manter os pais informados e esclarecidos. Estas informações também mostram o posicionamento crítico do pai sobre o atendimento escolar das crianças com NEE, que, apesar de apontar para a segregação e discriminação das crianças no espaço escolar, reivindica um atendimento que prime pelas singularidades destas crianças. Rotular como especial, sem atender às necessidades de cada uma, também é uma forma de discriminação, pois como bem disse Felipe, a professora do filho “nem sabia o que era hiperatividade”, apesar da escola considerá-lo “um aluno especial”, ou seja, não tinha conhecimento nem do que estava se passando com o aluno, mas já havia submetido-o a uma categoria.

Concordo com Mantoan (2003), quando diz que o processo de inclusão não faz previsão de práticas de ensino escolar diferenciadas para cada tipo de deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem. “Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um”. Mas concordo também que, diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos alunos (seja ele considerado especial ou não pela escola) como ponto de partida (e não para categorizações e ponto de chegada) para o processo ensino-aprendizagem, também é uma maneira de se trabalhar na escola inclusiva.

### 6.3.1.2 O relacionamento com seus familiares

Irene, às vezes, grita e fala alto com Felipe Filho e ele, por sua vez, quer se relacionar com ela do mesmo jeito. A mãe diz saber que está errada, tenta se controlar, mas depois se esquece. Tenta entrar em acordo com o filho, mas, quando ele se zanga, é preciso que alguém o controle, apesar da zanga ser “vapt-vupt”. O pai é quem dá mais limite ao pré-adolescente, apesar de a convivência ser maior com a mãe, pois quando nota que ele fez algo de errado, chama sua atenção de maneira mais incisiva. Felipe observa que o filho “gosta de coisa errada” e às vezes, “abusa”. A mãe acrescenta que ele nunca está satisfeito com nada.

Felipe Filho e a irmã brigam muito, mas os pais acham que é pelo fato de Morgana ser “pré-aborrecente”. Mas o menino gosta muito da irmã e quer estar próximo dela. A menina também gosta e se preocupa com o irmão, apesar de não deixar transparecer os seus sentimentos, diz o pai. O menino tem relacionamento próximo com duas tias maternas, uma delas é sua madrinha e ajuda Irene e Felipe a cuidarem dele. Com as outras pessoas, “é a melhor pessoa do mundo e a pior, é oito ou oitenta”. É comunicativo, mas fica agressivo, quando contrariado, pois “ele tem que fazer o que ele quer”. Teve uma ocasião em que “quase quebra a lanchonete todinha” próxima a sua casa, por deduzir que alguém estava “mexendo com Morgana”.

Com as crianças da vizinhança, ele se dá bem, principalmente, com as menores, mas com Carlinhos, um vizinho que tem a mesma idade que ele, está sempre em atrito. Carlinhos está sempre lhe “provocando” e já havia até mandado bilhete para ele, lhe chamando de “gordo” e de “veado”. Irene diz ao filho para não dar importância a estas provocações, mas o pai confessa que abre o portão e fala: “Pode ir, Felipe Filho, arrebenta!”. Como consequência das provocações do menino, ele já havia atirado pedra em direção a sua casa e o pai do garoto já quis arremessar uma chave de fenda em direção a Felipe Filho, por causa de uma briga entre os dois. Já foi muito rejeitado na sua rua, pois os vizinhos não deixavam que ele adentrasse em suas casas, porque “mexia muito” e quebrava os brinquedos das crianças. Até hoje ainda continua quebrando e desmontando os que ganha. Irene acha que ele faz isso, por ser curioso. O pai atribui à irritação, pois nesses momentos, pega o que tem na mão e atira no chão ou na parede, mas relembra que é incapaz de agredir alguém ou de premeditar para fazê-lo. Explica também que depois que Felipe Filho “explode”, se acalma.

Em casa, não consegue ficar parado para assistir à televisão e nem consegue escutar uma música toda e também não persiste na leitura de um livro de histórias. Burla sempre as ordens dos adultos e há pouco tempo começou a “pegar dinheiro escondido”. Sua motilidade diminui somente quando está na frente do computador, mas mesmo assim troca de atividade

constantemente. Sente-se motivado, quando os adultos lhe incumbem de alguma tarefa. Irene diz que o filho se parece mais com ela, pelo fato de não gostar de ler e nem de estudar. Felipe acrescenta que o menino herdou a sua zanga, pois é considerado o “nervoso”, o “estourado” da sua família.

Desse modo, Felipe Filho é autorizado a ser agressivo e “explosivo” pelo pai. Pai e mãe reconhecem traços de identificação do filho com eles e lhe servem de espelho através dos significantes carregados de alto grau de intensidade que lhes são atribuídos e a ele são dirigidos, principalmente pelo pai. Hamad (2002, p. 85), quando discorre sobre o processo de identificação da criança com seus pais explica que:

A identificação com os pais representa a resposta da criança ao desejo dos pais. Trata-se, de toda forma, de sua estratégia inconsciente para engancha o gozo do Outro a fim de se assujeitar a ele e se tornar objeto de seu gozo. A criança percebe isso através dos significantes da acolhida que os pais lhe reservam, oferecendo-lhe, assim, o leito sobre o qual os elementos da sua pré-história vão se inscrever e tomar vida.

No final do semestre, os pais dizem que Felipe Filho já apresenta melhoras na dificuldade para levantar cedo para ir à escola, mas tem dificuldade para ir à aula particular, pois sempre quer dormir mais um pouco, além do limite que a sua mãe lhe dá.

Curiosamente, os pais apontam a facilidade do filho para tomar iniciativa e resolver problemas em casa, mais que a irmã. Eles citam como exemplo o acidente de motocicleta que sofreu com o pai e as providências que o menino tomou, para avisar a família do ocorrido e para serem socorridos. Mas, ao mesmo tempo em que apresenta esta iniciativa, é incapaz de “dar um laço no sapato”. A mãe lembra que também tem facilidade para lidar com o computador.

Com os pais, oscila entre um comportamento mais maduro e mais infantil. Está se interessando por dinheiro, por causa dos jogos na “Lan House”. Com a mãe, conversa sobre namoro e ainda é muito carinhoso, porém, continua com o comportamento explosivo e, atualmente, está falando que “vai embora” e que “vai morrer”. O relacionamento com a irmã está melhor, depois que ela parou de lhe ensinar as tarefas. Faz tudo o que Morgana lhe pede, pois é “apaixonado” por ela. Por sua vez, a menina lhe oferece dinheiro, para que ele não fique lhe “vigiando”. O pai acha que ela considera o irmão “um mico”, pois ele é de dar escândalo em sua companhia.

Com os pedreiros que estão fazendo a reforma da casa, Felipe Filho tem um bom relacionamento, inclusive ele se distrai com a obra. Tem uma “paixão danada” pelo mestre de obras, mas também já foi explosivo com ele.



Felipe Filho, com a sua conduta explosiva, mobiliza várias pessoas da família, inclusive as que não fazem parte do núcleo principal. Apresenta comportamento regredido, quando se sente ameaçado e contrariado. A regressão<sup>29</sup>, diz Freud (1989 (1905)), é um retorno a uma fase anterior do desenvolvimento. Ela se constitui numa maneira mais infantil de expressão que o sujeito busca, para escapar e se sentir mais seguro das situações que o afligem.

### 6.3.2 A escola de Felipe Filho

Felipe Filho entrou para a escola por volta de dois anos e já “peregrinou” por quatro. Teve dificuldade no processo de alfabetização, apresentou inquietude, não conseguia acompanhar a classe, era “o mais atrasado” e as professoras faziam muita “reclamação”. Atualmente, estuda na Escola Municipal “Prof. Rui Gomes”, e, até pouco tempo, freqüentava a Sala de Recurso da Escola Municipal “Estação das Flores”, ambiente onde “não agüentaram ele”, na classe de ensino regular.

A “Prof. Rui Gomes” se localiza num bairro constituído de conjuntos habitacionais e Felipe Filho está ali desde a segunda série, ocasião em que a escola foi inaugurada. Tem boa estrutura física, inclusive com adaptações e acessos para alunos com NEE. Atende 1200 alunos da 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental aproximadamente, em três turnos, incluindo as classes do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma Classe Especial. Os alunos são filhos de operários, funcionários públicos e pessoas que trabalham em “casa de família”. Segundo a diretora, há uma demanda de alunos oriundos das escolas particulares também.

Sua diretora, Cléa, tem, aproximadamente, 50 anos, é licenciada em Pedagogia, possui mais de 28 anos de magistério. Há 05 anos, exerce a função de diretora e desde 2004 está dirigindo a escola e diz gostar do trabalho pedagógico mais que do administrativo. Na escola, há um coordenador pedagógico para cada turno, para acompanhar o trabalho de classe. Eles participam de cursos de formação continuada, oferecidos pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação), periodicamente e, nestas ocasiões, é Cléa quem assume temporariamente o trabalho pedagógico.

Edson, o coordenador pedagógico do turno de Felipe Filho, tem, aproximadamente, 40 anos e mais de 10 de magistério. Sua formação desde o Ensino Médio é na área de educação: é pedagogo e pós-graduado em Psicopedagogia, mas também é bacharel em Administração de

---

<sup>29</sup> Esta regressão se aproximaria do que Freud chamou de *regressão temporal* no acréscimo que fez em 1914, no seu trabalho sobre *A interpretação dos sonhos* (1900), que seria uma regressão em relação ao objeto, em relação à fase libidinal e também uma regressão em relação à evolução do eu. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004).

Empresas. Paralelo à função de coordenador, exerce a de professor de Matemática de adolescentes e adultos noutra escola e diz que trabalhar com faixas etárias diferentes e em funções diferentes na escola lhe ajuda a ter uma visão maior de todo o processo e das diferenças de cada nível de ensino. Ele assim enumerou as suas funções de coordenador pedagógico:

[...] acompanhamento de comportamento do aluno, a questão da própria inclusão, como os alunos e os professores estão se desenvolvendo, você tem a... a... a própria questão do rendimento, saber em que nível o aluno está, qual a sua fase, ele é pré-silábico, ele é silábico, ele tá avançando, ele não tá, porque não avança, o que a gente pode fazer... (EDSON).

Sobre a metodologia de ensino da escola, Edson diz que tem colocado para os professores que uma das coisas que acha mais importante é a contextualização dos conteúdos, a partir do dia-a-dia do aluno. Disse que, a partir da metodologia que leva em conta a experiência do aluno, há vários recursos didáticos na escola e que também, os alunos confeccionam os seus, pois assim eles “passam a dar uma importância maior àquele material”.

Apesar de as declarações de Edson conterem elementos práticos da sua rotina de trabalho e a respeito da metodologia da escola, estas declarações carecem de elementos teóricos e sistemáticos que, juntamente com os práticos, evidenciem com propriedade o seu trabalho e a proposta metodológica escolar.

Judith foi a professora da segunda série de Felipe Filho. Ela se aproxima dos 30 anos, é licenciada em Pedagogia e possui mais de 05 anos de atuação no magistério. Já trabalhou em escolas particulares e há 01 ano está na “Prof. Rui Gomes”. Judith diz que, quando os profissionais lhe perguntam qual a linha metodológica utilizada por ela, responde:

[...] a nossa metodologia é: a criança fala, nós levamos a criança ser crítica, talvez uns intensifiquem mais isso do que outros, até porque alguns já absorveram como trabalhar a criança e outros ainda estão buscando isso, entendeu? Então eu acho que é assim, o aluno ele tem que falar, ele não é simplesmente um objeto que a gente vai depositando, como diz Paulo Freire, uma educação bancária, mas ele é um ser que constrói, já tem algo prévio nele e a gente leva a criança a construir outros conceitos, que ela ainda não conseguiu (JUDITH).

A professora dá indícios de que o trabalho em classe é pautado numa epistemologia que vê o conhecimento como uma construção e o aluno como sujeito ativo neste processo. Provavelmente, está tentando descrever uma metodologia de ensino que tem como base o construtivismo piagetiano.

Cléa acrescenta que a escola prioriza mesmo “a questão dos direitos da criança”. No recreio, há o projeto “Rádio-recreio” criado pelo coordenador para crianças e professores enviarem mensagens uns para os outros; há brinquedos que levam as crianças a terem “um poder de concentração” e evitar acidentes; e também há música “para quem quer dançar”. Além disso, as pessoas da escola “orientam e fazem carinho nos alunos”, acrescenta Judith. As atividades

desenvolvidas durante o recreio foram criadas para acabar com a violência que a equipe observou que havia neste momento e, nele, todas as pessoas da escola se envolvem.

Diretora, coordenador e professora descrevem a proposta metodológica da escola cada um a seu modo, priorizando os elementos práticos em detrimento dos teóricos e sistemáticos. Esta forma de pensar a escola pode se constituir num dos entraves para o verdadeiro processo de inclusão dos alunos na escola. Como bem fala Mantoan (2003, p. 84):

O fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicação dos problemas de aprendizagem. Esta dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que, muitas vezes, são encaminhados indevidamente para modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

A diretora diz que a escola está sendo muito procurada pela comunidade e que, apesar de ter um anexo no bairro, as pessoas que procuram o estabelecimento para matricular seus filhos não estão aceitando ir para lá, por acharem que é diferente o funcionamento desta unidade em relação ao da unidade principal. Por isso ela tem a preocupação de exigir que estas classes anexas tenham a mesma qualidade da escola, para que os pais não fiquem decepcionados.

A estrutura e funcionamento da nova escola de Felipe Filho, a princípio, parecem favorecer o processo ensino-aprendizagem, inclusive os discursos da diretora, professora e do coordenador demonstram o zelo com a escola, o cuidado com as crianças, apesar de trazerem poucos elementos teóricos que sirvam de suporte para a reflexão sobre as atividades que são desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Particularmente, as atividades oferecidas às crianças no recreio, me chamam atenção pela oportunidade que é oferecida a elas de se integrarem num ambiente prazeroso do jogo, da dança e da comunicação. Musgrove (19--?, p. 175) alerta que “É dever da boa escola encontrar outras motivações – que não apenas as elevadas exigências e expectativas de figuras de autoridade – para a realização do indivíduo; motivações que expressem mais o sentimento de prazer da criança do que seu sentimento de culpa”.

O contato que a escola tem com os pais é através de: reuniões, contatos na entrada e na saída do turno, contatos com a professora na porta da sala de aula, eventos (festas, aberturas e culminância de projetos, aula inaugural etc.) e informativos impressos e escritos na agenda do aluno e até visitas domiciliares. Nos dias de reuniões e eventos, há uma presença maciça dos pais, mesmo no turno dos alunos maiores, diz a diretora. Edson enfatiza que as portas “estão abertas para eles” e que a escola tem que começar a fazer de seu espaço um lugar agradável para a família e não só o lugar que recebem reclamações dos seus filhos.

Edson tem razão ao fazer tal proposta, pois o fato de a escola ser um espaço onde os pais só tomam conhecimento de dificuldades dos filhos, muitas vezes, se torna um dos motivos para que eles se ausentem deste contexto. Szimanski (2003, p. 69) diz que em bairros de baixa

renda da cidade de São Paulo, os pais dizem que “Às vezes, não vão para não ouvir os problemas que seus filhos estão causando na escola ou suas dificuldades”. A autora diz que é importante no relacionamento escola-família “um clima de respeito mútuo” que favoreça a confiança e a competência, pela delimitação clara dos âmbitos de atuação de cada uma destas instituições.

O relacionamento com os pais das crianças com NEE é o mesmo que com os pais das crianças “ditas normais”, diz Edson. Tanto os pais como essas crianças estão sempre juntos durante os eventos com os demais, mas são promovidas reuniões específicas pela equipe de Educação Especial da SEMED com eles, para tratar das suas dificuldades e do relacionamento familiar, com o objetivo de promover mais rapidamente o desenvolvimento do aluno especial. Esta equipe também auxilia no diagnóstico interdisciplinar destas crianças. Este diagnóstico é feito conjuntamente com pais, profissionais da escola e equipe da SEMED. O relacionamento com a família dos “alunos inclusos”, segundo Judith, é diferente dos demais somente quando a professora observa alguma mudança de comportamento desses alunos. Neste caso, os pais são atendidos de maneira diferenciada.

Parece que o pessoal da escola receia dizer que alguns pais e alunos recebem uma atenção diferenciada, por achar que este tratamento se caracteriza como “discriminação e exclusão”. Pelo contrário, uma escola inclusiva sabe discernir o momento de “igualar” e de “diferenciar” de acordo com as necessidades e singularidades de cada um. É na dialética igualdade-diferença que, do meu ponto de vista, se localiza a inclusão. Como bem disse Santos (2003), quando esclarece sobre o “universalismo que queremos hoje”:

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. **Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direito de ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza** (grifo nosso) (SANTOS, 2003).

Segundo Edson, este contato “escola-pais” se torna ainda mais fácil, porque os pais das crianças da sala especial, por exemplo, são os encarregados de deixar e buscar os filhos na escola diariamente, na maioria das vezes. Há casos em que a criança com NEE é acompanhada por uma pessoa contratada pela própria família, que a auxilia na sua locomoção.

A partir das observações, no primeiro dia de aula, percebi o esforço da equipe da escola em receber bem os alunos e suas famílias. Houve presença significativa dos familiares, mas a recepção, apesar de interessante (apresentação de peça de teatro e fala da diretora), se estendeu além do tempo de motivação dos alunos e estes começaram a se dispersar. O ambiente escolar pareceu ser organizado em relação ao seu espaço e recursos físicos, além de o pessoal ter demonstrado o envolvimento com os alunos. Porém, percebi que as pessoas beijavam e tocavam as crianças com exagero, confundindo carinho com carícias e também apresentaram comportamentos contraditórios: alguns funcionários da equipe administrativa trataram os alunos

com rispidez e grosserias, chamando a atenção em tom de voz bastante alto e expondo-os diante dos colegas. A escola, apesar de ter boa estrutura, apresentou um funcionamento que ainda não atendia algumas necessidades básicas dos alunos e professores (falta de material para as aulas de Educação Física, banheiros trancados, dificultando o acesso dos alunos, dificuldade para manter contato com a família em caso de adoecimento do aluno, por exemplo). Por outro lado, realmente, as atividades que eram oferecidas às crianças na hora do recreio (música, dança, jogos) faziam com que se integrassem, aprendessem a brincar, desprendessem energia sem se machucar. As crianças da classe especial pareceram estar integradas nesses momentos também.

#### 6.3.2.1 Felipe Filho na escola

No início do semestre, os pais dizem que, na escola, Felipe Filho se relaciona com “todo mundo” e todos gostam dele, porém não estabelece um relacionamento mais próximo com nenhuma criança. Já teve muitos conflitos com os professores das outras escolas, por causa de suas crises de agressividade que são desencadeadas por um simples “segurar o braço”. Inclusive, uma de suas antigas professoras já quis lhe bater. Judith, a professora da segunda série já conteve a sua agressividade rolando-se no chão com ele, para mostrar-lhe que era mais forte fisicamente e que, por isso hoje, o menino “é louco e alucinado por ela”, diz o pai. Os pais concluem que o que mais prejudica o filho no relacionamento com as pessoas é o fato de ele ser “explosivo” e “curioso” e de não saber controlar esta “explosão”. Em relação aos conteúdos escolares, Felipe Filho apresenta mais dificuldades nas atividades de leitura, pela sua falta de concentração, justifica a mãe.

No final do semestre, Irene e Felipe dizem que as dificuldades do filho “são mais da parte do colégio”: dificuldade para transcrever do quadro, pois tal atividade lhe exige mais concentração, explica o pai. Em contrapartida, tem facilidade para participar oralmente da aula. Em relação aos conteúdos escolares, a mãe observa que está tendo dificuldade em todos eles e avalia que o seu desempenho em 2004 foi melhor. O pai atribui estas dificuldades à “contradição” que ele está vivendo: percebe que está crescendo, mas não consegue “assimilar” as mudanças.

Na Sala de Recurso da Escola “Estação das Flores” chutou a professora e ela revidou-lhe o chute. A diretora interferiu de maneira agressiva no conflito, desrespeitando o menino e ele também a enfrentou. Este acontecimento foi motivo para os pais encerrarem este tipo de atendimento. Em relação à nova professora particular, já havia comentado em casa que era “braba” e está resistindo ir a sua casa.

Na Escola “Prof. Rui Gomes”, todo mundo continua gostando de Felipe Filho, declaram os pais, pois tem bom relacionamento até com a namorada do coordenador. Ele costuma sentar-se no seu colo e beijá-la. Também tem bom relacionamento com Rosário, a atual professora, e costuma falar com ela ao telefone, mas, vez por outra, fica irritado e lhe xinga em casa, pelo fato de ela passar muitas tarefas. Participa dos eventos da escola, fazendo parte nos números e ajudando nos preparativos.

Nem é preciso dizer o quanto o pessoal da Escola “Estação das Flores” está despreparado para interagir com alunos como Felipe Filho e com os demais. Com o último acontecimento, finalizaram o processo de exclusão do menino, iniciado quando ele foi impedido de freqüentar a sala de ensino regular. Na Escola “Prof. Rui Gomes”, apesar do bom relacionamento com o pessoal, as dificuldades na realização das atividades e na aprendizagem persistem.

#### 6.3.2.2 Intervenções da escola e da família

No início do semestre, os pais dizem que, quando Felipe Filho foi para a sua atual escola, a professora não sabia nada a respeito do seu “transtorno”, mas, atualmente, está sendo bem atendido. Judith, a professora da segunda série, usou a estratégia de sempre mantê-lo ocupado e a diretora está aconselhando Rosário, a atual professora, a fazer a mesma coisa. Além dessas providências, o menino ainda é acompanhado pela “professora itinerante” da SEMED e à tarde, freqüentou a Sala de Recurso da sua antiga escola, onde foi recusada a sua matrícula na classe de ensino regular. Os pais reconhecem e estão convencidos de que Felipe Filho “se desenvolveu” com o atendimento da nova escola e também da Sala de Recurso.

Uma providência que Cléa, a diretora, tomou para que o aluno continuasse a ser bem atendido na sua escola foi promover momentos de interação entre ele e Rosário no final do ano, para que um fosse se adaptando ao outro. Cléa lembra que Felipe Filho foi ajudado por toda a equipe da escola, pois todos foram prevenidos da sua conduta e assim, cercá-lo de carinho.

Edson lembra que os episódios de agressividade do menino são contornados com “uma boa conversa”, que sempre culmina com um pedido de desculpa à professora, por parte de Felipe Filho. O coordenador explica que também coloca o aluno como seu ajudante da “Rádio-recreio”, para que possa se sentir importante e responsável. Ele também tem o costume de dialogar com os pais do aluno sobre o seu comportamento, alertando-os para não extrapolarem em relação à dosagem da medicação, observando que muitas vezes os pais querem “um menino calminho” e ele não sabe até que ponto isto é bom.

Judith diz que quando Felipe Filho chegou a sua sala, o único recurso do qual se valeu foi saber que a afetividade é importante para “o processo ensino-aprendizagem acontecer de forma positiva”, pois nunca tinha tido contato com uma criança hiperativa. Também trabalhou com a classe o “respeito mútuo” e ele absorveu os “combinados”. Pelo fato de o aluno ter assimilado as regras com facilidade, ela chegou a ponto de duvidar da sua hiperatividade, dizendo que ele era “mais cheio de gosto, que hiperativo”. A professora adverte que o mais importante para a conduta do menino foi ele saber que ela era a autoridade a quem ele deveria se reportar e obedecer, apesar da sua interação com todos da escola.

Como o contexto escolar, especificamente a postura e a disponibilidade da professora Judith, foi importante para que o menino apresentasse outro tipo de comportamento! Ela, além de dar limites à agressividade e inquietude do aluno com o seu próprio corpo, fez com que estes limites também fossem transformados em significantes-enunciados que serviram para que ele se conduzisse dentro e fora da sala de aula, controlando a sua hiperatividade e suas crises de agressividade. Freud (1969, p. 281), em *Formulações sobre dois princípios do funcionamento mental* (1911), explica como o processo de pensamento, que surge ao longo do desenvolvimento, inibe a descarga motora:

A coibição da descarga motora (da ação), que então se tornou necessária, foi proporcionada através do processo do *pensar*, que se desenvolve a partir da apresentação de idéias. O pensar foi dotado de características que tornavam possível ao aparelho mental tolerar uma tensão aumentada de estímulos, enquanto o processo de descarga era adiado. Ele é essencialmente um tipo experimental de atuação acompanhado por deslocamento de quantidades relativamente pequenas de catexia, junto com menor dispêndio (descarga) destas.

O que Freud quer dizer é que o pensamento também é uma forma de ação. Vigotski (2000, p. 47) também diz que o pensamento verbal reestrutura o processo psicológico e torna a criança capaz de dominar o seu movimento, pois o processo de escolha é reconstruído com bases totalmente novas. “O movimento desloca-se assim da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta da escolha”.

Rosário é a atual professora de Felipe Filho. Ela tem mais de 50 anos, é professora há 28 e este é o segundo ano que trabalha na escola. No turno vespertino, também leciona noutro estabelecimento como professora de 1.ª. à 4.ª. série do Ensino Fundamental e sua formação é em nível de terceiro grau. Ela diz que Felipe Filho é uma criança muito inteligente, que aprende com facilidade, assimilando os conteúdos como uma criança normal; é “prestativo”, “ativo”, “carinhoso”, “superamável”, “carismático” e “não é agressivo”. O seu único problema é a indisponibilidade para a escrita. Quando chega atrasado para a aula, ela faz festa com a sua chegada, juntamente com a classe, e ele cumprimenta a todos “tipo político”. Nos momentos em que se recusa a escrever e diz que não vai mais para a escola, a professora diz que “vai chorar”,

isto faz com que, no dia seguinte, o menino lhe peça desculpa. Edson orienta Rosário para realizar as atividades sem que ele perceba que está sendo obrigado e também a avaliá-lo oralmente. A professora diz que, em sala de aula, dá assistência individualizada ao menino, explicando-lhe mais de uma vez os conteúdos. Ela também costuma copiar os exercícios do quadro para ele.

Apesar dos significantes positivos que são atribuídos a Felipe Filho pela professora e das orientações que o coordenador lhe dá, para que possa avaliá-lo, Rosário, de maneira infantil, está fazendo “chantagem emocional” com o aluno (comportamento que ele está repetindo em casa com os pais), privilegiando-o e fazendo com que a sua dificuldade de escrita perdure. Com esta conduta, a professora evidencia o seu despreparo e carência de orientações no seu relacionamento com Felipe Filho.

A respeito do conhecimento que tinha sobre o TDA/H, Rosário diz que não havia lido nada a respeito ainda, mas que o coordenador havia lhe prometido um texto sobre o assunto. Edson explica que, no ano passado (2004), havia dado este mesmo texto para a antiga professora do menino e que estava pensando que já havia lhe repassado, mas prometeu lhe fornecer o material. Explica que as informações que havia dado a ela foram “no sentido verbal”. Acha melhor que eu leve “coisas fundamentadas em termos escritos” para a professora, pois sabe que tem alguns teóricos que trabalham sobre o tema. Aqui, Edson parece não ter entendido o objetivo da minha presença na escola, apesar de esclarecimentos terem sido feitos. Mas também pareceu querer achar uma saída para o fato de não ter fornecido mais informações sobre o TDA/H para a professora.

Ao falar da idéia que tem sobre o aluno hiperativo, Rosário diz que, às vezes, questiona qual seria o problema de Felipe Filho, pois ele não demonstra comportamento agressivo como outros alunos que são falados por suas professoras; que seu único problema é “não demonstrar por escrito o que aprendeu”. Acrescenta que professores que associam agressividade com aluno hiperativo nunca tiveram um aluno hiperativo, e que “aluno agressivo” não significava “aluno hiperativo”. O coordenador complementa dizendo que nem todo hiperativo é agressivo, que os professores falam que o aluno hiperativo é agressivo, baseado no senso comum, por desconhecerem o assunto.

A professora dá um significado à inibição da escrita que faz sentido quando se leva em conta a história de Felipe Filho. A escrita é a prova documental do seu aprendizado e aprender significa ganhar, mas também perder. Será que o menino está disposto a perder o que ganha, quando não escreve? Freud (1976), em *Inibições, sintomas e angústia* (1926[1925]) quando esclarece os mecanismos e a finalidade das inibições, pode ajudar a entender a “não escrita” do



menino. Segundo este autor, elas expressam uma restrição de uma função egóica. Ele explica o que acontece em inibições *específicas* como o escrever, por exemplo: os órgãos envolvidos na ação ficam acentuadamente erotizados, prejudicando tal ação. O *eu*, então, renuncia a tal função, para evitar um conflito com o *isso*. Mas também há inibições que têm como finalidade a autopunição: não é permitido ao *eu* realizar alguma atividade que o leve ao êxito e lucro, por estes serem proibidos pelo *supereu*. Então aquele desiste, para não conflitar com este.

Durante as observações, apesar de Felipe Filho ter evidenciado desde o início a sua inquietude, agressividade e resistência para a escrita, a intensidade destas condutas foi menor da que apresentou na Escola “Estação das Flores”. A professora Rosário estabeleceu com ele um relacionamento maternal (infantilizado) onde imperou a superproteção e os afagos: copiava os exercícios para ele e as suas ausências da classe “não eram percebidas”. Os colegas também costumavam copiar as atividades para ele e, nos momentos em que os provocou e foi agressivo, fizeram reclamações para a professora ou recuaram-se assustados. Felipe Filho posicionava-se sempre numa carteira próxima à mesa da professora e não participava das atividades de grupo. Às vezes, estava sonolento e, nesses momentos, pouco interagia com os outros alunos. Todo o pessoal da escola era muito carinhoso com ele e o menino era solicitado a ajudar nas atividades do recreio, mas também a sua forma de se relacionar com toda a equipe era através do contato físico (afagos). Tinha acesso a determinados espaços da escola, que outros alunos não tinham.

O ambiente físico da sala de aula era amplo, alegre e confortável e a professora Rosário se mostrou espontânea e alegre, mas houve momento em que privilegiou alguns alunos (Felipe Filho foi um deles) e ocupou boa parte da aula com hinos religiosos que, inclusive, a classe não sabia cantar.

No início do semestre, o menino declara que a sua escola “é uma coisa importante”, porque lá ele ajuda as pessoas e o pessoal da escola permite que entre atrasado quase todos os dias. No ambiente escolar, diz que se sente “legal” e “estudioso”. Gosta de brincar com os colegas no recreio, mas estes “não são muito legais” com ele. Admite que é “errado” a professora copiar-lhe os exercícios, mas não sabe se posicionar em relação a esta ajuda que recebe. Conta que foi transferido de escola, porque foi sorteado para estudar na atual. No final do semestre, diz que a sua escola é bonita e melhor do que a outra (“Estação das Flores”), “porque os diretores são bons” e o que há de ruim lá é que as crianças correm, caem e se machucam. Os colegas nunca deixaram de ser amigos e a professora é “boazinha”, pois assim como aqueles, copia as atividades para ele, quando está sonolento.

Por estas observações, fica evidente, quantos ganhos Felipe Filho tem na escola com a sua inibição para escrever e seus sintomas (hiperatividade, agressividade, sonolência...). O

pessoal da escola consegue contê-lo com carícias, afagos e permissividade, mas não está conseguindo fazer com que produza. Repete com ele a mesma conduta dos pais e, desta maneira, a escola não está sendo inclusiva, pois incluir não é deixá-lo “à deriva” no espaço escolar. É antes de tudo apontar o lugar que ele deve ocupar: o lugar do aluno que obedece a horários, que escreve, que lê, que faz exercícios e provas, que aprende, mesmo com todos os seus conflitos. Haja vista que o próprio pré-adolescente manifestou algumas vezes o desejo de receber um tratamento mais maduro por parte da professora, quando lhe retrucou que não era bebê, num momento em que Rosário lhe dirigiu este signifiante em sala de aula. Revelou este desejo também, quando me confessou que não acha certo que ela copie para ele os exercícios, apesar de não se posicionar contra esta iniciativa da professora.

### 6.3.3 Respondendo as questões da pesquisa

#### 6.3.3.1 1ª. questão: que expectativas os pais têm em relação ao desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho?

<b>T</b>	<b>Expectativas do pai</b>	<b>Contextos</b>
RDP	Que fosse “filho homem” para “botar calção” e “jogar bola”.	De ter desejado sempre um filho homem.
MC	Que consiga controlar o comportamento explosivo.	De preocupação com o crescimento do filho; de esperança nas orientações e conversas com o filho.
E	Escolarização “fraca”.	De preocupação e de possibilidade de o pré-adolescente se concentrar em alguma coisa.
	Expectativa “mínima” em relação à escolarização.	De possibilidade de “melhorar em alguma coisa”.
	Não espera “muita coisa” em relação à escolarização do filho.	De desesperança.
	Fazer o terceiro grau	De constatação que será muito, muito difícil, apesar de perceber que tem muito analfabeto, “filho de papai” que não sabe nem escrever e que, pagando, cursam a faculdade; de constatação dos custos de um curso superior numa universidade particular.
DH	Que vai se fixar em alguma coisa e “fazer bem”.	De dependência da vontade do filho e de desconhecimento por parte do pai do que seja.
	Vai fazer “alguma coisa” que exija “muito a parte manual” e que não fique sempre na mesma coisa, que possa estar mudando sempre.	De percepção da sua curiosidade por “negócio de carro” e por gostar de “mexer”.
<b>T</b>	<b>Expectativas da mãe</b>	<b>Contextos</b>
RDP	Ser o “filho homem” que o pai tanto desejava.	De desejo do pai, por ter tido somente filhas; de desejar satisfazer o desejo do marido.
E	Não vai permanecer muito tempo na escola.	De tristeza, porque não queria que isto acontecesse.
	Fazer o terceiro grau.	De constatação que será difícil.
P	Quer que seja só um bom mecânico.	De percepção da sua curiosidade por “negócio de carro” e por gostar de “mexer”; de declaração da sua expectativa ao filho.

**Quadro F-01 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho declaradas no início do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; RDP: realização do desejo do pai; E: escolarização do pré-adolescente; DH: desenvolvimento de habilidade pelo pré-adolescente; P: profissionalização do pré-adolescente.

No início do semestre letivo, os pais de Felipe Filho declaram expectativas em relação a ele que fazem referência: à realização de desejo do pai; à mudança de comportamento da criança; a sua escolarização; ao desenvolvimento de habilidade por ele e a sua profissionalização (Quadro F-01). As expectativas que estão relacionadas à escolarização são em maior número e revelam o baixo grau de expectativa dos pais em relação ao filho, principalmente do pai. Estas declarações iniciais também revelam que o nascimento de Felipe Filho realizou um grande desejo dos pais (principalmente do pai) de terem “um filho homem”. Dessas expectativas, estão ausentes as que fazem referência à formação de atitudes pelo pré-adolescente e as que estão relacionadas, especificamente, ao seu aprendizado.

Através destas expectativas declaradas, fica evidente a desautorização dos pais, principalmente do pai, de Felipe Filho escolarizar-se. Suponho que esta posição paterna possa ter um grande peso no percurso do menino, pela importância que aquele tem na estrutura e dinâmica familiar e pela lei que ele encarna.

As expectativas declaradas pelos pais no final do semestre (Quadro F-02) fazem referência à escolarização, ao desenvolvimento e à mudança de comportamento de Felipe Filho. Elas trazem a desesperança do pai em relação a sua escolarização e, ao mesmo tempo, a valorização da escola e a promessa de que continuará lutando para isso. Trazem a esperança da mãe de ser surpreendida pela mudança do filho; o não-querer perder a esperança, mas também dúvida e constatação das dificuldades do menino. Também evidenciam a preocupação de Irene e Felipe com a falta de motivação e interesse do pré-adolescente e a dificuldade do casal, principalmente do pai, de perceber este interesse.

A ignorância que Felipe diz ter em relação ao futuro do filho parece estar associada às dificuldades do menino, naquele momento, na escola. Isto demonstra que o pai, mesmo negando, valoriza a escolarização na vida do filho. Sobre “Espera que o Felipe Filho lhe dê sinais do seu interesse”, diria que este apontar, estes indícios devem vir no sentido contrário – dos pais para o filho – a princípio, para que, mais tarde, estes sinais possam ser percebidos, pois são eles os primeiros representantes do Outro para o menino.

Lacan (1999, p. 262 (1957-1958)) diz que é da natureza do desejo necessitar do apoio do Outro, pois é nessa relação, no olhar do Outro que o sujeito apreende a sua própria posição. Este autor ainda lembra a relação do desejo com a cadeia de significantes: “Lembremos, para começar, que o desejo está instalado numa relação com a cadeia de significante, que ele se instaura e se propõe inicialmente na evolução do sujeito humano como demanda”. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que o pai se diz impossibilitado de ver o interesse do menino, aponta a arte como uma área de interesse deste.

Atribui à “fase chata” que está passando, os problemas que o filho está apresentando. Fazendo isto, Felipe “naturaliza” as dificuldades de Felipe Filho, sem perceber que elas foram se constituindo ao longo da sua história, por inúmeros fatores, inclusive os inatos, mas não só por eles. Assim percebendo as dificuldades do menino, Felipe inviabiliza qualquer tipo de intervenção da família e também da escola no seu comportamento.

	<b>Expectativas do pai</b>	<b>Contextos</b>
E	Não vê “muita coisa” para o filho em relação a sua escolaridade.	De vontade, mas de impossibilidade e ignorância para ver, segundo o pai.
	Que estude e que se forme	De dificuldade para perceber a possibilidade no momento.
	Que o filho cumpra a sua escolaridade bem ou mal.	De promessa que continuará orientando e dialogando com o filho para ir à escola, mesmo constatando que não há “frutos”; de certeza que experiência de vida e conhecimento se ganham na escola; de reconhecimento que a melhor fase da vida das pessoas é a da escola, por não ter outra preocupação que não estudar, mas que achamos que é uma grande responsabilidade, sem saber o que nos espera pela frente.
I	De que goste de alguma coisa que possa estar relacionada à arte e que possa “aparecer”.	De certeza que o filho “vai pegar com vontade”, quando se interessar por alguma atividade; por perceber que o filho gosta de cantar e de representar; de dúvida na capacidade do filho de conseguir ter bom nível de leitura, para decorar textos.
DI	Que o filho dê uma demonstração, um sinal, uma dica do que vai lhe interessar.	De impossibilidade para apontar ao filho o que lhe interessa; de possibilidade de ajudar e incentivar o filho a procurar o que lhe interessa; por achar que a sua “ignorância” está impedindo-o de perceber o interesse do filho.
DEI	Que descubra em que o filho vai se interessar	De desconhecimento dos interesses futuros do filho; de certeza que o filho vai se interessar por “alguma coisa”.
D	Que ultrapasse a “fase meio chata” dos onze, doze anos.	De reconhecimento e atribuição das dificuldades do filho à “fase” que está vivendo; de expectativa da possibilidade de que algo aconteça com o filho depois.
ES	Que a escola “inje” no filho algum conhecimento.	De certeza que isto irá acontecer “bem ou mal”.
<b>T</b>	<b>Expectativas da mãe</b>	<b>Contextos</b>
EFP	As expectativas faladas pelo pai.	De esperança de o filho surpreendê-los e dar uma “virada”; por já ter ouvido relato da história de uma criança hiperativa que cursou faculdade de medicina; de percepção da dificuldade da situação do filho; de dúvida de até quando irá conseguir que o filho vá pra escola; de não querer perder a esperança em relação ao filho.
MC	Que o filho possa mudar e gostar de ir para a escola.	De uma esperança muito grande; de não querer perder a esperança; de promessa de luta para conseguir levar a criança para a escola; de constatação da resistência e regressão do filho para ir à escola.
D	Em curto prazo, que ele amadureça.	De desconhecimento, a princípio, do que possa esperar do filho em curto prazo.
DA	Que o filho passe a ter mais interesse	De indefinição da mãe em relação ao interesse do filho.

**Quadro F-02 - Expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho declaradas no final do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; E: escolaridade do pré-adolescente; DA: Desenvolvimento de atitude pelo pré-adolescente; DI: demonstração de interesse do pré-adolescente; DEI: descoberta de interesse do pré-adolescente pelos pais; D: desenvolvimento do pré-adolescente; ES: escola do pré-adolescente; EFP: expectativas faladas pelo pai; MC: mudança de comportamento do pré-adolescente.

Irene parece reacear em ter expectativas em relação à escolarização do filho que fosse diferente das expectativas de Felipe, mas apesar de ter como suas as expectativas do marido,

consegue declarar sua esperança na mudança e no amadurecimento do pré-adolescente. Consegue também definir a sua expectativa em relação ao interesse de Felipe Filho: que o filho passe a gostar de ir para a escola.

As expectativas iniciais que o menino diz perceber dos pais estão relacionadas à formação de atitudes (ser um aluno estudioso) e ao seu comportamento em sala de aula (fazer os deveres na sala de aula). Esta última diz respeito à sua rotina escolar que é a maior preocupação dos pais no momento. As expectativas finais estão relacionadas também com a formação de atitudes (ser estudioso, ser alegre) e ao seu desenvolvimento (ser inteligente).

As expectativas declaradas pelos pais apontam o “lugar” que Felipe Filho ocupa na estrutura familiar: lugar de um sujeito com dificuldade para demonstrar seus interesses e desejos e com pouca chance de escolarização e, as dele, o lugar que deverá ocupar. Tais expectativas e a sua própria história dão indício de que, provavelmente, o menino tem como uma das implicações para as suas dificuldades e para ocupar o lugar que lhe é destinado, entraves na resolução dos conflitos edipianos. Tal resolução implica em que ele deixe de ocupar o *status* de objeto que satisfaz o Outro, para conquistar o status de sujeito desejante que as demandas escolares requerem (CORDIÉ, 1996). Resolver esta problemática e ascender a este lugar não depende somente dele.

### 6.3.3.2 2ª questão: como os pais participam do desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho

#### 6.3.3.2.1 A perspectiva dos pais

Em relação às formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização do filho, os pais de Felipe Filho declaram no início do semestre letivo (Quadro F-03), que lhe oferecem, além do acompanhamento em casa e da escola, outros atendimentos extra-escolares (Sala de Recurso e atendimento com profissionais da OCA). Além dos pais, outros familiares estão envolvidos neste acompanhamento (tias maternas). Em casa, o pai esteve ausente do acompanhamento no último semestre (2004), por causa do seu trabalho noturno, mas se configura como o condutor do filho à escola, prometendo ajudá-lo com um programa de leitura, por ter mais disponibilidade naquele momento (início do primeiro semestre/2005). A mãe acompanha sem sucesso Felipe Filho nas tarefas escolares, por não saber lhe explicar e ter dificuldade no conteúdo escolar. Fica encarregada também de providenciar escolas para ele, revelando uma grande “peregrinação” neste intento.

Sobre as formas de acompanhamento que ajudam o menino, apontam o atendimento da atual escola e da Sala de Recurso que o pré-adolescente ainda freqüentava. Em relação às que não ajudam, revelam que estão refletindo sobre o acompanhamento e o relacionamento com o

<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento em casa / Justificativa, característica e feedback</b>
pai	Acompanhava menos que a mãe. / Porque chegava em casa cansado, às 04 horas da manhã e, à noite, saía para trabalhar novamente. Está pensando em “botá-lo” para ler. / Porque sua “base” não é só aprender a ler, é também tentar compreender o que está lendo; ele lê por ler, não por entender; está precisando ler mais; agora está tendo mais tempo para o filho; quer começar a atividade de leitura “devagarinho”, sem forçá-lo;
pai e mãe	A mãe lhe bateu e conversou com ele, junto com o pai, quando ele pegou dinheiro da sua bolsa, para ir jogar na Lan House. / Porque estavam sempre atentos; agora o pré-adolescente já pede o “troco” e, às vezes, o pai nega. Estão sempre acompanhando o que a criança fez e o que não fez. / O acompanhamento para que ele fizesse as suas atividades em casa só funcionou com ameaça de castigo / Atualmente, Felipe Filho está “aceitando mais”, mas quando “abusa”, os pais lhe fazem uma cobrança maior. Estão tentando ver a melhor maneira de lidar com o filho. / Porque acham que já erraram muito com ele, condicionando-o a realizar suas atividades através de prêmios materiais; o pai quer mudar o “prêmio”, para a “negociação”; atualmente, os pais percebem que não adianta forçá-lo a realizar as atividades, pois fica resistente; acham que é preciso conquistar a sua confiança, para que ele realize as atividades. Houve um tempo em que os pais o colocaram para fazer “cópia”. / Disseram para ele que, se não fizesse esta atividade na escola, teria que fazer em casa.
mãe	Faz o “dever” com ele, quando não consegue fazer no “reforço”. / Não consegue terminar o “dever” com acompanhamento da mãe, a não ser que ela lhe force a fazer.
tias maternas	Ajudam os pais a cuidarem do menino. / O menino tem um bom relacionamento com elas, mas também fica agressivo, quando contrariado (a mesma reação que tem com as outras pessoas); uma das tias é sua madrinha.
<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento na escola / Justificativa, características e feedback</b>
pai	Leva e traz o filho. / O pai percebe, nesses momentos, que o filho se relaciona com todas as pessoas e elas sentem a sua falta, quando ele não vai à escola; a estratégia de fazer com que a criança cumpra pequenas tarefas que foi utilizada pela escola está ajudando Felipe Filho; a professora, a princípio, tentou negociar a escrita com ele, para lhe ajudar a copiar as atividades, mas no final não funcionou, porque os colegas passaram a copiar para ele.
mãe	Procurou escolas que atendessem as necessidades do filho. / A criança não conseguia ficar por muito tempo nas escolas, por causa do seu comportamento; a mãe acha que se ela e o pai não fossem acomodados, já teriam denunciado estas escolas, pela maneira desrespeitosa que atenderam a eles e ao filho. Teve conversas com a equipe de Educação Especial da SEMED sobre o tratamento dispensado ao filho pelas escolas. / A equipe da SEMED intermediou os conflitos entre a família e a escola, tentando incluir a criança no ambiente escolar.
<b>Quem</b>	<b>Acompanhamento em outros ambientes / Justificativa, características e feedback</b>
pai	Leva o Felipe Filho para a Sala de Recursos da Escola “Estação das Flores” 03 vezes por semana. / A mãe não sabe se continuará com esta frequência, por causa das sessões que o menino tem com a psicóloga da APAE; Felipe Filho respeita muito a professora; ela foi uma das vizinhas que o “excluía um pouco”; mudou de postura, depois que conheceu a história da criança e que terminou o seu curso de especialização sobre crianças especiais; o atendimento está muito bom; Felipe Filho começou a se “desenvolver” com o seu trabalho ; já teve atrito com a professora, mas ela soube contornar; quando fica zangado com ela diz que não quer mais ir para a atividade. Leva o pré-adolescente ao atendimento periódico feito pela psiquiatra da infância da OCA. / A médica lhe prescreveu Ritalina que lhe deixou “mais agitado”; a médica trocou a Ritalina pelo Melleril, mas esta medicação lhe deixa sonolento e ele dorme na escola e na sala de recurso, quando não quer realizar as atividades. Leva o filho ao atendimento pela psicóloga da OCA duas vezes por semana.

**Quadro F-03 - Formas de acompanhamento de Felipe Filho no seu processo de desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no início do semestre letivo**

filho em casa, e nesta reflexão, estão descobrindo a “negociação” como forma de interação com ele. Estão descobrindo também o quanto estiveram acomodados em relação às discriminações sofridas por eles e pelo menino nas escolas. Ainda apontam os efeitos colaterais das medicações

que a psiquiatra prescreveu como obstáculos à realização das atividades escolares por parte do filho.

O menino, no início do semestre, não fala sobre a resistência que tem para fazer as atividades escolares, colocando-se no lugar do “filho que sempre obedece e que gosta de fazer os seus deveres”. Reconhece as ajudas que recebe da irmã e de Marli (professora da Sala de Recurso). Evidencia conduta heterônoma quando expõe o motivo da sua obediência aos pais (se não os obedece, apanha) e conduta regredida, quando diz que gosta de ser chamado de “bebê” pela irmã (que tem quase a sua idade), demonstrando preferência pelas ajudas que dela recebe.

Felipe Filho (com os seus sintomas) mobiliza o núcleo familiar e outros parentes para fazer o seu acompanhamento, tornando-se o centro das atenções de toda a família. Tem a função de fazer funcionar esta estrutura “em torno do seu eixo”, mas parece que os pais estão começando a repensar tal “engrenagem”, inclusive, estão refletindo sobre fatores que contribuíram e contribuem para a sua manutenção, como o tratamento inadequado das escolas e o tratamento medicamentoso para os sintomas do TDA/H.

Durante o semestre, (Quadro F-04), Felipe e Irene continuam a oferecer ao filho atendimento extra-escolar, além do acompanhamento em casa. O atendimento da Sala de Recurso foi interrompido, por problemas entre o pessoal da escola e o pré-adolescente (o que já era previsto). No seu lugar, os pais providenciaram uma professora particular para acompanhá-lo diariamente em suas tarefas escolares. A mãe continua encarregada de acompanhá-lo em casa e de manter contato telefônico com a professora, auxiliada pela filha. O pai, encarregado de conduzi-lo à escola e à terapia e de fazer pequenas intervenções em casa (em determinadas situações, aprova a agressividade do filho). Na escola encara como “normal” as queixas em relação à desatenção e à resistência para escrever do menino.

Sobre a forma de acompanhamento que mais ajuda Felipe Filho, apontam o atendimento da psicóloga da OCA. A respeito do atendimento na escola, a mãe apresenta uma opinião ambivalente (tirou nota baixa, mas estava bem na escola). Evidencia dúvida sobre os limites que coloca para o comportamento do menino. Os outros atendimentos são apontados como os que não ajudam.

Sobre a forma de a mãe acompanhar as tarefas de casa do filho, posso inferir que, apesar da abertura de comunicação que existe entre mãe e professora ter o seu aspecto positivo, também tem o seu aspecto negativo: está colaborando para que Felipe Filho continue desatento em sala de aula, pois sabe que as dúvidas das suas tarefas serão tiradas através do contato telefônico com a professora, noutro momento. O costume que Irene tem de copiar os enunciados das atividades para o filho, quando isto não é feito por ele na escola ou em casa,

Quem	Acompanhamento em casa / Justificativa, características e feedback
mãe	Está tentando fazer com que ele se vista e se calce sozinho. / Felipe Filho tem o costume de pedir à mãe para vesti-lo e calçá-lo; quando a mãe nega o seu pedido, reclama e chora, antes de fazer ele mesmo.
	Observa e arruma os seus objetos escolares na sua “mochilinha”, quando lhe pede para fazê-lo e ele não faz, / a mãe sabe que, se Felipe Filho chegar sem o material escolar na sala de aula, será “melhor para ele”.
	Costuma ligar para a professora quando tem alguma dúvida a respeito das atividades do filho. / A professora autorizou a mãe ligar quando precisasse, dando o telefone para Felipe Filho e para as outras crianças também, colocando-se à disposição.
	Todos os dias, verifica sua agenda para saber se fez, ou não, a cópia das atividades de casa; se apenas memorizou as páginas, ela escreve na sua agenda, para que ele as faça com a professora particular, / Felipe Filho costuma não copiar, esconder ou apenas memorizar as atividades para fazer em casa; o pai acha que o acompanhamento da mãe não ajudou o filho este ano como no ano passado, a não ser monitorar o seu comportamento; a mãe acha que o acompanhamento em casa ajuda um pouco, porque está sempre vendo o que filho faz e o que deixa de fazer.
	Coloca limites para o seu sono à tarde. / Mas tem dúvidas se estes limites estão fazendo bem ao filho; o menino está sempre tentando burlar estes limites.
	Limitou as suas idas à Lan house aos finais de semana./ Acha que Felipe Filho estava ficando “viciado” nos jogos; o menino passou a lhe exigir mais dinheiro depois do limite da mãe; o pai acha que esta exigência é pelo fato de o filho ter passado da “fase do bombom”.
irmã	Também lhe ensinava as tarefas. / A mãe não permitiu mais, porque Felipe Filho e a irmã estavam brigando muito; o pai atribui as brigas à fase em que estão;
pai e mãe	Têm o costume de acordá-lo, fazendo brincadeiras. / Para evitar o seu mau humor ao despertar, para ir à escola; são mais rígidos com ele, quando “está demais”.
pai	Chamou-lhe a atenção, porque agrediu fisicamente a amiga da irmã. /Depois aprovou o comportamento do filho, quando soube que a menina lhe dirigiu xingamentos, justificando que seu comportamento agressivo é “só reação”.
	Conversou com o filho, dizendo-lhe que iria sentir sua falta, quando ele disse que iria embora ou morrer./ Ao mesmo tempo, prometeu-lhe uma “pisa” na próxima vez que falasse isto novamente; mas acha que precisa conversar mais com o filho.
Quem	Acompanhamento na escola/Justificativa, características e feedback
pai	Foi o responsável para levá-lo e buscá-lo à escola e à terapia. / Nesses momentos, escutou as queixas da professora em relação à atenção e resistência do menino para copiar as atividades; diz que é “meio à parte” do acompanhamento escolar do filho; diz também que estas reclamações se tornaram “normais” para ele, apesar de saber que não deveria ser assim; agradece a Deus por não ter tido problemas na escola em relação à agressividade do filho.
	Participou da Festa dos Pais e da Festa Junina. / O menino teve participação nestas festas, dançando e ajudando na organização, pois “gosta de folia e de arrumação”.
mãe	Participou das reuniões./ As reuniões aconteceram à tarde e, neste horário, somente ela está disponível. Conversou com a professora, para passar trabalhos para casa, com o objetivo de recuperar as notas de Felipe Filho. / As notas nas avaliações foram muito baixas, mas, ao mesmo tempo, acha que o filho está bem na escola.
Quem	Acompanhamento em outros ambientes/Justificativa, características e feedback
pai	Levou o filho para ser acompanhado pela professora da Sala de Recurso da Escola Estação das Flores. / Neste ambiente, o menino agrediu e foi agredido fisicamente pela professora; o pai culpa a professora e a diretora da escola por não terem sabido contornar a situação; a mãe acha que o filho não mostrou progressos com este atendimento; o pai também acha que foi o acompanhamento que não ajudou o filho; ele tem dúvida se a culpa dos problemas que houve neste atendimento é somente do menino; observou que a professora desta sala estava muito desmotivada para trabalhar com Felipe Filho; a mãe diz que ele já não conseguia fazer as tarefas como no ano passado; os pais encerraram este tipo de atendimento.
	Recentemente, leva o filho para a ser acompanhado por uma professora particular. / Felipe Filho está resistindo a ir para este acompanhamento e já comentou com a mãe que a professora é “braba”.
	Conduz o menino ao atendimento pela psicóloga da OCA duas vezes por semana. / A psicóloga costuma chamar os pais para saber se ele está tomando a medicação e para falar das suas melhoras; o pai diz que a psicóloga conhece bem o seu filho.

**Quadro F-04 - Formas de acompanhamento de Felipe Filho no seu processo de desenvolvimento e escolarização declaradas pelos pais no final do semestre letivo**

parece também colaborar para que a dificuldade de escrita do menino persista, pois sem o treino, é impossível desenvolver tal habilidade. Além de colaborar também para que fique cada vez mais



dependente dela para isto. A mãe parece dividida em relação à sua conduta com o filho: quer fazer com que ele fique mais autônomo para realizar as suas atividades, mas ao mesmo tempo usa significantes que o infantiliza e receia que ele não cumpra as suas obrigações.

Sobre a participação do pai, é interessante notar que já considera normal as reclamações das dificuldades do filho (desatenção e resistência para escrever) pela professora, pois a preocupação emergente é com o seu comportamento agressivo e como esta agressividade é administrada no ambiente escolar. Um olhar mais atento para as justificativas que Felipe deu para o comportamento agressivo do filho em várias situações, faz-me inferir que ele próprio está aprovando tais reações. Em relação às atitudes de dúvida do pai e da mãe sobre os limites que colocam para o menino, diria que tal atitude pode também estar contribuindo para ele estar sempre querendo burlar as regras que lhes são apresentadas.

Em relação aos conflitos que aconteceram entre Felipe Filho, a professora e a diretora da escola onde se localiza a Sala de Recurso, diria que o fato evidencia o despreparo dos profissionais que lá trabalham para interagir com seus alunos (em geral) e para intervir, especificamente, em situações como esta. Pelo fato de esta sala estar localizada na mesma escola onde o menino não conseguiu freqüentar uma sala regular, por ter havido problemas anteriores parecido com o episódio referido, já era de se esperar que tal situação não seria bem administrada neste contexto.

#### 6.3.3.2.2 A partir das observações nos contextos das escolas e no contexto da casa

No contexto da casa: o pai não se envolveu diretamente nas atividades escolares do menino, mas tentou dar limites ao seu comportamento, muitas vezes sem sucesso. Felipe Filho, por sua vez, interagiu com o pai de maneira bastante regredida. A irmã foi uma das pessoas da família que ajudou o menino a fazer as tarefas escolares, autorizada pela mãe e, apesar do tratamento infantil dispensado a ele, conseguiu fazer com que se motivasse e realizasse as atividades. Irene tentou realizar atividades de escrita com o filho, por perceber as suas dificuldades; também foi ela quem estabeleceu contato com a professora para saber das tarefas escolares de casa, quando Felipe Filho faltava à aula ou não conseguia copiá-las; e também organizou o seu material escolar. Com a mãe, o menino também se comportou de maneira regredida e infantil, mas houve momento em que demonstrou habilidade e autonomia para resolver um pequeno problema doméstico. Irene, por sua vez, dispensou-lhe tratamento característico de crianças menores; esteve alheia aos perigos que a reforma da casa estava oferecendo à segurança do filho; evidenciou dificuldade em colocar limite ao seu comportamento

inadequado; e não percebeu o tipo de relacionamento (também inadequado) que ele estabeleceu com o pedreiro encarregado da reforma da sua casa (o menino mostrou a genitália para o rapaz, fazendo-lhe “provocações”).

*No contexto da Escola “Estação das Flores” (Sala de Recurso):* neste ambiente, o pai foi o encarregado de levar e de buscar o filho. Foi ajudado nesta tarefa por uma tia materna do pré-adolescente e pela própria professora Marli (professora da Sala de Recurso). Felipe, ao mesmo tempo em que teve atitudes de carinho com o filho, evidenciou dificuldade em lidar com sua conduta regredida e resistente a frustrações. Irene, não esteve presente (fisicamente), neste contexto. Ela e o pai tomaram a atitude de encerrar este atendimento ao menino, depois que ele foi agredido fisicamente pela professora, quando esta lhe revidou uma de suas agressões.

Neste contexto, demonstrou inquietude, agressividade e regressão dentro e fora da sala. A professora e os funcionários da escola o discriminaram e evidenciaram despreparo para interagir com ele e com os outros alunos com necessidades educativas especiais.

*No contexto da Escola “Prof. Rui Gomes”:* o pai também foi o encarregado de levar e buscar o filho na escola. Nesses momentos, foi carinhoso, esperou que terminasse de copiar as suas tarefas, mas também se impacientou com ele. Felipe Filho, por sua vez, esteve sempre pronto a acompanhar o pai, mas evidenciou comportamento agressivo e regredido, quando ele se atrasou para buscá-lo, chutando a parede e se jogando no chão (este comportamento não foi percebido nem pelo pai e nem pelo pessoal da escola). Felipe pouco interagiu com a professora do filho e os seus contatos com as outras pessoas da escola foram breves e através da buzina da sua motocicleta e de acenos. Logo no primeiro dia de aula, evidenciou, para mim, uma expectativa negativa em relação ao comportamento do menino.

A mãe esteve menos presente (fisicamente) na escola que o pai (motivo de queixa da professora), mas mantinha contato telefônico com a professora, para se informar das atividades do filho. Durante as observações, compareceu à reunião que a SEMED promoveu aos pais dos alunos com NEE e à Festa das Mães, mas não permaneceu durante todo o evento. Naquela reunião, teve participação ativa, mesmo se recusando a fazer relatos sobre o filho.

A queixa da professora revela que a frequência da presença física da mãe é tomada como medida para avaliar a sua participação na escola, desprezando os outros indícios de participação que são tão evidentes. Musgrove (197-?, p. 99) declara que “a medida mais comum e aparentemente objectiva do interesse dos pais é a frequência de visita à escola”. Ele observa que esta frequência dá alguma indicação do interesse parental, mas também, dentre outras coisas, a segurança social dos pais.

Sá (2001, p. 74-75), ao analisar a (não) participação dos pais na escola diz que tomar a presença (física) destes no contexto escolar como indício de envolvimento pode servir como exemplo para mistificar a realidade, se não for levado em conta a maneira como se fizeram presentes: [...] Fica assim diluído o papel que os pais jogaram nessa realização. Terão sido meros receptores de recados da escola? Ou terão ficado na expectativa, não desejando se comprometer para não hipotecar posicionamentos futuros?

### 6.3.3.3 3ª. questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação?

Em relação aos fatores de impedimento e facilitação da participação no desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho, no início do semestre (Quadro F-05), os pais apontam os externos à família em sua maioria. Tais fatores estão relacionados, especificamente, à escola atual (fatores de facilitação) e às antigas escolas do menino (fatores de impedimento). Quando se trata de impedimento na família, a mãe se configura como a pessoa que porta este impedimento. As dificuldades do pré-adolescente ou da própria estrutura familiar estão ausentes do rol dos fatores que dificultam.

<b>Fatores de facilitação</b>	<b>Referentes a:</b>
A atual escola estar sempre em contato com a família para resolver os problemas e vice-versa.	escola
A atual escola não proceder como as antigas.	
A preparação das professoras atuais.	escola/prof.
O “progresso” das escolas municipais.	sistema escolar
<b>Fatores de impedimento</b>	<b>Referentes a:</b>
A falta de conhecimento e de metodologia da mãe para explicar as tarefas para o filho.	família/mãe
O antigo trabalho noturno do pai.	trabalho/pai
A escola (mesmo a municipal) ter “jogado a culpa” nos pais, pelos problemas do filho.	escola
A escola ter dito que os pais mimavam e não davam limite ao filho.	
A distância entre as escolas e a família anteriormente.	escola/prof.
A falta de preparação dos professores das antigas escolas.	

**Quadro F-05 - A Participação dos pais de Felipe Filho: fatores de facilitação e de impedimento declarados no início do semestre letivo**

Eleger a esfera externa à família e localizar especificamente na escola os fatores de facilitação e de impedimento à participação no desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho demonstra, mais uma vez, dentre outras coisas, a importância que os pais estão dando a esta instituição na vida do menino, apesar de todos os problemas que já enfrentaram e que estão enfrentando nela. Os pais têm razão de darem tal importância, pois como diz Szymansky (2003, p. 90), “a escola tem um papel preponderante na constituição do sujeito, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição da identidade, além de sua futura inserção na sociedade”. A ida à escola (qualquer escola regular) comprova a normalidade

do menino, por isso sua importância para os pais das crianças com NEE. Pela escolarização (mesmo muito precária) a criança é comprovadamente uma criança como as outras.

No final do semestre (Quadro F-06), os fatores de impedimento e facilitação da participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho são internos à família em sua maioria e o número de impedimentos é maior que de facilitação. Deles estão ausentes os fatores externos e, dentre estes, algum que fizesse referência à escola, mesmo os pais tendo enfrentado problemas com o pré-adolescente na Escola “Estação das Flores”. Também estão ausentes os internos que fazem referência a alguma dificuldade do pré-adolescente. O motivo para tal “esquecimento” talvez esteja relacionado com o envolvimento dos pais com a reforma da casa, que os fizeram refletir e voltar a atenção para a intimidade do lar. É interessante notar que a “reforma da casa” é considerada como fator positivo e ao mesmo tempo negativo desta participação.

Felipe faz mais declarações que Irene (quase a totalidade) e é ele quem aponta a dificuldade da esposa em conciliar os afazeres domésticos com o seu trabalho de costureira como fator de impedimento. Faz isso de maneira diferente, quando aponta o seu trabalho também como fator de impedimento, pois em relação ao trabalho dela, o que se configura como impedimento é a sua **dificuldade**; em relação ao seu trabalho, o impedimento à participação no desenvolvimento e escolarização do filho é o seu **dia-a-dia**. Nesta “simples” declaração, o pai aponta um impedimento que está localizado na mãe, enquanto que, em relação a ele, está localizado fora (no trabalho). E isso imputa novamente uma maior culpa e responsabilidade à esposa, mesmo ela tendo uma dupla jornada de trabalho (costurar e administrar a casa).

Numa recente divulgação dos indicadores sociais do país, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostrou que mesmo as mulheres brasileiras tendo maior participação no mercado de trabalho, a responsabilidade pelos afazeres domésticos foi predominantemente feminina no decênio de 1995 a 2005:

A análise desses indicadores mostra que ainda está longe uma divisão igualitária de tarefas entre homens e mulheres no ambiente doméstico: em média, as mulheres gastavam 25,2 horas semanais nessas atividades, contra 9,8 horas dos homens. (JORNAL O ESTADO DO MARANHÃO, 2006, p. 14).

Isto mostra que a mulher, a mãe, a esposa ainda está sobrecarregada mais que o homem e se encontra dividida entre as lides domésticas e o seu trabalho “fora de casa”. No caso da mãe de Felipe, ainda é culpabilizada por não dar conta desta dupla jornada.

Por outro lado, é digno de nota os pais considerarem como impedimento a falta de lazer em família e ter este momento como uma oportunidade de participar do desenvolvimento e escolarização dos filhos.

<b>Fatores de facilitação/Justificativa</b>	<b>Referentes a:</b>
A reforma da casa./ A família ficou motivada; Felipe Filho ficou mais dentro de casa;	família
A família se reunir à noite no quarto dos pais, para assistir à televisão. /Este momento serve para brincar e para os pais captarem “alguma coisa” dos filhos.	
<b>Fatores de impedimento/Justificativa</b>	<b>Referentes a:</b>
O dia-a-dia do trabalho do pai. / O pai chega de madrugada e cansado em casa e ainda tem afazeres durante o dia.	trabalho/pai
Dificuldade da mãe para tomar conta da casa e costurar.	família/mãe
A falta de lazer em família. / Há algum tempo que a família não se reúne; os momentos de lazer servem para brincar, entreter e para dialogar com os filhos sem cobrança; o pai tem uma motocicleta e isso dificulta a família de se reunir; a filha mais velha já acha que é “mico” sair com os pais.	família
A reforma da casa. / A desordem da casa.	

**Quadro F-06 - A Participação dos pais de Felipe Filho: fatores de facilitação e de impedimento declarados no final semestre letivo**

6.3.3.4 4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e a forma de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho?

Para responder esta questão, agrupei as expectativas declaradas pelos pais de acordo com seu apelo comum (escolarização, desenvolvimento, desenvolvimento de habilidades etc) e fiz uma correspondência com um bloco de formas de participação dos pais, como nos casos anteriores. Aqui também pude perceber uma não-linearidade e uma contradição nesta relação. Denominei também de relação negativa, quando as formas de participação foram contraditórias ao alcance das expectativas e de relação positiva, quando foram a favor.

**Em relação às expectativas que dizem respeito à escolarização de Felipe Filho,** os pais, juntamente com outros membros da família, o ajudam a fazer as tarefas e exercícios suplementares e o conduzem às atividades extra-escolares; estão sempre procurando escolas que atendam as suas necessidades; mantêm diálogo com a equipe da SEMED sobre o seu atendimento escolar; fazem intervenções nos atendimentos escolar e extra-escolar; e se fazem presentes na escola. Em sentido contrário, o pai acha “normal” a queixa que a escola faz em relação à dificuldade de escrita do menino.

Este bloco de expectativas, como eu disse anteriormente, revelou o baixo grau de expectativas dos pais em relação à escolarização do filho. As formas de participação da família no tocante à escolarização de Felipe Filho revelam o seu grande investimento neste aspecto. Dizendo de outro modo: as expectativas são negativas, mas a participação “vai na contramão desta negação” (relação também negativa). Isso aponta também para um outro tipo de relação entre expectativas e participação: as expectativas podem ter assim se configurado, por ter havido um grande investimento por parte dos pais, mas poucos resultados, pelo fato de ter existido outros impedimentos, dentre eles destaca-se o fato de a escola não ter sido capaz de cumprir a sua parte. Musgrove (197-?, p. 96) observa que “Se a escola é muito boa e se as atitudes dos pais

são favoráveis, a dificuldade para os filhos da classe trabalhadora, de grandes famílias pode quase, embora não inteiramente, ser eliminada”.

**Sobre as expectativas que fazem referência ao desenvolvimento de habilidades e profissionalização do filho**, a mãe, em sentido contrário, interage com o filho como se ainda fosse um bebê (coloca-o no colo e embala-o, por exemplo) e faz por ele as suas atividades de rotina, mesmo o menino apresentando autonomia e habilidade, para resolver problemas domésticos e ajudar as pessoas. O pai, diferentemente da mãe, quando esteve à espera do filho, no final da aula, aguardou que terminasse de copiar as suas tarefas, ao invés de copiar para ele.

Estas expectativas são positivas em relação ao desenvolvimento de Felipe Filho, porém a maneira como, principalmente, a mãe participa deste processo aponta para o sentido contrário (relação negativa), pois para ele desenvolver alguma habilidade, é preciso começar tendo autonomia de realizar as suas pequenas responsabilidades e atividades e para isso, é preciso que os pais autorizem, permitam e o incentivem desde cedo. É na própria rotina de casa e escolar que o menino pode ser desafiado a resolver problemas e daí se desenvolver. Se o adulto faz por ele, além de não ter oportunidade de desenvolver habilidades, está mostrando-lhe que não é capaz de fazê-lo. Pois como bem disse Winnicott (2001), é a mãe “devotada” que caminha com a criança de um estado de total dependência a um estado de independência, quando se adapta às necessidades da criança.

**No tocante às expectativas de que fosse “filho homem” para “botar calção” e jogar bola; ser “o filho homem” que o pai tanto desejava**, não resta a menor dúvida de que os pais de Felipe Filho alcançaram grande parte destas expectativas com o seu nascimento, porém a distância entre a idealização do filho e o filho real está impedindo, o pai, principalmente, de caminhar no sentido de ter e alcançar outras expectativas. Está fazendo com que os próprios pais o coloquem noutra lugar na estrutura familiar: no lugar do bebê, no lugar daquele que precisa ser cuidado por todos da família (os desenhos do menino confirmam isto).

Quando desejamos uma criança, este desejo nos faz reviver o nosso próprio narcisismo, as nossas próprias “crianças narcísicas”, mas é preciso fazer o luto destas crianças, para que a outra tenha lugar. Hamad (2002, p. 82) enfatiza que deve haver um movimento por parte da própria criança também:

De toda forma, a criança deve encontrar o seu caminho e “obrigar” seus pais a fazer o luto de suas próprias “crianças narcísicas”, único meio, para ela, de existir. “Obrigado” significa que seu desejo opera para que os pais a acolham sem investimento narcísico demais e sem decepção ou rejeição demais.

Considerando a própria história dos pais e do menino, é notório que todos os cuidados e atenção dispensados a ele têm a função de manter o próprio relacionamento do casal e

a família “unida”. Sendo assim, é possível perceber que a maneira como a família participa do desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho tem no horizonte, mesmo que de maneira inconsciente, a expectativa de que o casal e os filhos continuem juntos. O seu deslocamento deste “lugar” poderá operar mudanças que, talvez, os seus membros, ou um de seus membros tenham dificuldades com elas. A partir desta consideração, expectativa e formas de participação estabelecem uma relação positiva, pois o objetivo está sendo alcançado.

**Em relação às expectativas que dizem respeito ao desenvolvimento e mudança de comportamento do menino,** os pais o acompanham e refletem sobre as formas de interação com ele; estão tentando dar limites as suas condutas inadequadas e as suas chantagens e o conduzem aos atendimentos com os profissionais da OCA. Em sentido contrário, há momentos em que o pai aprova o comportamento agressivo do menino com as pessoas; mãe e pai demonstram dificuldade para lidar com as atitudes inadequadas, agressivas e regredidas do filho.

Estas expectativas relacionadas ao comportamento e ao desenvolvimento de Felipe Filho se relacionam ora no sentido de alcançá-las (relação positiva), ora no sentido contrário (relação negativa). Com esta conduta, os pais estão passando dupla mensagem a ele. Ao relacionar as dificuldades do menino com a fase do desenvolvimento que supostamente está vivendo, eles correm o risco de naturalizar estas dificuldades, como foi falado anteriormente, inviabilizando formas de interagir e de intervir tanto dos familiares como dos professores, para ajudar o pré-adolescente.

**No tocante ao desenvolvimento e demonstração de atitudes de interesse por parte de Felipe Filho,** os pais colaboram e participam de alguns eventos da escola, nos quais o filho tem participação ativa. Por outro lado, o pai acha que não pode apontar ao filho algo que possa se interessar, mas só incentivá-lo e ajudá-lo.

Neste bloco de expectativas, o pai revela a sua dificuldade em perceber os interesses do filho. Fica evidente um movimento da parte dos pais no sentido de alcançar estas expectativas (relação positiva), mas para que Felipe Filho se interesse por “alguma coisa” e eles percebam o seu interesse, é preciso que lhe mostrem os seus desejos e outros “lugares” que ele possa ocupar. Será muito difícil perceber as motivações do menino, se continuarem deixando-o “à deriva”. Portanto, a relação entre as expectativas e a participação dos pais aqui não é de ser contrária ao seu alcance ou não, mas de pouco investimento. Talvez este pouco investimento seja pelo lugar que Felipe Filho está ocupando na estrutura familiar e no desejo dos pais neste momento: o lugar do bebê e o desejo de que continue bebê.

#### 6.3.4 Inferências conclusivas a respeito do Caso Felipe Filho

Felipe, “O Filho” esperado e desejado que a mãe deu ao pai num momento de crise do casamento. Seu nascimento, provavelmente, foi um acontecimento que muito colaborou para a reaproximação do casal.

Quando bebê dormia bem e era “calminho”, mas quando iniciou a marcha, a sua inquietude foi percebida. Foi diagnosticado com TDA/H e medicado numa idade muito precoce, o que provavelmente (além de outros fatores) influenciou e influencia as expectativas e a maneira como os pais participaram e participam do seu desenvolvimento e escolarização, além da culpa que o pai alimenta por achar que colaborou para o aparecimento do transtorno do filho, com a crise no casamento.

Os pais e toda a família têm dificuldade para lidar com a hiperatividade e a agressividade do menino em casa e na vizinhança, porém, em determinados momentos, o pai autoriza os seus “estouros” e “explosões” e a mãe ainda mantém com ele um relacionamento infantil e regredido, o que é correspondido pelo filho, apesar de demonstrar comportamento autônomo e iniciativa para determinadas atividades.

As escolas que Felipe Filho freqüentava sempre o excluía, por não saber (ou não querer) lidar com suas dificuldades. A sua atual escola, com estrutura e funcionamento de certa forma favoráveis ao trabalho pedagógico, o acolheu e se propôs a ser inclusiva com ele. Nesse ambiente, começou a se comportar de maneira diferente, pois a postura terna, mas firme da professora muito contribuiu para isto. Porém, a professora da terceira série e todo o pessoal da escola, atualmente, estabelecem com ele um relacionamento onde impera os afagos, as carícias e a permissividade, que apesar de conter as suas “explosões”, não está favorecendo a sua aprendizagem e um novo sintoma já é percebido: a resistência para a escrita.

As expectativas que os pais, principalmente o pai, têm em relação ao seu desenvolvimento e escolarização trazem como contexto a dúvida e a desesperança em relação à sua escolarização, apesar da valorização da escola por parte deles. Mesmo estas expectativas apresentando um baixo grau, os pais oferecem ao filho, além do atendimento escolar, atendimentos extra-escolares, para que sejam amenizadas as suas dificuldades. Dentre estes atendimentos se configura a intervenção medicamentosa que está favorecendo o aparecimento de outro sintoma – a sonolência – que impede Felipe Filho de realizar as atividades escolares. Além dos acompanhamentos oferecidos, os pais estiveram e estão sempre disponíveis para a escola e para os atendimentos do menino, apesar do pouco retorno.



A princípio, Irene e Felipe elegem a esfera externa à família, especificamente a escola, como responsável ao favorecimento e ao impedimento à participação no desenvolvimento e escolarização do filho (o que fica evidente na história do menino), apesar de darem indícios de que estão começando a refletir sobre o relacionamento que estabelecem com ele.

A relação entre as expectativas e a maneira como participam do desenvolvimento e escolarização de Felipe Filho revela uma atitude ambivalente: ora o grau de expectativa é baixo, mas a forma de se conduzirem aponta para outra direção; ora esperam mudanças de comportamento e amadurecimento do filho, mas o relacionamento que estabelecem com ele aponta em sentido contrário. Porém, na maioria das vezes, as expectativas e a forma de participação evidenciaram que Felipe Filho ocupa o lugar do filho tão querido, mas com poucas chances de desenvolvimento e escolarização. Evidenciam o desejo (inconsciente) dos pais de “congelarem” as primeiras cenas de Felipe Filho quando bebê, pelo objetivo e função destas cenas.

As expectativas e a participação de Irene e Felipe no desenvolvimento e escolarização do filho não poderiam ser compreendidas sem se reportar ao significado do seu nascimento deste, às interações entre pais e filho; à culpa que o pai supõe ter para o aparecimento do transtorno; ao diagnóstico precoce do TDA/H; e às dificuldades e facilidades das escolas em atender o menino e os pais.

## **6.4 O Caso Ana Carolina - a brincante do bumba-meu-boi**

### **6.4.1 Ana Carolina e sua família**

#### **6.4.1.1 A pré-história e história de Ana Carolina**

Ana Carolina tem 07 anos e diz amar muito a sua família. Cursa o terceiro ano da Educação Infantil (classe de alfabetização) numa pequena escola de uma instituição filantrópica da cidade de São Luís (Maranhão). É filha da pedagoga Vânia (desempregada) e de Francisco que conseguiu cursar até o Ensino Médio e, atualmente, exerce a profissão de motorista (ambos se encontram na faixa etária entre 25 e 30 anos), porém eles não vivem juntos, pois este já constituiu família com uma outra pessoa e, inclusive, tem um outro filho desta união (um menino de dois anos). Ana Carolina e sua mãe moram com seus avós maternos, tios e primos num bairro operário da cidade, mas convive de maneira muito próxima com os bisavós, tios-avós e primos em segundo grau, pois a sua escola se localiza no bairro onde eles moram, por isso ela e sua mãe passam a semana nesta casa, para facilitar o acesso à escola, retornando para a outra residência somente nos finais de semana e feriados.

A casa dos seus bisavós é simples e nela há um movimento constante das pessoas da família e dos vizinhos. Na época dos festejos juninos, este movimento aumenta ainda mais, pois a família tem um grupo de bumba-meu-boi, composto por familiares e pessoas da comunidade, que se apresenta nos arraiais da capital e do interior do estado. Logo, a casa da bisavó se torna um dos pontos de referência e encontro, para os preparativos deste grupo. Ana Carolina e sua mãe se apresentam como índias do bumba-meu-boi. No período junino, a renda das apresentações da brincadeira<sup>30</sup> parece complementar a renda familiar.

Ana Carolina pertence a uma família extensa ou alargada com uma característica comum de outras famílias da capital e do interior do estado que é a organização em torno da principal manifestação folclórica da região – o bumba-meu-boi. Segundo Musgrove (19--?, p. 54-55), diferentemente da família nuclear, a família alargada é constituída de uma rede mais ampla de parentesco. Os filhos mantêm fortes laços com os pais, mesmo depois do casamento e a autoridade destes ainda pode ser reconhecida. Ele diferencia o modelo clássico deste tipo de família do modelo atual:

[...] o modelo clássico tal como se encontrava nas tradicionais sociedades rurais, caracterizava-se pela sua estrutura hierárquica e autoritária e pela sua densidade geográfica. Mantinha-se unida por estreitas e recíprocas obrigações e serviços. [...] Hoje, o termo “família alargada” pode ser usado muito simplesmente para se referir a família mais ampla, sem qualquer sugestão de que seja hierárquica ou autoritária ou mesmo geograficamente compacta.

Vânia, a mãe da menina, nasceu e se escolarizou em São Luís. Estudou em escolas particulares, juntamente com os irmãos (três ao todo), mas diz que ela e o irmão eram muito preguiçosos e não gostavam de estudar, só de brincar, diferentes das outras duas irmãs que “nunca deram trabalho na escola”. Moraram parte da infância na casa de uma tia paterna, para que esta pudesse acompanhá-los durante os primeiros anos de escolarização, pelo fato de os pais trabalharem fora durante todo o dia. A tia era rígida e lhe batia mais que nos outros, obrigava-os a comer o que não gostavam e determinava horário para tudo, diz Vânia que cursou até o ensino médio e, depois que Ana Carolina nasceu, fez uma graduação abreviada numa instituição particular da cidade.

Vânia tem boas lembranças da sua infância, pois ela e os irmãos sempre participavam dos eventos da escola e nos finais de semana e férias, iam para a casa de sua avó (a bisavó de Ana Carolina) que estava sempre cheia, para brincar com os primos. Ela e os irmãos brigavam muito, mas não faziam “fuxico” um do outro para os pais, por isso, quando um apanhava, todos apanhavam, “por atacado”. Lembra com saudades a meninice, dizendo que gostaria de voltar a

---

<sup>30</sup> Brincadeira: expressão local que se refere ao grupo de bumba-meu-boi, mas também aos outros tipos de grupos folclóricos (tambor de crioula, cacuriá etc).

ela: “foi bom a gente tá brincando de porta, descobrindo a adolescência, a primeira paixão. Isso é tudo de bom. Se a gente pudesse voltar... Quando a gente vai crescendo, aí são responsabilidades...”

Conheceu o pai de Ana Carolina numa festinha de adolescente, quando tinha quatorze anos e ele dezesseis. Namoraram durante quatro anos, e aos dezenove, aconteceu a gravidez da filha. Nessa época, Vânia diz que já trabalhava, mas o namorado, não. Teve que assumir sozinha a gravidez, pois seus pais deixaram para que ela decidisse ter ou não a criança e o pai da criança, apesar de dizer “É a gente vai reparar isso”, quando ela lhe deu a notícia, percebeu que “não era aquela alegria que ele sentia” e a sua mãe lhe preveniu: “Tu vai ter que se virar sozinha!”. Mas apesar da reação dos seus pais, a sua Tia Heloísa (irmã da sua mãe) comprou a primeira peça do enxoval do bebê e Vânia diz que a gravidez de Ana Carolina foi a melhor fase de sua vida adulta, pois todos a paparicavam e bajulavam.

A Tia Heloísa parece se configurar nesse momento, como a pessoa que autoriza a gravidez da sobrinha diante de todos e, a partir desta autorização, os outros familiares aceitam a nova condição de Vânia. O seu desejo se configura como o desejo do Outro onde os outros desejos necessitam se apoiar (Lacan, 1999).

Nessa ocasião, Francisco, o pai da criança foi trabalhar em outro estado do nordeste, período em que Vânia conheceu Danilo, o jovem que lhe cortejou, mesmo ela estando grávida. No princípio, confessa que resistiu às investidas do rapaz, lhe dizendo que estava grávida de outro, mas depois acabou cedendo, pois... “ele me tratava muito bem... ele me dava todo carinho e atenção que eu precisava naquele momento, porque mulher grávida fica fragilizada, fica mais sensível”, diz ela. “De caso pensado”, pelo telefone, pôs fim ao relacionamento com Francisco, dizendo-lhe que estava apaixonada por outra pessoa, o que foi motivo de deboche por parte do pai da criança. Vânia acha que o sentimento que nutria por Danilo era devido à atenção que ele e sua família lhe dispensava: “acho por ele ser delicado, atencioso, dedicado, sempre tava conversando com Ana Carolina na barriga, sempre preocupado”. Inclusive, os familiares do rapaz tinham esperança de ele ser o pai do bebê, apesar de ela ter-lhes prevenido.

Vânia elege Danilo para exercer a função do pai da criança e daquele que sustenta o desejo de ter um filho seu, porque a deseja. Este movimento da mãe vem comprovar o que Hamad (2002, p. 41) afirma: “A função paterna ou materna não é sinônimo de pai ou de mãe biológicos; ela é apanágio daqueles ou daquelas que representam um papel importante na vida da criança”.

Durante a gravidez, imaginava ter uma menina parecida consigo, pois foi o que sempre desejou. Quando a ultrassonografia confirmou o sexo do bebê, logo escolheu o seu nome

e a Tia Heloísa comprou o seu primeiro par de brincos, porque também estava na expectativa de ser uma menininha, pois, segundo Vânia, ela teve somente um menino e não podia mais engravidar. A mãe diz que o avô também desejava um bebê do sexo feminino, pois “foi sempre mais apegado com as meninas”. Vânia conclui que a filha foi desejada por todos e acha que ficou mais bonita no período de gestação.

Aqui, Vânia dá indícios de ter revivido o seu narcisismo primário, fenômeno muito comum neste momento da vida dos pais de um bebê (FREUD, 1974 (1914)) e de ter contaminado a todos com o seu desejo de criança, fazendo com que fosse admirada e recebesse atenção da família.

No início da gravidez, perdeu peso, porque teve enjoos e vomitava muito. Ficou anêmica e teve que cuidar da alimentação, para recuperar o peso. Ana Carolina nasceu em hospital público e a Tia Heloísa lhe fez companhia. A sua família e o namorado também estiveram ao seu lado quando o bebê nasceu. Segundo Vânia, Ana Carolina demorou a nascer e não chorou logo: “nasceu com a cabeça meio compridinha [...], mas logo fez o teste do pezinho, deu tudo bem e não deu nenhuma alteração”.

Francisco, o pai de Ana Carolina voltou para São Luís e quis registrar a filha, quando ela tinha um mês. Vânia diz que ele tomou esta providência, por vontade própria, pois tanto Danilo como seu pai, o avô da menina, queriam registrá-la em seu nome. A mãe refletiu e achou melhor que o pai biológico fizesse isso. Assim ela explica:

[...] Eu pensei e disse: “Ela tem pai e o pai dela foi esse que eu escolhi, né, independente de qualquer coisa. [...] Se não for registrada no nome dele, vai ser registrada no meu nome só e aí ele veio... e quis registrar e ele registrou, entendeu? E eu pensei em Danilo não registrar, porque eu não sabia se amanhã ia dar certo, eu tive filho de um, registrada de outro ia ser complicado explicar pra ela depois, entendeu? Por mais que ela entendesse, mas é difícil, então o pai dela prestando ou não prestando foi o pai dela (VÂNIA).

“Os pais da gravidez” quiseram nomear o bebê como seu filho, mas a mãe recua e concede ao “pai da concepção” este direito, temendo complicar a história da menina. Aqui, a paternidade biológica se torna mais importante que a paternidade adotiva, mesmo os pais não constituindo uma família nuclear e Francisco toma parte do seu lugar na vida da menina. Neste momento, o cristianismo exerce a influência de sua concepção de paternidade, como explica Roudinesco (2003, p. 22): “Sem abolir a paternidade adotiva, o cristianismo impõe o primado de uma paternidade biológica à qual deve obrigatoriamente corresponder uma função simbólica”.

Ana Carolina foi um bebê tranquilo e foi amamentada no peito durante três meses. Nesse período, Vânia tentou amamentar também a sua sobrinha, filha do seu irmão, que havia nascido na mesma época, para que a sua mãe pudesse voltar a trabalhar. Depois ela iniciou a

alimentação com mingau e até hoje a menina toma mamadeira. Tem intolerância e “nojo” de vários alimentos e, se é forçada a comer, vomita logo em seguida. Controlou os esfíncteres por volta de dois anos e “largou a chupeta por ela mesma”. Tem rinite alérgica e “vive com o nariz escorrendo”. Também seu sono não é tranquilo e em relação à construção da linguagem, fazia e ainda faz algumas trocas de fonemas acusticamente próximos. O hábito de se alimentar na mamadeira revela que ainda mãe e filha estão apegadas à cena infantil de nutrição. Nesse momento, regridem ambas a uma situação antiga de gratificação característica de uma fase anterior do desenvolvimento (FREUD, 1989).

Há pouco tempo atrás, Vânia foi morar noutra estado com o namorado na casa dos pais deste e lá começou a trabalhar, mas logo voltou à São Luís, porque queria levar a filha para viver com eles, mas o companheiro não concordou em sair da casa da sua família, apesar de aceitar que ela levasse a menina. Vânia achou que na casa da sogra, Ana Carolina não seria bem recebida, pelo fato de não ser filha biológica do companheiro e retornou para junto dela.

Ana Carolina foi diagnosticada como hiperativa aos 04 anos, quando começou a freqüentar a primeira escola, pois mordida, batia e “era má” com os colegas e a professora “não agüentava”. Foi realizado um eletroencefalograma (resultado normal) e “alguns testes”, segundo a mãe, mas nenhum medicamento foi prescrito, por causa da sua idade. Mais tarde, este diagnóstico foi confirmado por uma outra neuropediatra que, novamente, realizou um eletroencefalograma (“deu uma pequena alteração”), enviou questionários para a professora da menina responder e lhe prescreveu Ritalina. Por causa da administração desta droga, começou a ter problemas para dormir. Fez avaliação também na OCA e lá faz consultas regulares com a psiquiatra da infância, de quem Vânia gosta muito, pois esta médica lhe mostra os progressos da criança. Nesta instituição, está esperando vaga para ser atendida por alguns profissionais (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e hidroterapeuta).

Sintomas que poderiam ser vistos como reações da criança ao ambiente escolar, logo deram o rótulo de hiperativa à menina e, mais tarde, motivo para ser medicada (e, em consequência, apresentar um dos efeitos colaterais da Ritalina, complicando mais ainda a sua situação), já que o eletroencefalograma ou qualquer outro exame, mesmo pela neuropsiquiatria não se constitui numa prova do TDA/H (BARKLEY, 2002).

No início do semestre, Vânia diz que o conhecimento que possui sobre o “transtorno” da filha foi adquirido na Internet e através das orientações das médicas que atendem a menina. Diz também saber que as mães são culpadas, na maioria das vezes, pelos sintomas que a criança apresenta e vários profissionais são necessários, para fazer o seu atendimento (fonoaudiólogo, psicopedagogo). Acrescenta que estas crianças “precisam mais de paciência que

qualquer outra coisa”. A neuropediatra lhe explicou que, normalmente, “na educação, são lentas ou aceleradas” e ainda podem “escrever ao contrário” e “trocar ou omitir letras”. A psiquiatra lhe pediu que “tivesse cuidado na hora de ensinar” a filha, por causa da sua falta de atenção, cujo motivo se localiza numa “parte do cérebro” e que faz com que se interesse só por algumas coisas. Alertou que são os adultos que devem estimulá-la a ter atenção ao que é necessário.

Vânia, ao falar do conhecimento adquirido sobre o TDA/H, revela um equívoco, quando aponta a sua principal causa – a mãe. Talvez isto seja conseqüência do seu próprio sentimento de culpa em relação aos sintomas da filha e também como resultado das interações que estabelece com os familiares e a menina (como mostrarei a seguir). O que a neuropediatra lhe tentou esclarecer parece estar relacionado aos subtipos e predominância do transtorno que o DSM-IV-TR (2003) apresenta: TDA/H com predominância do déficit de atenção ou TDA/H com predominância da hiperatividade e impulsividade. Parece também que tentou lhe esclarecer sobre um dos transtornos que podem estar associados, segundo o referido manual: o transtorno de aprendizagem, especificamente, a dificuldade para a escrita.

A psiquiatra chama a atenção para a importância que o adulto tem para ajudar a criança a focalizar a sua atenção, traduzindo Vigotski (2000), quando diz que é o outro que faz a mediação entre a criança e o objeto, mas localiza no organismo da menina a dificuldade para tal, trazendo à baila o que Werner (2001) chama de concepção mecânica de saúde-doença.

No início e no final do semestre, Ana Carolina não faz nenhuma referência a ela como uma criança que tem algum dos sintomas do TDA/H. Não tem consciência de que toma medicação para controlar o comportamento. Diz que vai às consultas com a médica da OCA, porque estuda e está “quase aprendendo a ler” e que não entende o que a mãe conversa com a doutora. O remédio que toma é um xarope para a garganta e que também está “doente do braço e do nariz, porque está muito tempo gripada”. A menina associa a sua ida à OCA ao estudo e ao processo de alfabetização, tentando evidenciar a sua competência para a leitura.

#### 6.4.1.2 O relacionamento com seus familiares

No início do semestre, Vânia diz que em casa, Ana Carolina tem melhor relacionamento com ela e com o avô. Elas brigam como se fossem adultas, mas tudo que a menina precisa é a ela que recorre. Com o avô, é disponível, brinca, deita ao seu lado e fica com ele “numa boa”, no entanto com a avó, já é mais grosseira. Vânia diz que é muito impaciente com a filha, pelos problemas que enfrenta com ela e pela falta de condições financeiras para cuidar da menina. Diz que sente uma responsabilidade muito grande e não se sente preparada para

enfrentar esta responsabilidade e, mesmo não querendo, às vezes, tem arrependimento de ter tomado a decisão de ter a filha, pois ela gasta todas as suas energias e todo o seu tempo. No seu desabafo, reclama o seu “lugar de filha” que tem que dividir na casa de seus pais com a menina:

[...] Eu vivo, praticamente, pra ela... sabe... Eu tô desesperada por um emprego, não por mim, eu tenho casa, tenho meu pai, minha mãe e, se fosse menos uma boca, eu estaria bem melhor, tá entendendo...mas eu faço tudo isso, por causa dela. Eu tenho que ouvir todos os dias... o problema que me culpam, por causa de Ana Carolina... tá entendendo...Então eu tô pressionada por todas as formas, por causa de Ana Carolina, tá entendendo... eu sinto uma responsabilidade incrível [...] (VÂNIA).

Vânia se queixa da falta de assistência financeira do pai de Ana Carolina e diz que passou quatro anos da sua vida só para a filha e que, hoje, ele paga o seu plano de saúde. Conta que Francisco, antes de se casar, levava a menina para passear, juntamente com sua namorada, mas depois do casamento e do nascimento do irmãozinho, os passeios ficaram mais raros. A mãe do menino se queixou que uma vez ela enfiou uma mangueira de jardim na boca do menino, ferindo-lhe. Fato que Vânia acredita ter acontecido, mas não com esta intenção.

Apesar de estar rodeada de pessoas, a mãe se sente desamparada com a filha e culpada pelos problemas que a menina apresenta. Winnicott (1975, p. 129) discorrendo sobre as diversas maneiras em que o pai é valioso, aponta como ele é necessário para dar apoio moral à mãe na relação com o filho:

A segunda coisa, como eu disse, é o pai ser necessário para dar à mãe apoio moral, ser um esteio para a sua autoridade, um ser humano que sustenta a lei e a ordem que a mãe implanta na vida da criança. Ele não precisa estar presente todo o tempo para cumprir essa missão, mas tem de aparecer com bastante frequência para que a criança sinta que o pai é um ser vivo e real.

Mesmo este autor enfatizando a presença de um pai real, a leitura que podemos fazer desta assertiva é que a mãe necessita de alguém (ou algo) que seja o “embaixador” do pai simbólico “encarregado por ele de assumir a delegação dessa autoridade junto à comunidade estrangeira mãe-filho” (DOR, 1991, p. 14).

Por ficar mais tempo com os adultos, Ana Carolina tem um relacionamento “ótimo”, com eles, é engraçada e fala com todos, diz a mãe. Tem vários “amiguinhos”, mas é muito “grudenta” e as crianças rejeitam-na por este comportamento. Vânia confessa que sofreu com isto, mas a psiquiatra da menina disse para ela que Ana Carolina teria que passar por estas situações, para perceber que “está sendo demais” e que, algumas vezes, a mãe poderia ajudar e outras não.

Com uma das primas, em casa, sempre está em atrito, pois aquela é autoritária e Ana Carolina está sempre aceitando as suas imposições para brincar. Percebe-a mais infantil que as outras crianças, pois ainda prefere músicas da “Xuxa, Eliana e do Mulekada”. Atualmente, Vânia

tem um novo namorado e ela diz que, no início, a menina não queria aceitá-lo, mas agora, não, “já saem para passear e tomar sorvete”.

No final do semestre, Vânia diz que Ana Carolina está respondona e resistindo a aceitar as suas orientações, inclusive, dizendo “Ah não, deixa, tudo é do seu jeito, eu já sei” e se zangando e lhe pedindo mais autonomia, quando a mãe insiste. Teima com o avô, mas obedece a avó. A mãe perde a paciência e lhe bate, mas os avós interferem no conflito lhe tirando a autoridade, pois a menina faz intriga se queixando para eles. No último conflito que teve, Vânia disse para a mãe que não era babá da filha e que tinha o direito de lhe corrigir, pois era ela que “tomava conta de Ana Carolina, que levava pra escola, que banhava, que arrumava, dava comida e tudo, botava ela pra dormir”. A bisavó e a Tia Heloísa têm comportamentos diferentes, diz Vânia. Aquela não interfere e esta lhe aconselha, sem lhe tirar a autoridade. Estas parecem ser as pessoas da família que tentam ajudar e autorizar Vânia a exercer o papel de mãe da menina.

Com os primos, Ana Carolina provoca e briga; com as primas, uma cede às suas manhas e a outra, não. Nos jogos com as crianças, tem dificuldades para aceitar as regras. Os adultos têm que interferir a todo o momento, para lhe explicar que no jogo se perde e se ganha. Porém ela resiste, pára de brincar e chora, regredindo nos momentos de desafios. Também apresenta dificuldade para interagir com as crianças e adultos pelo fato de não saber relatar ordenadamente acontecimentos e brincadeiras.

Neste semestre, Ana Carolina está tendo maior contato com o pai, inclusive, ele está ajudando no seu acompanhamento escolar. Foi uma forma que Vânia encontrou, para que ele colaborasse, pois está desempregado e parou de pagar o plano de saúde da filha. Combinou com Francisco que lhe forneceria até o final do ano as passagens de ônibus, para que levasse Ana Carolina à escola, até que ela arranje um emprego fixo e possa transferir a filha para uma escola próxima à casa de seus pais.

É interessante notar o movimento que Vânia fez para convocar o pai a participar da vida escolar da filha, deixando a queixa do desamparo de lado. Esta atitude da mãe ilustra, num modelo de “família recomposta”<sup>31</sup> (ROUDINESCO, 2003) a afirmação de Winnicott (1975, p. 128), quando diz que “ [...] usualmente, as mães sabem que são competentes em sua própria função e podem, portanto, deixar que seus maridos entrem em cena, se **o desejarem** (grifo nosso).

---

<sup>31</sup> Diz Roudinesco (2003, p. 153) deste tipo de família, quando discorre sobre a história da família: “Daí o surgimento da noção de “família recomposta”, que remete a um duplo movimento de dessacralização do casamento e de humanização dos laços de parentesco. Em lugar de ser divinizada ou naturalizada, a família contemporânea se pretendeu frágil, neurótica, consciente de sua ordem, mas preocupada em recriar entre os homens e as mulheres um equilíbrio que não podia ser proporcionado pela vida social”.



Schmidt (2003), em sua pesquisa sobre as expectativas do pai em relação a sua participação nas orientações e cuidados de sua mulher e seu filho recém-nascido e sua inserção no alojamento conjunto, constatou que o pai tem expectativa de participar e ficar ao lado da mulher e do filho. Eles ainda demonstraram que realizar os cuidados da criança não é difícil; mostraram-se companheiros e tranquilizadores, apesar de sentirem dificuldades para realizar os cuidados puerperais e de amamentação; valorizaram a experiência e recomendaram a sua continuação e extensão. Esta pesquisa vem dar indício de que os pais desejam desde cedo participar do desenvolvimento de seus filhos e que podem estar abertos à demanda das mães para isto.

Ana Carolina declara muito amor pela sua mãe e pelos seus familiares. Chama o avô materno de pai, dizendo que tem dois pais: ele e o pai Francisco. Ainda faz confusão ao se referir às filhas dos tios que moram na mesma casa, ora chamando-as de primas, mas também de irmãs.

#### 6.4.2 A escola de Ana Carolina

A escola de Ana Carolina se localiza num complexo de prédios de uma fundação religiosa. É espaçosa para o número de alunos que atende (possui área construída e área verde), mas o prédio é abafado, escuro e excessivamente quente. Atende cento e noventa e oito crianças e adolescentes da Educação Infantil a 8ª. série do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. São alunos oriundos de famílias de pais assalariados e de baixa renda. Possui no seu quadro de funcionários uma diretora, uma coordenadora, professores, porteiro, faxineira e merendeira.

Noélia é a coordenadora das classes de Educação Infantil e está sendo “treinada” para exercer a função de diretora da escola, porque a titular está se aposentando. Tem, aproximadamente, 50 anos, atua há 27 anos no magistério e faz licenciatura em Pedagogia numa faculdade particular da cidade. Também é funcionária pública estadual. Mirtes, a professora do Jardim II de Ana Carolina, está próxima dos 35 anos e sua formação é até o antigo 4º. ano adicional do curso de Magistério de 1ª. a 4ª. Série do Ensino Fundamental. É professora há 13 anos e há 05 trabalha na escola.

A escola oferece aos seus alunos, além de uma grade curricular comum de atividades, a disciplina Relações Interpessoais, para os alunos de 5ª. a 8ª. série. Apesar de pertencer a uma instituição religiosa, nenhuma doutrina é ministrada a eles. Noélia explica que sua religião “não trabalha fazendo a cabeça não, é só pra ter a informação, valores”. Em relação à metodologia, ela diz que:

[...] não se deixa de trabalhar o tradicional um pouco, mas a gente tenta trabalhar na linha construtivista [...] a gente tem visto a leitura que é onde a criança vai desenvolver melhor o raciocínio [...] o tradicional, digamos assim na linha do comportamento... da cobrança, que a gente pega um pouco com o tradicional, que eu acho que ainda é válido, até porque essa organização, se a gente não for rígida, a gente não tem êxito, que a gente quer, até porque o jovem de hoje ele precisa de um pouco de limite (NOÉLIA).

Noélia traz poucos elementos teóricos e práticos, para definir a metodologia da escola. Relaciona rigidez, organização e apresentação de limites ao comportamento dos alunos com metodologia tradicional e leitura e desenvolvimento do raciocínio lógico com metodologia de orientação construtivista. Mizukami (1986, p. 14-15), fazendo uma sistematização descritiva das abordagens do processo ensino-aprendizagem, assim diz da abordagem tradicional:

Caracterizado o ensino pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, a correspondente metodologia se baseia mais freqüentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório. [...] A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação, etc.

O termo “tradicional” traz o sentido de que esta abordagem se fundamenta em práticas de ensino e aprendizagem que se consolidaram ao longo do tempo, sem necessariamente estar fundamentada especificamente em teorias. Por outro lado, o que a diretora nomeia como “trabalho na linha construtivista” diz respeito à epistemologia genética de Piaget (1896-1980) que traz a concepção de conhecimento como resultado de uma construção, pela atividade do sujeito (PIAGET, 1983 (1950)). Os estudos do citado autor não constituem por si só em uma metodologia de ensino, mas a partir dos anos oitenta, começaram a ser difundidos no meio educacional brasileiro e passaram a fundamentar as práticas educativas que, na maioria das vezes, são somente definidas no discurso do professor.

A diretora destaca, no calendário escolar, três acontecimentos comemorados de modo especial pela escola: a Páscoa, evento no qual são divididos pães para “ensinar a criança a partilhar, a dividir”; o projeto Meio Ambiente através do qual é feito um trabalho de conscientização da preservação do rio (o bairro da escola se localiza às margens de um rio); e o projeto do Idoso que é desenvolvido para mostrar aos alunos “os limites, o respeito, o cuidado e a atenção” que deverão ser dirigidos às pessoas mais velhas. Aqui, diferentemente da definição da metodologia da escola, a diretora relata de maneira simples e prática o trabalho de preservação da vida que a escola desenvolve com seus alunos.

Noélia se queixa da falta de compromisso, principalmente, dos professores de 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série; da “falta de moral” da coordenadora pedagógica deste segmento de ensino, para se relacionar com aqueles e da pouca autonomia da instituição para contratar e dispensar professores, pois uma parte deles é cedida pela Secretaria Estadual de Educação. Das professoras

de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série e da Educação Infantil, queixa-se da falta de disposição para utilizarem os recursos didáticos, principalmente, os jogos que a escola possui.

Sobre o relacionamento com as famílias, Mirtes, a professora, diz que os pais chegam até a escola nos momentos de culminância dos conteúdos trabalhados em sala, em reuniões e em datas comemorativas como carnaval e festa junina. E, além disto, têm contato com os professores e a diretora diariamente, quando conduzem os filhos às aulas. Uma outra forma de comunicação de que a escola se utiliza com eles são as circulares e um carimbo com a frase “Compareça à escola”, que a professora coloca na agenda do aluno, solicitando presença de familiares.

Em relação ao atendimento dos alunos com NEE, Mirtes explica que a escola só teve um no ano passado. Este ano, além de Ana Carolina, há uma outra menina que ela diz ter “disritmia”. Sobre o relacionamento com os pais destes alunos, a professora confessa que eles não relatam para a escola o problema da criança, “botam panos quentes, jogam a culpa pra cima de alguém, mas nunca abrem o jogo”. É a escola que percebe o problema e chama os pais para conversarem e ajudar o aluno.

O termo “disritmia”, usado pela professora para nomear o problema da outra aluna com NEE, se refere a um dos termos usados para designar dificuldades neurológicas dos alunos que a escola se utiliza, para justificar as suas dificuldades escolares. Werner (2000, p. 53) chama estas e outras dificuldades como falsas demandas da escola aos serviços de saúde, quando os alunos não estão aprendendo: “Os alunos que fracassam na escola são em geral rotulados como imaturos, atrasados em seu desenvolvimento cognitivo, disléxicos, portadores de retardo mental leve, disrítmicos, epiléuticos, desatentos e hiperativos”. A postura dos pais diante das dificuldades da criança na escola, dentre outros fatores, pode ser resultado do receio de que o filho seja discriminado e de que sejam culpabilizados pelos problemas que ele apresenta.

No final do semestre letivo, Noélia se queixa de que os pais ainda são muito distantes da escola, e, especificamente este ano, estão mais desinteressados, apesar de toda a abertura que lhes é dada. A diretora diz que esta “valorização” varia de ano pra ano, pois acha que é uma questão de valor os pais estarem presentes na escola. Sobre o atendimento às crianças com NEE e seus pais, diz ainda que, neste semestre, a escola fez “parceria” com uma faculdade particular, para que uma fonoaudióloga atendesse aos pais e crianças que precisem deste atendimento. Porém, mesmo com este serviço gratuito e as famílias sendo moradoras do bairro, os pais não comparecem às consultas agendadas pela profissional. Eles alegam problemas domésticos para não irem à escola, diz Noélia.

Ao contrário de Noélia, Vânia diz que na atual escola de Ana Carolina, “a família está muito presente”, pois as pessoas que lá trabalham “aproximam muito” os familiares. Estão sempre solicitando a presença das mães na escola e lhes ensinam também como cuidar dos materiais escolares dos filhos. Também as consultam sobre a participação ou não das crianças nos eventos da escola. No final do semestre, Vânia diz que uma das formas que a professora da filha se utiliza para se comunicar com ela é através da agenda escolar da menina, pois quando esta está precisando de algum reforço, ela sempre anota neste instrumento uma solicitação, para que estude as páginas indicadas de seus livros. A mãe avalia que a professora é bastante receptiva com ela e “bem legal”.

A mãe de Ana Carolina parece estar bastante satisfeita com a escola da filha e com o relacionamento que estabelece com a professora da menina, apesar da queixa da diretora. Esta parece confundir participação dos pais com a presença destes na escola. Especificamente sobre a ausência dos pais aos encontros com a fonoaudióloga, este fato merece maior reflexão por parte da escola, juntamente com os pais, sobre o porquê deste serviço não ter se tornado atrativo e efetivo a eles.

Pude perceber, durante as minhas observações que as mães e outros familiares tinham livre acesso ao espaço escolar e às professoras. A reunião de pais que assisti, teve presença de mães, mas também de alguns pais. O formato do evento foi interessante, pois houve uma parte de assuntos gerais com todos os familiares no auditório e uma parte específica, realizada com os pais e a professora do filho. Esta dinâmica permitiu uma interação direta entre os pais e a docente. Na classe de Ana Carolina, estiveram presentes somente mães, que demonstraram satisfação com o trabalho da professora e pouco discutiram sobre as atividades que esta desenvolve com as crianças. O modo como participaram da reunião pareceu-me próximo à “orientação de participação adotada” (Sá, 2001) citada anteriormente no “Caso Lucas”.

#### 6.4.2.1 Ana Carolina na escola

Ana Carolina iniciou a sua escolarização com 04 anos e frequentou 03 escolas antes da atual. Não apresentou resistência para ficar no ambiente escolar, mas batia nos colegas e se recusava a fazer as atividades. A professora da primeira escola, segundo Vânia, não tinha “um pingo de paciência” e “brigava” com ela, culpando-a dos problemas que acontecia com a menina na sala de aula, o que a fez tirar a filha da escola antes de terminar o ano letivo. Esta conduta não se repete na atual, enfatiza a mãe, pois a diretora, de vez em quando “briga”, mas também pede

para que ela melhore e “não faz piorar as coisas”. A professora da segunda escola teve mais paciência, mas a da terceira “deixava Ana Carolina de mão”.

O percurso escolar de Ana Carolina mostra a dificuldade e o não comprometimento das escolas por onde passou com o atendimento das necessidades da aluna. Esta conduta provavelmente contribuiu para o aparecimento e permanência das dificuldades da criança e o sentimento de culpa da mãe, pois o peso deste percurso como fator ambiental (em interação com fatores de ordem constitucionais) não deve ser desconsiderado no curso do seu desenvolvimento.

A Tia Mirtes, professora do Jardim II da atual escola, apesar de ser “mais zangada”, conseguiu dar limites ao comportamento da menina e teve paciência para trabalhar com ela nos momentos em que não estava irritada. Inclusive, esta foi a recomendação tanto da neuropediatra como da psiquiatra em relação à Ana Carolina. Com este tratamento e com a técnica que a professora usou para ensiná-la a escrever (pedia para cobrir a letra e usou pauta dupla), a aluna melhorou a escrita. No início do ano (2004), teve problemas de relacionamento com uma colega de sala, a Nina: queria sempre estar junto, fazer tudo igual ao que a menina fazia e ter as mesmas marcas de objetos escolares que possuía. No segundo semestre, este problema já havia sido amenizado. Apesar das dificuldades que apresenta (déficit de atenção, dificuldade na construção de números e no processo de leitura e escrita), é cuidadosa e organizada com os seus pertences.

Ana Carolina repetiu dois anos da Educação Infantil, mas a mãe diz que já melhorou “100%”, depois que mudou de escola, pois está começando a ler (decodifica palavras com sílabas simples). No início do ano (2005), Vânia pensou em trocá-la novamente de escola, porque está com dificuldades para pagar a mensalidade (R\$ 50,00), mas quer que a filha continue lá, porque a próxima professora “é maravilhosa” e os alunos e as mães adoram-na, inclusive, ela foi professora de Alan, primo segundo de Ana Carolina, filho da Tia Heloísa.

Dá para perceber que Ana Carolina foi aceita e já fez progressos na nova escola e sua mãe, no início do ano, estava com muita expectativa em relação à professora da classe de alfabetização. Demonstra com isto que confia e que sabe que é lá que a sistematização deste processo vai se dar. Szymanski (2003, p. 62), discorrendo sobre a relação família/escola, enfatiza o papel de cada uma destas instituições na vida das crianças e, da escola, ela diz:

A escola, entretanto, tem uma especificidade – a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema de as crianças aprenderem fração é da escola. Família nenhuma tem essa obrigação.

Mirtes, a professora do Jardim II da menina diz que suas dificuldades são de baixa auto-estima; de relacionamento com a colega Nina e inquietude, mas aprende como as outras crianças, quando lhe chama a atenção. É carinhosa, limpinha e traz os materiais arrumadinhos.

Teve um bom relacionamento com ela, apesar dos dias em que ficava irritada e a chamava de chata. A professora sempre lhe dizia que não poderia desrespeitar a mãe e lhe prevenia que, para ir para a outra sala (passar de ano), era preciso “fazer as atividades bem bonitinhas e direitinhas”. Conclui que era carinhosa, mas firme com a aluna.

Com os colegas, diz que passou o ano todo “girando em torno de Nina”; demonstrava admiração excessiva pela menina, e um dia falou para a mãe que queria ser igual à colega. Em sala dizia para ela: “Eu vou pegar uma faca, eu vou cortar o pescoço de Nina, eu vou matar Nina”, com muita raiva, mas bastava a colega lhe sorrir, para ela “esquecer tudo”. Com as outras pessoas da escola, tem um bom relacionamento, porém é mais próxima de Noélia, a diretora. Pelo fato de o ambiente da escola ser mais tranqüilo à tarde, todos lhe deram atenção especial; “todo mundo trabalhou em conjunto na escola, para ajudá-la”, disse a professora.

O relacionamento de Ana Carolina com Nina demonstra a ambivalência de afetos presentes na interação que estabelecemos com pessoas significativas para nós. Freud (1974, v. XXI, p. 269-270) em seu texto *Sexualidade Feminina* (1931) diz que nas primeiras fases do desenvolvimento psicosssexual esta ambivalência de sentimentos é a regra:

[...] Não podemos chegar ao ponto de afirmar que a ambivalência de catexias emocionais seja uma lei universalmente válida, e que seja absolutamente impossível sentir grande amor por uma pessoa sem que esse amor seja acompanhado por um ódio talvez igualmente grande, ou vice-versa. Sem dúvida, os adultos normalmente conseguem separar essas duas atitudes uma da outra, e não estão obrigados a odiar seus objetos amorosos, ou a amar seus inimigos tanto quanto odiá-los. Isso, porém, parece resultar de desenvolvimentos posteriores. Nas primeiras fases da vida erótica, a ambivalência é evidentemente a regra. Não poucas pessoas retêm esse traço arcaico durante toda a sua vida.

Sobre o atendimento em sala dispensado a ela, Mirtes enfatizou que sempre chamava a sua atenção, “trazendo-lhe para a aula” e lhe falava que era capaz de fazer as atividades como os colegas, se quisesse. Dirigia-lhe elogios (bonita e carinhosa) e na aula, sempre dava exemplos de coisas que a menina gostava de ouvir, para chamar a sua atenção, para que participasse mais e se sentisse bem no ambiente. Na hora do jogo, pedia-lhe para distribuir os materiais e começar, para que pudesse fazê-la se sentir útil e participativa na brincadeira. Não dava “muita trela”, para tudo que falava em relação à Nina. Mirtes parece ter se empenhado em incluir a aluna nas atividades da sala e não somente controlar o seu comportamento, para que pudesse trabalhar com os outros alunos. O resultado disto é o sentimento positivo que a menina revela ter em relação à escola tanto no início, como no final do semestre.

No início do semestre, Ana Carolina diz gostar e achar bonita a sua escola, porque lá gosta “de lanchar, merendar, aprender a ler”; que se sente “ótima e legal” e que, inclusive, já sabe “leitura”. Diz que os colegas são iguais a ela: “gostam de copiar a agenda rápido”, exceto o colega

Jorge, que quer “ser burro e puxar carroça”. A professora briga demais, principalmente, “se mexer com o colega”. Gosta quando a professora lhe ajuda passando exercícios para que ela faça e depois corrigindo, mas fica chateada, quando ela coloca o colega Dário para ser o primeiro da fila. Sente-se “ótima”, quando a mãe vai à escola e ela diz que copiou a agenda e a mãe elogia a sua letra.

No final do semestre, Ana Carolina diz que se sente feliz e alegre, porque gosta de estudar, de escrever e de fazer a “agenda”. Que treina muito em casa, faz tudo rápido e não fica com preguiça! Gosta da professora Solange (a atual professora), porque a deixa fazer “xixi”, tomar água e lhe ajuda nas “continhas”, mas ao mesmo tempo, diz que gostou mais de Tia Mirtes, porque a atual é “meio braba”. Agora usa o adjetivo “bonita” acompanhado do “ótima”, para expressar o que acha da sua escola e diz que sente amor e alegria pelos colegas, mas que “Nina é um pouco enjoada e que “gosta pouquinho” e se relaciona mais ou menos com a colega, porque as duas “é uma diferença”. Gosta quando a mãe e o “pai lindo” (avô materno) vão à escola, porque “os ama de verdade”.

Ana Carolina parece estar feliz na sua atual escola e quer demonstrar que cumpre bem as suas tarefas. Demonstra afeto pela atual professora, mas parece ainda estar ligada à antiga. Consegue falar da colega Nina e do que sente pela menina e não economiza palavras carinhosas ao se referir à mãe e ao avô.

Solange (aproximadamente 35 anos) é a atual professora de Ana Carolina, leciona há 12 anos e há 10 está na escola. Fez o curso de magistério em nível de Ensino Médio e está cursando licenciatura em Pedagogia numa faculdade particular da cidade. Sobre a menina, a professora diz que “já houve alguma mudança”: está mais calma, já fica sentada, é carinhosa com as outras crianças, é espontânea, comunicativa, sempre motivada a fazer as produções textuais e as outras atividades, mas “tem dia que não produz nada”. Noélia completa que, apesar de tudo, é uma criança madura, pois sabe relatar com clareza os problemas que lhe acontecem em casa e sabe fazer solicitações, quando algo lhe interessa. Questiona se a menina realmente frequentou alguma escola anteriormente, pois no curto tempo em que está na atual, revelou que aprende e que “faz tudo direitinho” e que a leitura que tem do caso é que a menina “não tinha limites”, o que é endossado pela professora.

Noélia talvez tenha um pouco de razão em dizer que Ana Carolina parece não ter frequentado escola anteriormente, pois as antigas escolas da menina podem não ter sabido lhe ensinar (ou não quiseram) como seguir a rotina de uma sala de aula. Por mais que as pessoas da escola se esforcem para o ambiente escolar ser o mais familiar possível para a criança, ele tem características e especificidades e exige condutas que não existem no ambiente de casa e estas

condutas devem ser ensinadas e não os seus agentes suporem que as crianças já as possuem, como: realizar atividades de escrita em um tempo determinado pela professora; manter a atenção à sua explicação; utilizar adequadamente os materiais escolares. Estes são alguns exemplos de condutas típicas da cultura escolar.

O relacionamento com a professora está “tranqüilo” e “normal”, só há dias em que chega em sala e diz “Tia, hoje eu estou aborrecida”, mas logo passa. Deixou a colega Nina “mais um pouco de mão”, mas ainda está sempre querendo fazer as atividades como a menina faz. Solange lhe diz “Não filha, você é tão inteligente, faça a sua atividade, sem estar olhando a, b, c”. Também a coloca para sentar perto de Dário, uma criança esperta e tranqüila e ela “logo esquece”. Com as outras pessoas da escola, continua tendo um bom relacionamento, principalmente, com Noélia (esta sempre lhe dirige elogios) e com “Seu” Miguel, o porteiro.

É interessante apontar que Ana Carolina consegue falar sobre o seu “estado de espírito” e sobre o que sente e notar que a professora está lhe ouvindo. Isto certamente está colaborando para que fique mais atenta, ocupando-se menos da sua angústia. Do ponto de vista deste estudo, esta é uma forma de inclusão, pois a professora mesmo trabalhando com um grupo de alunos e tentando lhes dirigir igual atenção, deve ser perspicaz e ter condições de trabalho suficiente para poder interagir com cada um, levando em consideração a sua singularidade, sem com isso diminuir o êxito do trabalho coletivo, mas pelo contrário, colaborando para o seu sucesso. No seu texto *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (1932-1933), Freud (1994) diz que para o educador desempenhar bem o seu papel, além de executar bem a sua tarefa, evitando a influência dos traumas acidentais no adoecer, também tem de reconhecer a individualidade constitucional de cada criança, para saber dosar “amor” e “autoridade” no relacionamento com ela.

Sobre o conhecimento que adquiriu a respeito do TDA/H, Solange diz que tudo que ela sabe é “só de ouvir”, mas não leu profundamente sobre o assunto, porém percebe que o problema da aluna “é mais falta de atenção”. Noélia diz que conversa muito com uma de suas professoras e acha que Ana Carolina “tem alguma coisa pra tomar medicação”, pois a tia da menina lhe relatou que ela tem dificuldade para dormir, o que a faz concluir que o motivo da sua irritação possa ser este. Solange, por outro lado, acha que o motivo da falta de sono da menina está relacionado com o hábito de toda a família dormir tarde, por ficar assistindo televisão.

Solange e Noélia parecem concordar que a falta de sono pode ser responsável pela falta de atenção e irritação da menina, mas divergem em relação às suas causas. A professora aponta os costumes das pessoas da casa de dormirem tarde e a diretora, a uma dificuldade que está localizada na menina. Talvez, se tivessem algum contato com a literatura sobre o assunto,



poderiam entender que a falta de sono é um dos possíveis efeitos colaterais da droga que está sendo ministrada à menina (a Ritalina), e que somado ao costume das pessoas da casa, pode estar resultando na dificuldade para dormir, colaborando, conseqüentemente, para alterar a sua disposição para o aprendizado em sala de aula. Neste sentido, o contato com o conhecimento científico sobre o assunto por parte do pessoal da escola, poderia ajudar a família da menina a entender o seu comportamento, sem localizar nela uma dificuldade.

No final do semestre letivo, Vânia observa que a filha continua com dificuldade para ler, principalmente palavras com sílabas complexas, apesar de fazer leitura em casa todos os dias e também na Matemática, quando precisa fazer contagem um a um de elementos. Em compensação, observa que melhorou o comportamento com os colegas e a professora quase não faz “reclamação”. Já consegue relatar o que acontece durante a aula, dar os recados e explicar para a mãe como a professora quer que faça os exercícios. “Tem os cadernos certinhos, a letra bonitinha, tudo organizadinho”, diz a mãe. Especificamente, com Nina ainda continua querendo estar “colada” à menina e querendo imitá-la, mas esta dificuldade também já melhorou, observa Vânia.

Durante as observações, pude perceber que o ambiente da classe de Ana Carolina, apesar de amplo e com poucos alunos (13 alunos), é extremamente quente (a professora se queixava constantemente) e o mobiliário inadequado à estatura das crianças. Durante as aulas, as crianças permaneciam um longo tempo copiando o “Para Casa” do quadro ou esperando a professora organizar os exercícios gráficos, para eles fazerem. Pouco tempo foi destinado às atividades sistematizadas de descoberta da leitura e da escrita. Houve momento em que Solange isolou um aluno dos demais em classe para que este não se dispersasse. A classe aproveitava a sua ausência para brincar (no turno, não há recreio, só a hora do lanche). Solange posicionou Ana Carolina mais próxima a sua mesa, para facilitar a monitoração da sua movimentação, as suas atividades e a aproximação de Nina. Demonstrou interesse pela aluna se tornar cada vez mais independente nos seus afazeres e pareceu ter autoridade com a menina. Houve dia em que Ana Carolina esteve mais desatenta e inquieta, mas houve outros também em que atendeu prontamente aos pedidos da professora.

Nestas observações, ficaram evidentes algumas características físicas da sala de aula e da rotina escolar que por si só poderiam colaborar para qualquer criança ficar inquieta e desatenta e não somente Ana Carolina. Estas observações me fizeram pensar também, dentre outras coisas, que boa parte do trabalho de alfabetização das crianças parece estar sendo realizado fora dos muros da escola (com professora particular?), pois o tempo destinado em sala de aula para isto me pareceu insuficiente e inadequado e, para minha surpresa, algumas crianças já estavam

decodificando, pelo menos. Delacours-Lins e Moura (2006, p. 89), em sua pesquisa sobre “As condições e formas do trabalho docente” relatam como as crianças das classes de alfabetização passam também boa parte da aula copiando do quadro, revelando que a escrita ainda é sinônimo de cópia de letras, sílabas, palavras, frases e textos:

- Trabalho rotineiro com cópias de textos, palavras e atividades registradas no quadro, sem o cuidado com a significação literal e subjetiva, nem a preocupação com conteúdo ou idéias;
- As crianças empregam grande parte do tempo da aula copiando do quadro atividades ou tarefas para casa;
- As atividades voltadas para o exercício da língua escrita restringem-se, portanto, à cópia de textos escritos no quadro de giz; à produção de palavras a partir de letras e/ ou sílabas definidas pelas professoras, ou de frases a partir de palavras propostas pelos alunos ou professora; a identificação e transcrição de palavras para responder a atividades de textos lidos ou de outros assuntos trabalhados;
- Pouco estímulo ao processo de produção escrita, diferente da cópia.

Ana Carolina, durante o semestre, faltou freqüentemente às aulas, por ainda não possuir o uniforme e nem o dinheiro da matrícula e por internações hospitalares (complicações respiratórias e alérgicas), mas quando presente, demonstrou estar integrada ao grupo e na escola. Havia momentos em que estava inquieta e perambulava entre os colegas e na sala vizinha, mas não apresentou comportamento agressivo. Interagia com todos, mas na maior parte do tempo queria estar ao lado de Nina, seguindo “os passos da menina” e competindo com ela. Notava a sua ausência em sala e, no dia em que a colega faltou à aula, elegeu uma outra criança que estava sentada na sua carteira para interagir (pareceu querer compensar a ausência de Nina). Houve momentos em que a colega foi receptiva, mas também se negou a estar com ela. Nina, em classe, é aplicada, comportada e faz as atividades com esmero. Não foi somente Ana Carolina que tentou estar próxima da menina, mas outros alunos também, mas a tentativa daquela era mais persistente. Em alguns momentos, a professora impedia a aproximação e comunicação dos alunos com a “colega-modelo”.

A freqüente falta de Ana Carolina na escola pode ser um dos fatores que, em interação com outros, está contribuindo para as suas dificuldades no processo de alfabetização. Werner (2000, p. 47) discorrendo sobre a medicalização da educação<sup>32</sup>, aponta “demandas reais e falsas demandas” da escola, quando encaminham os alunos aos serviços de saúde e as doenças respiratórias são a principal causa de procura destes serviços:

[...] As mais freqüentes são os resfriados, as amigdalites, otites, bronquites, sinusites e pneumonias. A convivência em grupo, principalmente em ambientes fechados como a sala de aula, facilita a transmissão de doenças respiratórias. Por isso, mesmo no inverno, as salas de aula devem estar sempre bem ventiladas.

---

<sup>32</sup> “Utilização, pela Educação, de explicações e modelos biológicos para abordar fenômenos sociais complexos tais como Drogas, Sexualidade e o Fracasso Escolar” (WERNER, 2000, p. 45)

As falsas demandas se referem ao encaminhamento que a escola faz dos alunos aos serviços de saúde com a queixa bastante comum de que não aprendem, são desatentos, têm raciocínio lento, não conseguem aprender a ler e falam tudo errado, sem que os profissionais da escola reflitam sobre o trabalho que desenvolvem com estas crianças.

Nina parece ser referência na sala de aula não só para Ana Carolina, mas principalmente, para ela. Esta parece sentir necessidade de um parâmetro elevado de comparação para as suas atividades e para o seu comportamento, pois é a criança maior e mais velha da turma e elegeu a colega para isto, pelo destaque que Nina tem na turma. Esta identificação com a colega revela o quanto Ana Carolina está querendo aprender e se desenvolver, mas também revela aqui a sua “porção narcisista de amar”: vê em Nina o que ela gostaria de ser. Freud (1974, v. XIV, p. 107), em seu artigo *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914) diz que podemos amar em conformidade com o tipo narcisista e/ou com o tipo anaclítico (de ligação). Assim ele explica:

Uma pessoa pode amar:

- (1) Em conformidade com o tipo narcisista:
  - (a) o que ela própria é (isto é, ela mesma),
  - (b) o que ela própria foi,
  - (c) o que ela própria gostaria de ser,
  - (d) alguém que foi uma vez parte dela.
- (2) Em conformidade com o tipo anaclítico (de ligação):
  - (a) a mulher que a alimenta,
  - (b) o homem que a protege,
 e a sucessão de substitutos que tomam o seu lugar.

Ao fazer esta análise, Freud (1974, p. 104) conclui que as pessoas podem fazer suas escolhas objetais de acordo com os dois tipos, embora possa mostrar preferência por algum deles e isto quer dizer que o sujeito tem originalmente dois objetos de satisfação “– ele próprio e a mulher que cuida dele – e ao fazê-lo estamos postulando a existência de um narcisismo primário em todos, o qual em alguns casos, pode manifestar-se dominante em sua escolha objetal”.

### 6.4.3 Respondendo as questões da pesquisa

#### 6.4.3.1 1ª. questão: que expectativas a mãe têm em relação ao desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina?

O Quadro A-01 mostra as expectativas declaradas pela mãe de Ana Carolina, no início do semestre letivo, em relação ao seu desenvolvimento e escolarização. Estas expectativas são todas positivas e a primeira delas mostra como a criança foi desejada pela mãe e como outras pessoas da família ajudaram-na a sustentar este desejo. O número maior está relacionado ao desenvolvimento de boas atitudes por parte da menina, que poderão facilitar o seu desempenho

escolar (É digna de nota a eleição do “bom relacionamento com as pessoas” ser a expectativa principal). Além disso, trazem o contexto de comparação com as atitudes do primo segundo de Ana Carolina (Alan, 13 anos). Em relação à sua escolarização, demonstra um alto nível e o contexto é de esperança na escola e nas aulas particulares. Em relação ao desenvolvimento de habilidades, a sua única preocupação no momento é, justificadamente, a sua alfabetização, já que a menina apresenta uma defasagem entre a idade e série escolar. Sobre o seu desenvolvimento em geral, as expressões “100%”, “demais” e “realmente em tudo”, demonstram o anseio da mãe, neste sentido. Estas expectativas estão inseridas num contexto de constatação das dificuldades da menina e do que lhe será exigido na escola, mas também da percepção que Vânia tem de que está recebendo apoio da família no acompanhamento escolar da filha.

T	Expectativas	Contexto
RDF	Que fosse uma menina.	De constatação que sempre “sonhou” em ter uma menina e de que a tia-avó e o avô também desejavam uma menina; aquela por não poder ter mais filhos e este por ser mais apegado com as filhas que com o filho.
E	“Ótima” escolarização. Que consiga estudar. Que faça faculdade. Que chegue até no ponto máximo, num doutorado.	De esperança na nova escola e nas aulas particulares do período de férias
A	Que realmente aprenda e queira “mais e mais”.	
DA	Que tenha mais “gosto”.	Constatação de que esta é a principal expectativa que tem em relação à filha.
	Que tenha um bom relacionamento com as pessoas.	
	Que seja menos teimosa. Que se interesse mais pela escola Que goste de estudar. Que decida.	Constatação da dificuldade, mas também da sua melhora.
	Que estude como Alan.	Porque o primo demonstra preocupação com as atividades da escola e tem iniciativa de pedir ajuda e de dizer de que está precisando.
	Que queira realmente. Que chegue a ponto de gostar de estudar, sem que a mãe se preocupe com isso. Que queira mesmo estudar. Que seja curiosa. Que pesquise. Que comente. Que queira crescer sempre cada vez mais.	Porque faz tudo para que ela melhore.
DH	Que “saia” da alfabetização lendo.	
D	Que melhore na escola “100%”.	Constatação de que a filha “não é muito curiosa” e de que “desiste muito fácil” diante das dificuldades das tarefas; por saber que será cobrado mais empenho da filha no processo de alfabetização.
	Que melhore “um pouco demais”.	
	Que melhore realmente em tudo em curto ou em longo prazo.	Por perceber que várias pessoas da família e a escola estão lhe ajudando no acompanhamento da filha

**Quadro A-01 - Expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no início do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; E: escolarização da criança; D: desenvolvimento da criança; DA: desenvolvimento de atitude pela criança; DH: desenvolvimento de habilidade pela criança; RDF: realização do desejo da família; A: aprendizagem da criança.

No início do semestre, as declarações de Ana Carolina a respeito do que a sua família espera dela estão relacionadas, em sua maioria, ao seu bom comportamento e ao cumprimento de horários. A mãe quer que durma para acordar cedo para ir à escola; o avô gosta que brinque, mas não quer que grite e que mexa na tomada e o tio não gosta que ela mexa no seu “som”.

T	Expectativas da mãe	Contextos
E	Que “passe bem” para a primeira série, pra que não tenha dificuldade.	De promessa de que vai se “sacrificar”, “se virar para fazer alguma coisa”, para pagar uma professora particular para a filha até o fim do ano.
A	Que “entenda as coisas” mesmo as coisas simples.	De constatação de que, para determinadas situações, a filha é “desenvolvida” e, pra outras, não (assuntos que a mãe quer que entenda, por exemplo), por pensar que talvez ela só queira “gravar” situações “terríveis” que acontece.
MC	Que melhore o comportamento em longo prazo.	De promessa e certeza de que um dia ainda vai conseguir fazer com que a filha mude o comportamento.
D	Que se interesse “pelas coisas” da sua idade (brincar de amarelinha, pular corda, ligue-ligue, China), brincadeiras da sua própria infância.	De constatação de que se empenha para isto, mas sem sucesso; por achar que talvez seja o meio que não colabore para isto; de constatação de que já houve melhora neste sentido.
	Que até no meio do ano que vem esteja mais madura.	
DA	Que entendesse as regras dos jogos.	Por saber que o jogo seria bom para trabalhar o déficit de atenção da filha desde novinha; por perceber a sua resistência para o jogo.
	Que entenda que tudo tem regras e que não é só do jeito que a gente quer.	De constatação de que isto é difícil até para os adultos, mas que se começa a aprender de criança; por perceber que outras crianças até mais novas que ela já entendem as regras; por perceber que a menina espera que os adultos não lhe cobrem as regras, apesar de ninguém ceder para ela, porque sabem que já está grande.
DH	Que melhore a seqüência lógica dos seus relatos.	Por perceber que está em atraso em relação a uma das prima que tem mais ou menos a sua idade.
T	Expectativas da família	Contextos
DA	Que “entenda as coisas”.	Por perceber que ninguém cede as suas vontades.
A	Que realmente aprenda a ler em curto prazo.	De constatação que toda família se preocupa com o seu aprendizado, por já ter oito anos e não ter ainda aprendido a ler, por achar que “fica ruim pra idade dela”, os amigos estarem lendo e ela não; por perceber que, além do déficit de atenção, a filha é “preguiçosa demais”, por achar que “já passou da validade” para aprender a ler.

**Quadro A-02 - Expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no final do semestre letivo**

T: tipo de expectativa; E: escolarização; A: aprendizagem; MC: mudança de comportamento; D: desenvolvimento; DA: desenvolvimento de atitude; DH: desenvolvimento de habilidade.

No final do semestre (Quadro A-02), Vânia declara as suas expectativas e algumas que diz ser de toda a família. O maior número ainda é das que estão relacionadas ao desenvolvimento de atitudes, especificamente, ao entendimento de regras por parte da menina. Estas expectativas estão inseridas num contexto de constatação das dificuldades e necessidades da criança. A expectativa que está relacionada com a sua escolarização não mais se refere ao seu nível de escolaridade, mas à filha ser aprovada para a série seguinte com bom desempenho e está inserida num contexto de promessa de sacrifício pela mãe, para que isto aconteça. A expectativa

relacionada à aprendizagem traz a constatação de que Ana Carolina aprende, mas assuntos que não interessam, da sua “preguiça” e de preocupação de toda a família com a defasagem escolar da menina. A mãe declara uma expectativa que se relaciona com uma habilidade que ela quer que a filha desenvolva e o parâmetro para esperar isto da filha é a prima apresentar tal habilidade. Surge a preocupação com a mudança de comportamento da filha, mas parece que tem consciência que só vai conseguir em longo prazo, apesar da certeza de consegui-lo.

As expectativas, agora, parecem ser influenciadas pelas dificuldades que a menina apresentou durante o semestre em relação ao processo de alfabetização e pela importância que tem a realização deste processo, mas não deixaram de ser positivas. Vânia e sua família têm razão de estarem preocupados com a demora da menina para ser alfabetizada, pois o processo de aprender a ler e escrever é um marco no desenvolvimento de todo sujeito inserido numa cultura letrada. Vigotskii (1998, p. 116), quando enfatiza que a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, fala da importância da aprendizagem da língua escrita:

[...] Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância à puerícia.

Ana Carolina, no final do semestre, percebe a expectativa da mãe em relação à sua mudança de comportamento e diz que ela quer que seja uma “mocinha comportada e obedecida” e que ser assim é ficar sentada fazendo os deveres, quando a mãe diz pra ficar. Quer viajar com o bumba-meu-boi, mas a mãe a levará somente se ficar comportada. A participação no grupo folclórico parece se configurar para a menina como uma grande motivação ao seu “bom comportamento”.

6.4.3.2 2<sup>a</sup>. questão: como a família participa do desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina?

6.4.3.2.1 A perspectiva da mãe

Pelas declarações da mãe no início do semestre letivo (Quadro A-03), várias pessoas da família estão envolvidas no acompanhamento da menina, mas é Vânia quem mais se envolve com ela, tanto em casa como na escola, inclusive, sendo voluntária neste ambiente, quando precisou amenizar a sua dificuldade financeira para pagar as mensalidades escolares. Reconhece que a filha tem mais dificuldade de realizar as suas tarefas com ela do que com a Tia Heloísa e o primo Alan. Além da escola, lhe oferece o acompanhamento da professora particular, leva a filha

às consultas regulares com as duas médicas e está tentando seguir as orientações destas. Percebe que para ajudar Ana Carolina tem que ter paciência e “esperar o seu momento”.

Ana Carolina, no início do semestre, também reconhece que é a mãe quem lhe ajuda nas tarefas da escola. Ela faz ditados e lhe pergunta a tabuada. Gosta quando a mãe lhe ajuda a tomar banho e a fazer os deveres lhe ensinando o “ba, be, bi, bo bu, bão”, mas ao mesmo tempo gosta de fazer a escrita sozinha, pois a mãe quer que ela escreva fazendo a letra do jeito dela. Também não gosta que a mãe fique apagando o que fez. Afirma que é inteligente e nega que seja preguiçosa, pois “não quer ficar burra e puxar carroça”. Mas sente-se bem quando ela a ajuda a entrar na roupa de índia do bumba-meu-boi e também quando cola e conserta a sua indumentária nas apresentações.

Quem	Acompanhamento em casa/Justificativa
mãe	Pede à filha para não insistir com os adultos e as crianças, quando teima em querer que brinquem com ela.
	Diz a ela que não precisa aceitar as brincadeiras da prima, quando esta lhe impõe o jeito de brincar.
	Tenta incentivá-la a fazer as atividades dizendo que, se treinar, consegue realizá-las, quando a menina se irrita e chora dizendo que não está conseguindo.
	Administra-lhe a Ritalina.
	Divide em duas partes as tarefas escolares./Para que a menina não fique sobrecarregada; porque a neuropediatra e a psiquiatra disseram que não haveria aprendizado se a forçasse a fazer as atividades.
tia-avó ou primo	A tia-avó ou o primo (filho da tia-avó) ensinam-lhe parte ou toda a tarefa, assim que ela chega da escola. / Porque eles têm mais tempo, a menina gosta mais, pois quando as realiza com a mãe, demora, fica brincando, chora e diz que não entendeu, o que faz a mãe ficar “nervosa”.
avó e familiares	Anota as palavras que a menina tem dificuldade para pronunciar e todo mundo da casa a corrige, quando fala errado; já melhorou a pronúncia das palavras que errava.
Quem	Acompanhamento na escola/Justificativa
mãe	Foi voluntária na escola. / Por ser voluntária, não pagou as mensalidades da escola.
	“Participa bem” das atividades da escola.
Quem	Acompanhamento em outros ambientes/Justificativa
mãe	Está levando-a para fazer aulas particulares com uma professora no período de férias./ Para não esquecer o que aprendeu e ficar no “ritmo” e começar a gostar de aprender.
	Leva-a para as consultas regulares com a neuropediatra e também com a psiquiatra da infância da OCA.
<b>Formas de acompanhar que ajudam</b>	
Quando a mãe tem paciência, no momento da realização das tarefas.	
Quando as pessoas esperam “o momento dela”, para realizar as suas atividades escolares.	
Manter a criança sozinha no momento de realização das tarefas, para que tenha maior concentração.	
<b>Forma de acompanhar que não ajuda</b>	
Ensinar no momento em que a menina está cansada ou não está bem.	

**Quadro A-03 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no início do semestre letivo**

Mãe e filha parecem bastante unidas tanto nos afazeres da escola como nas apresentações da brincadeira folclórica, porém a menina já manifesta o desejo de ter mais autonomia, para fazer suas atividades escolares, declarando que é competente e que está motivada para isso. Demonstra, assim, que já está se esforçando para corresponder algumas expectativas que a mãe tem em relação ao seu desenvolvimento e escolarização. Este movimento da menina prova como estas expectativas apontam o lugar que ela ocupa no desejo da mãe e também dos

seus familiares. Também mostra o seu esforço para a resolução da problemática do *ser* para *ter*, típica do conflito edipiano.

Quem	Acompanhamento em casa/Justificativa
mãe	Diz a ela “Não, não, você tem esse, Deus quis esse, só posso esse e pronto”, quando insiste em ter um objeto igual ao do colega.
	Diz a ela que querer o que a outra pessoa tem “é inveja, Deus não gosta, é pecado!”.
	A mãe observa sua agenda escolar, para ler os recados da professora.
	Espera as suas irmãs terminarem de ensinar as tarefas aos filhos, para ensiná-la./Pois assim fica mais atenta.
	Continua lhe administrando a Ritalina./ A medicação foi interrompida nas férias, por recomendação médica.
	Explica a ela que, no jogo, há momentos em que se perde e há momentos em que se ganha./Quando a menina resiste em continuar o jogo, ao perceber que está perdendo.
	Ultimamente, lhe diz:“Ah, se você não sabe brincar, então você não vai mais brincar.”, quando não quer seguir as regras da brincadeira, pois percebeu que estava fazendo mal à filha quando interferia.
	Diz a ela para treinar o jogo até aprender, para ganhar mais pontos, quando a menina reclama que o parceiro tem mais pontos que ela.
mãe ou tia-avó	Coloca-a para fazer pelo menos a metade das tarefas, quando chega da escola, se não estiver muito cansada, e, na manhã seguinte, o restante.. Não está tendo dificuldade, mas faz mais rápido com a Tia Heloísa.
Quem	Acompanhamento na escola/Justificativa
pai	Fica com ela e a leva para a escola, quando a mãe precisa sair./ O avô não gosta, mas a mãe diz que é uma forma de ele colaborar, já que está desempregado e não está pagando o plano de saúde da filha.
mãe	Participa das reuniões promovidas pela escola.
	Freqüentemente, vai à escola no final do horário, para perguntar à professora sobre o seu desempenho em classe.
Quem	Acompanhamento em outros ambientes/Justificativa
mãe	Não a levou às consultas com a neuropediatra./Por causa do atraso das mensalidades do plano de saúde.
	Levou a filha às últimas consultas com a psiquiatra da infância da OCA. / Esta profissional está encerrando o atendimento. Ela disse para a mãe que os sintomas da menina estão relacionados com o ambiente em que vive.
	Promete que, no próximo semestre, vai colocá-la para fazer aulas particulares, para que inicie a primeira série “realmente lendo”; pagará a professora com os “bicos” que faz.
<b>Formas de acompanhar que mais ajudam:</b> A Tia Heloísa insistir com a mãe para colocá-la para ler outros materiais de leitura, para que pudesse ver outros tipos de letra. Dividir os horários para a filha fazer as tarefas, porque assim a criança fica mais livre.	
<b>Forma de acompanhar que não ajuda:</b> Fazer as tarefas em ambiente com muito barulho e com mais pessoas, pois a menina se desconcentra, chora e diz que não vai conseguir.	

**Quadro A-04 - Formas de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina declaradas pela mãe no final do semestre letivo**

Durante o semestre (Quadro A-04), pude observar, pelas declarações da mãe, que ela continua sendo a pessoa que mais se envolve com a menina, mas também continua recebendo ajuda da Tia Heloísa, com quem Ana Carolina tem mais facilidade de realizar as suas atividades escolares. Vânia está tentando lhe dar limites e fazer com que entenda e aprenda as regras e seja persistente nos jogos. É interessante perceber que ela trouxe o pai para participar mais da vida da filha, mesmo a contra-gosto do avô da menina e pela alegação de Francisco foi solicitado, por não estar contribuindo financeiramente. Em relação à justificativa da psiquiatra para encerrar o atendimento, diria que foi importante a profissional sinalizar para a mãe, que o problema não está



localizado em Ana Carolina (fatores de ordem orgânica), mas é importante ressaltar que Vânia ainda carece de orientações que a levem à reflexão sobre possíveis fatores do ambiente que estão colaborando, para que os problemas da filha persistam e quais são as possíveis alternativas para solucioná-los.

Em relação ao que deu certo com Ana Carolina, Vânia percebe que a insistência da tia é uma maneira de ajudar a menina, pois ela parece precisar deste “apoio”. Também já consegue identificar que ambiente é mais favorável, para a filha produzir. A Tia Heloísa exerce junto à dupla mãe-filha a função simbólica do pai. Nas palavras de Joel Dör (1991), ela é a “embaixadora do pai simbólico”.

No final, Ana Carolina diz que é a mãe quem mais lhe ajuda nas atividades da escola lhe colocando para fazer os deveres à noite e pela manhã. Ela também prepara o seu “mingau” de manhã. Diz também que pergunta à Tia Solange como está o seu comportamento na escola, prometendo-lhe surra se ela não se comportar direito. A menina se refere às ajudas que a mãe lhe dá nos exercícios de leitura e escrita como a forma que gosta de ser ajudada. Diz que gosta de tudo que a mãe lhe dá, referindo-se também à alimentação. Sente-se alegre e feliz quando a mãe lhe ajuda, porque “ama muito a mãe como se fosse um coração de amor de flor”.

Nas declarações finais, a menina volta a demonstrar o seu grande apego pela mãe e a maneira ainda regredida desta cuidar da sua alimentação (ainda faz mingau para a filha). A interação entre mãe e filha demonstra que não está sendo nada fácil nem para a mãe e nem para a menina se desvencilharem deste apego. Para aquela, talvez, esta separação poderia se constituir num processo que a levaria a reviver os seus próprios conflitos edipianos (CORDIÉ, 1996).

#### 6.4.3.2.2 A partir das observações no contexto escolar, da casa e de outros ambientes

*No contexto escolar:* na maioria das vezes, Vânia encarregou Dona Branca, a vizinha da bisavó, para levar Ana Carolina à escola, juntamente com o filho de 05 anos desta senhora que também estuda lá. Dona Branca se apresentou sempre carinhosa e cuidadosa com a menina. Além disto é uma mãe que está sempre disponível a ajudar as outras mães com as suas crianças. Nos dias em que a menina faltou, Vânia enviou sua mochila com os materiais escolares, para a professora marcar as atividades que a menina teria que realizar em casa. Esteve também presente na reunião de pais e participou dando o testemunho da melhora da filha. No baile de carnaval, apesar de não se fazer presente (fisicamente), fantasiou a filha para a festividade (a menina estava com a fantasia de “Emilia”, o que chamou a atenção de muitas crianças).

*No contexto da casa:* na maioria das observações, foi a mãe quem ajudou a menina a realizar as atividades da escola, mas também contou com a participação da Tia Heloísa. O local de realização das atividades foi a casa da bisavó, pois Vânia alegou que na casa dos seus pais, o ambiente não era “conveniente”, por ser muito barulhento. Nesses momentos, mãe e filha ou tia e sobrinha, não estiveram a sós, pois havia sempre mais algum parente ou vizinho e estas presenças não pareciam incomodá-las. De todos, o mais presente foi Alan, o filho da Tia Heloísa, a quem sempre a menina dirigia carinho e pedia aprovação das suas produções. Nos momentos em que a mãe lhe ensinou as tarefas, organizou o local e seus materiais escolares, para dar mais conforto a mim e à menina. Sentou-se ao seu lado, auxiliando-lhe na discriminação dos fonemas, na formação de palavras, na escrita e na leitura de pequenos textos. Demonstrou satisfação com seus acertos e persistiu para lhe ensinar, apesar da irritação com seus erros. Durante a ajuda, lhe deu oportunidade de ler com autonomia, verificando o seu aprendizado, mas dando-lhe auxílio, resignada, quando isto não acontecia. Também tentou controlar a inquietude e dispersão apresentadas por Ana Carolina.

A menina, apesar de apresentar comportamento irrequieto com a mãe, demonstrou motivação para fazer quase todas as atividades escolares, principalmente, as de leitura e, em alguns momentos, tentando fazê-las com independência. Pareceu querer mostrar que conseguia fazer as atividades com ela, inclusive, teve situações em que quis mostrar a sua produção para a Tia Heloísa. Sentia-se satisfeita com seus acertos e com a aprovação da mãe. Mãe e filha demonstraram querer corresponder às demandas da escola e aquela demonstrou estar atenta às mudanças e dificuldades da menina, porém a estas atribuiu à falta de esforço da filha. O momento de maior tensão entre as duas foi quando Ana Carolina manifestou uma crise alérgica com muita coriza, demonstrando indisposição para o trabalho, mas mesmo assim, a mãe insistiu que fizesse. Apesar de todos os momentos de tensão e de dificuldades, mãe e filha demonstraram ter carinho uma pela outra.

Durante estes encontros, Vânia aparentou estar sempre preocupada e mobilizada para arranjar emprego, inclusive, durante a pesquisa, participou de uma seleção destinada ao preenchimento de vagas de comerciário. Apesar da preocupação e ansiedade, evidenciou motivação para mostrar como ensinava a filha. Pareceu querer mostrar que era competente para isto.

No dia em que a Tia Heloísa ficou encarregada de ensinar a tarefa à Ana Carolina, organizou seus objetos e o espaço na varanda da casa de uma outra tia-avó da menina. Lá, apressou a sobrinha a iniciar as atividades, lendo os enunciados das questões para ela e pedindo-lhe que lesse as palavras que conhecia. Em alguns momentos, dirigia o seu raciocínio e, em

outros, já antecipava as respostas. Elogiou as suas produções, mas também as corrigiu e lhe pediu para consertá-las. A menina se comportou de maneira mais autônoma que com sua mãe. A presença de outras pessoas no ambiente a fez desviar pouco a atenção do que estava fazendo. Confidenciou à tia que havia apanhado da sua mãe, por ter destratado a bisavó, sendo então repreendida por aquela. Parece que a Tia Heloísa é a pessoa mais autorizada pela família a se relacionar com a menina, que a mãe.

*No contexto do ensaio e da apresentação do bumba-meu-boi:* mãe e filha tiveram momentos de zanga e de entrosamento. Vânia, sempre se mostrando preocupada com o bem-estar da menina e, tentando lhe mostrar a sua autoridade, mas não sabendo bem como fazê-lo. Ana Carolina, por sua vez, esteve sempre à vontade e assistida por todos. Ora estava fantasiada de índia e dançando como a mãe, ora estava somente acompanhando o grupo, de roupa comum, por apresentar processo alérgico à tinta das penas da roupa de índia. Houve momento em que, mesmo em meio ao tumulto e barulho do ensaio, a menina estava com uma cadernetinha na mão, perguntando aos presentes os seus nomes e como estes eram escritos, demonstrando grande interesse pela escrita, o que não passou despercebido pela mãe. Vânia também evidenciou graça, segurança e competência durante o ensaio e nas apresentações do grupo folclórico, pois ela, além de ser uma das índias, é também uma das pessoas responsáveis pela coreografia do grupo.

6.4.3.3 3ª questão: quais são os fatores de impedimento e de favorecimento desta participação?

No início do semestre (Quadro A-05), a maioria dos fatores de facilitação que Vânia aponta é interna à família e está relacionada com ela (mãe) especificamente, porém se referem às condições e características que poderia ter para facilitar o acompanhamento. Na verdade, ela aponta fatores de facilitação que ainda não existem e quando aponta os que dificultam, a ausência dessas condições e características se configuram como impedimento. Porém, em meio a estes fatores internos, configura um externo relativo à escola: o livre acesso.

Vânia, neste início se apresenta muito queixosa da sua falta de paciência e da sua condição de desempregada, para acompanhar a filha, centrando os impedimentos em torno de si, reconhecendo as suas faltas. Isto é positivo e negativo ao mesmo tempo: positivo à medida que percebe a sua incompletude na interação com a filha e, negativo, no sentido de que esta percepção pode estar lhe trazendo um nível de angústia que, sendo impossível de ser administrado, poderá interferir ainda mais no relacionamento com a menina e nas suas dificuldades escolares. Cordié (1996, p. 34), discorrendo sobre a reação dos pais ao fracasso

escolar de seu filho, aponta a desaprovação como uma delas com as suas possíveis repercussões na criança:

Quando os pais manifestam sua decepção, sua desaprovação, sua própria cólera em vista dos maus resultados na escola, a criança pode ver nessa condenação uma retirada do amor. [...] Desencadeia-se, então, uma outra forma de engrenagem diferente da que foi descrita antes; instala-se, então, um estado depressivo cujas manifestações são freqüentemente somáticas. A criança fica doente, tem não apenas um mal de estômago de domingo à noite, mas sim “verdadeiras” doenças, como otites, anginas repetidas, distúrbios intestinais, distúrbios do sono, etc. “Meu filho pega tudo que passa”, dizem as mães. Provocando, assim a inquietude dos pais, a criança se assegura do amor deles. O estado regressivo leva à doença, e o absentismo escolar que se segue só faz agravar o estado adquirido.

A falta às aulas pelo adoecimento poderá agravar as dificuldades escolares da criança, por ela ignorar o que aconteceu e foi trabalhado com a classe durante o tempo em que lá não esteve e isto poderá reforçar o seu sentimento de exclusão, diz a autora.

<b>Fatores de facilitação</b>	<b>Referentes a:</b>
A mãe ter dinheiro para pagar uma pessoa para ajudar a criança, quando não tivesse paciência; ter dinheiro também lhe deixaria mais paciente.	Família/mãe
A mãe ter paciência para ela mesma acompanhar a filha nas suas atividades.	
A mãe ter trabalho, para ficar mais tranqüila.	
A mãe não precisar ficar na casa da sua avó durante a semana com a menina, para ficar mais próximo de sua escola, pois o ambiente desta casa dispersa a filha no momento das suas atividades escolares; a mãe sente falta do conforto que tem na casa dos seus pais.	
O livre acesso oferecido à mãe pela escola;	Escola
<b>Fatores de impedimento</b>	<b>Referentes a:</b>
A mãe não ter paciência.	Família/mãe
Problema financeiro (falta de dinheiro) da mãe.	

**Quadro A-05 - A participação dos pais de Ana Carolina: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no início do semestre letivo**

No final do semestre (Quadro A-06), os fatores que Vânia declara facilitarem o acompanhamento da filha são todos internos à família, mas agora a Tia Heloísa se configura como a pessoa que contribui, para que ela a menina acompanhe mais de perto. Não mais aparece a condição financeira da mãe como fator que poderá facilitar, mas o tempo que esta teve e a sua reflexão sobre a importância deste acompanhamento. Os fatores que dificultam são internos à família também e a impaciência da mãe é novamente citada, mas ela também aponta o ambiente da casa dos seus pais como fator de não ajuda. Vânia, a este respeito, parece estar refletindo sobre suas características e dificuldades que, em interação com o ambiente, tornam-se fatores que dificultam o acompanhamento da filha.

Fatores de facilitação	Referentes a:
A mãe dar mais importância aos conselhos que a Tia Heloísa lhe dá, para “insistir” mais com a filha para ler.	Família/mãe
A mãe ter tido mais tempo para ficar com a filha.	
A mãe ter tomado consciência de que a sua assistência é boa para a filha e que “pode ser melhor ainda”.	
A “pressão” que a Tia Heloísa fez à mãe para dar mais assistência à filha, dizendo-lhe que isto “era a única coisa que podia lhe dar”.	Família/Tia Heloísa
Fatores de impedimento	Referentes a:
A impaciência da mãe com a lentidão, brincadeira e movimentação da menina na hora de fazer as tarefas, para se levantar e para dormir.	Família/mãe
A mãe ser solicitada pelas pessoas da casa (pela avó da menina, por exemplo), no momento em que está dando assistência à filha, pois acha que tem a mesma dificuldade dela e também, porque gosta de fazer uma coisa de cada vez.	Família/outras familiares

**Quadro A-06 - A participação dos pais de Ana Carolina: fatores de facilitação e de impedimento declarados pela mãe no final do semestre letivo**

6.4.3.4 4ª. questão: que relação existe entre as expectativas e a forma de participação da família no desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina?

Neste caso, também procurei relações entre as expectativas e as formas de participação da mãe de Ana Carolina e de seus familiares no seu desenvolvimento e escolarização. Agrupei estas expectativas pelo apelo comum, tentando fazer uma correspondência com um bloco de participação, mas percebi também que não há uma linearidade nesta relação. Denominei, como anteriormente, de relação positiva quando as formas de participação foram favoráveis (do ponto de vista do estudo) ao alcance das expectativas e, de relação negativa, quando desfavoráveis ou contraditórias a este fim.

*Em relação às expectativas que dizem respeito ao desenvolvimento e à mudança de comportamento de Ana Carolina,* Vânia e várias pessoas da família estão sempre lhe ajudando, inclusive a mãe lhe incentiva e lhe aconselha sobre como se relacionar com as pessoas de maneira mais madura. A mãe leva a filha às consultas com a neuropediatra e com a psiquiatra da OCA; tenta seguir as orientações destas profissionais e está sempre em contato com a escola. No sentido contrário, ainda permite que a filha tome mamadeira, perde a paciência, chegando a ponto de agredi-la fisicamente e, normalmente, é desautorizada, diante da menina, por seus pais. Aqui, as expectativas se relacionam ora de maneira positiva em relação ao seu alcance, ora de maneira negativa. Especificamente, sobre o fato de a mãe bater na menina com o objetivo de colocar limites ao seu comportamento, pode estar relacionado à autoridade que não é concedida a ela pelos seus pais, o que faz com que chegue ao ponto extremo da agressão física, para conter a filha.

*No tocante às expectativas relacionadas ao desenvolvimento de boas atitudes por parte da menina,* a mãe está sempre preocupada em lhe fazer entender as regras de

convívio. Também incentiva a filha a treinar e persistir nos jogos e brincadeiras e sempre se faz presente na escola, inteirando-se da sua vida escolar. Nas atividades de leitura e de escrita, concede-lhe momentos de autonomia para ler. Mãe e tia também cuidam do ambiente e programam os horários para que Ana Carolina possa realizar as atividades escolares com motivação. Vânia está sempre atenta aos interesses da filha e reflete sobre sua conduta com a menina. Também segue os conselhos da Tia Heloísa, no tocante ao relacionamento e estimulação da menina. A família envolve a criança nos ensaios e apresentações de bumba-meu-boi, onde tem oportunidade de se relacionar com um número maior de pessoas e de seguir horários e regras da brincadeira. Além disso, a mãe conta com a ajuda de Dona Branca que demonstra afeto e cuidado com a menina, ao conduzi-la e buscá-la na escola. Em relação a estas expectativas, o acompanhamento oferecido pela mãe e pela família parece se relacionar somente no sentido positivo. Destacaria o envolvimento e a participação da criança no grupo folclórico como uma forma interessante e rica de desenvolver bons sentimentos e boas atitudes: a valorização da cultura da sua comunidade e de si própria, atitude de cooperação e sentimento de grupo são alguns deles.

***No sentido de alcançar as expectativas relacionadas à escolarização,*** a mãe foi voluntária na escola, para que a filha fosse dispensada do pagamento da mensalidade; ofereceu e promete oferecer mais aulas de reforço com professora particular para a menina; está envolvendo o pai da criança com a sua escolarização; esteve e está preocupada em conseguir trabalho, para que possa oferecer uma escola mais próxima da casa de seus pais para a filha. Em contrapartida, deixou que Ana Carolina se ausentasse da escola no início do semestre letivo, alegando que ainda não havia comprado o uniforme e nem tinha o dinheiro para pagar a primeira mensalidade. Aqui também há uma relação positiva, mas também negativa ao alcance das expectativas, apesar do esforço para o alcance ser maior. Sem querer subestimar as dificuldades financeiras da família e, principalmente da mãe da menina, mas levando em conta o bom relacionamento que ela e outros pais têm com a escola, talvez não se justifique a ausência da criança deste contexto, pela falta de uniforme e do pagamento da primeira mensalidade.

***Ao que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e aprendizagem,*** a mãe ajuda a filha a fazer as suas atividades escolares, especificamente, auxilia-lhe na discriminação fonemas, na formação de palavras, na leitura e escrita de pequenos textos. Demonstra satisfação com seus acertos e persistência para lhe ensinar. Também está atenta às solicitações e recados da professora e à realização das atividades escolares por parte da menina nos dias em que esta se ausenta da escola. Além disso, os ensaios e apresentações do bumba-meu-boi se tornam ótimas oportunidades para que a menina desenvolva habilidades psicomotoras (a coordenação motora

ampla, o ritmo, a orientação espacial e temporal etc), tenha motivação e o prazer do movimento da dança e do canto, além de experimentar o sentimento de competência, ao realizar tais atividades diante de um público. No sentido contrário ao alcance das expectativas, Vânia se irrita e perde a paciência com os erros de Ana Carolina, mas, apesar disto, o acompanhamento que lhe oferece é mais focado nas necessidades da menina do que o acompanhamento da Tia Heloísa e, neste sentido, torna-se a pessoa mais competente para ajudar a filha, bastando receber apoio e ser orientada no sentido de como melhor fazê-lo.

Oliveira-Pamplin e Sigolo (2003, p. 31-32) em um estudo que teve como objetivo compreender as relações diádicas entre crianças com NEE e seus cuidadores e irmãos, também concluíram que as díades cuidador-criança com NEE foram, do ponto de vista do estudo, mais favoráveis à estimulação do desenvolvimento destas crianças:

De forma geral, os resultados obtidos nesse estudo possibilitam afirmar que as interações estabelecidas pelas díades cuidador-criança com NEE foram mais adequadas, uma vez que as relações estabelecidas nestas obtiveram maiores índices de interação do que as mantidas pelas díades irmão-criança com NEE. Esse panorama reflete uma visível relação entre o nível de conhecimento que os membros familiares têm do atraso da criança e de suas necessidades de estimulação, uma vez que neste estudo os cuidadores se mostraram mais sensíveis aos comportamentos e iniciativas de interação da criança com NEE e mais preocupados em estimulá-las do que os irmãos [...].

Esta conclusão, mesmo não sendo referência para uma maior generalização em relação a adequação da estimulação da crianças com NEE pelos seus cuidadores (pais ou substitutos), dá indício de que, em alguns casos, os cuidadores podem ser mais sensíveis e habilidosos na estimulação dessas crianças, que outros familiares.

#### 6.4.4 Inferências conclusivas a respeito do Caso Ana Carolina

Ana Carolina é uma menina amorosa, que foi desejada pela mãe e pelos seus familiares. Nasceu em hospital público pela precária condição financeira da família (sua mãe teve dificuldade para encontrar leito nas maternidades da localidade). Foi um bebê tranquilo, mas hoje apresenta maneira regredida para se alimentar, intolerância a vários alimentos e alergias. Teve diagnóstico de “hiperatividade” aos quatro anos, por apresentar “má conduta” na escola. Este diagnóstico foi confirmado mais tarde, sendo-lhe prescrito Ritalina, para amenizar os sintomas do transtorno.

O relacionamento que Ana Carolina estabelece com sua mãe demonstra que ainda estão apegadas às primeiras cenas infantis e esta, apesar de se sentir culpada pelos problemas da menina, ainda disputa com ela o lugar de filha na casa de seus pais (os avós da menina) e, ao mesmo tempo, se sente desamparada pelo pai da criança e desautorizada pelos seus próprios pais

neste relacionamento. A bisavó da menina e a Tia Heloísa são as pessoas da família que, desde o início, tentam ajudar Vânia a exercer a função de mãe. Porém um fato interessante está acontecendo: Vânia está conseguindo envolver Francisco, o pai biológico, na rotina da filha. Com as outras crianças da casa, Ana Carolina se relaciona de maneira regredida e egocêntrica, se recuando diante dos obstáculos e conflitos, o que se torna motivo de angústia e preocupação para a mãe.

A criança já freqüentou algumas escolas, mas nenhuma delas conseguiu atender às suas necessidades. A atual, apesar de possuir estrutura e funcionamento ainda precários e desconhecer o “transtorno” da aluna e as suas possíveis causas, a princípio, conseguiu ser inclusiva com ela. Atualmente, a escola dá indícios de que não está conduzindo o processo de alfabetização de forma que possa facilitar a construção do código da língua escrita por Ana Carolina e pelos seus colegas, apesar da satisfação da mãe e da menina com o trabalho escolar.

Na sala de aula, a menina procura um modelo de identificação - a colega Nina -, mas a ambivalência de afetos que dirige à esta se tornou um problema para as professoras que tentaram e estão tentando lidar com este fato sozinhas, pois carecem de orientações de um profissional competente para isto na escola. Ana Carolina também falta freqüentemente às aulas pelos problemas alérgicos e respiratórios que apresenta (motivos das suas internações hospitalares). Quando presente em sala, na maioria das vezes, está motivada e integrada à turma e aos outros espaços da escola.

Apesar de outras pessoas da família e da vizinhança estarem envolvidas no acompanhamento da criança, inclusive o pai ultimamente, é a mãe quem mais se envolve com ela seja nos afazeres escolares, nas apresentações do grupo folclórico ou nos atendimentos extra-escolares. Este acompanhamento é reconhecido pela menina que já se posiciona diante das ajudas que recebe. Tia Heloísa se configura como a pessoa da família que lhe dá apoio junto à filha, inclusive tendo mais autoridade com a menina. Porém, nesse acompanhamento, mãe e filha demonstram dificuldade em romper com uma relação regredida e de apego.

Os fatores de impedimento e de facilitação à participação no desenvolvimento e escolarização da filha, que foram apontados no início por Vânia, em sua maioria são internos à família e giram em torno de si. No final, os impedimentos a esta participação são também internos à família, mas não somente relativos à mãe. Nos fatores de facilitação, Vânia reconhece a interferência da Tia Heloísa como um deles. Fatores relativos à escola não se configuram como impedimentos, só de facilitação, o que demonstra a satisfação da mãe com o trabalho desta instituição e a sua falta de posicionamento crítico em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula.



No início, Vânia declara expectativas positivas em relação ao desenvolvimento e escolarização da filha, inclusive espera que a menina se escolarize em nível de pós-graduação. Porém, o número maior delas está relacionado ao desenvolvimento de atitudes. O contexto destas primeiras expectativas traz a constatação das dificuldades da filha, as atitudes do primo Alan como parâmetro, a esperança na escola e nas aulas particulares e no apoio que recebe da família no acompanhamento da filha.

Ao final, as expectativas continuam positivas e as relacionadas ao desenvolvimento de atitudes pela menina ainda são em maior número. A expectativa em relação à escolaridade da filha se configura agora em curto prazo (aprovação para a série seguinte). Surge a preocupação com a aprendizagem dos conteúdos escolares e habilidades que outras crianças da mesma idade já apresentam. Estas expectativas estão inseridas no contexto de promessa e sacrifício pela mãe para alcançá-las; de preocupação da família com a defasagem escolar de Ana Carolina e de comparação com as habilidades desenvolvidas pela sua prima. Pude constatar que foram expectativas influenciadas pelo momento e situações vividas por mãe e filha.

Ana Carolina percebe que a mãe e outros familiares têm expectativas em relação ao seu comportamento e a sua maior motivação para se tornar uma menina comportada é poder acompanhar o bumba-meu-boi nas suas apresentações pelo estado. Estas apresentações se constituem em uma atividade prazerosa que Vânia e filha fazem com desenvoltura e competência e onde, certamente, na maioria das vezes, se sentem incluídas.

Apesar das dificuldades que a mãe apresentou no acompanhamento do desenvolvimento e escolarização da filha, a relação entre as suas expectativas e as formas de participação neste processo se mostrou, na maioria das vezes, positiva. Isto demonstra o desejo da família, principalmente da mãe, que a criança cresça, se escolarize e se desenvolva. Porém, destacaria como maiores entraves ao alcance das expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização de Ana Carolina a relação regredida que ainda se estabelece entre mãe e filha; o trabalho pobre de estimulação da leitura e da escrita que está sendo desenvolvido em sala de aula e os problemas de saúde da menina, que requerem uma avaliação médica do seu estado geral e, especificamente, uma mudança de foco do possível “transtorno”.

## CAPÍTULO 7 - ALGUMAS INFERÊNCIAS CONCLUSIVAS

Durante este trabalho, procurei compreender as relações que existem entre as expectativas e formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de crianças diagnosticadas com TDA/H, motivada, principalmente, pela pressuposição de que estas figuras parentais desempenham imprescindível papel neste processo e também pelo fato de o transtorno ser muito discutido atualmente. Parte deste estudo mostrou que a neuropsiquiatria atribui a causas orgânicas as manifestações do TDA/H, elegendo a medicação como o “melhor remédio”, sem considerar as implicações que um diagnóstico desta natureza possa vir a ter para o desenvolvimento dos sujeitos.

Constatando que esta abordagem se encontra fundamentada em uma visão organicista e positivista do sujeito e das relações que estabelece com os outros, aponto a sua inadequação para compreender as relações entre as crianças diagnosticadas com TDA/H e seus pais, por ela não trazer também indicativos de considerações da subjetividade destes sujeitos. Dessa forma, convoquei a perspectiva psicanalítica, para refletir sobre o percurso que estas crianças (como as outras crianças) fazem ao se constituírem como sujeitos de desejo, sujeitos de linguagem, mostrando os conflitos que podem daí advir, focalizando os sintomas como algumas dessas dificuldades.

Para que os sujeitos da pesquisa fossem situados como pertencentes a um contexto sócio-cultural determinado, do qual certamente suas subjetividades trazem seus traços, mostrei que a família contemporânea tem distintas configurações e que está marcada pela urgência e pelo consumismo do seu tempo. Os pais pertencentes a estas famílias demandam uma urgência de desenvolvimento, escolarização e êxito a estas crianças como garantia de futuro. Dividem e convocam a escola e outras instituições a participarem cada vez mais cedo deste intento. À escola é demandado que seja, além de agência de transmissão de conhecimentos sistematizados, também socializadora. Esta entra em descompasso com a família pela falta de definição de papéis e competências que ocorre entre estas duas instituições. Escola e família não consideram a criança em relação ao seu psicodinamismo e aos fatores do contexto (a mídia, o acesso rápido à informação, o bombardeio de imagens) que a paralisa. Assim, aponto a necessidade de escola e família refletirem sobre como podem interagir de forma mais humana com a criança, não permitindo que volte a ser um “adulto em miniatura” da contemporaneidade.

Tendo estas reflexões como pano de fundo, relatei os quatro casos, onde tento mostrar as singularidades das expectativas e participação dos pais no desenvolvimento e escolarização de crianças diagnosticadas com TDA/H. A busca de outros aportes teóricos

também aconteceu, quando, durante o processo de pesquisa, a emergência de novos aspectos e dados dos casos requeria.

A metodologia de estudo de casos não nos permite chegar a generalizações, visto que cada caso é um caso, portanto não-generalizável. O que farei, para finalizar este estudo, é refletir sobre pontos comuns entre estes casos e pontos singulares de cada um. Terei como parâmetro para esta reflexão as questões que, desde o início, nortearam a pesquisa e outras que surgiram ao longo do estudo e que se tornaram possíveis de ser respondidas, dentro dos limites deste estudo.

### **7.1 Inferências sobre a primeira questão:** que expectativas têm os pais em relação ao desenvolvimento e escolarização das crianças diagnosticadas com TDA/H?

*As expectativas estão relacionadas ao desenvolvimento, escolarização e profissionalização:* de uma maneira geral, os pais declaram expectativas relacionadas ao desenvolvimento, à escolarização e à profissionalização das crianças. As relacionadas ao desenvolvimento, se referem às habilidades, às atitudes, ao desenvolvimento biológico da criança e também ao seu desenvolvimento de uma maneira em geral e às suas conquistas. As que se referem à escolarização se relacionam ao nível de escolaridade e permanência da criança na escola. E à profissionalização, sobre atividades que poderiam se interessar e desenvolver. Outras expectativas ainda se referem à mudança de comportamento do filho, à sua aprendizagem escolar, e à descoberta e demonstração de interesse da sua parte. Algumas expectativas não estão relacionadas com a criança, mas à cura do TDA/H, à realização de desejos específicos dos pais, à estrutura e funcionamento da escola, à expectativas faladas por um dos pais; à formas de acompanhamento da criança; à mudança de atitude dos pais e à realização do desejo da família.

*Os pais esperam que os filhos formem, principalmente, boas atitudes:* é importante destacar que o número maior de expectativas iniciais faz referência à formação de atitudes pela criança. Esta ênfase está ausente somente no Caso Felipe Filho, pois nele, inicialmente, o maior número de expectativas faz referência à escolarização do menino, ainda que de forma negativa. No Caso Ana Carolina, a mãe chega a enfatizar que a formação de uma atitude (o bom relacionamento com as pessoas) é a sua principal expectativa. São atitudes que poderão facilitar tanto a escolarização, quanto o enfrentamento dos obstáculos da vida adulta. Este desejo dos pais parece estar relacionado com as dificuldades que as próprias crianças no momento apresentam, mas também com os seus valores e com os problemas que vivenciam na sua comunidade. Eles também parecem perceber as atitudes como pré-requisitos para a escolarização e profissionalização. Vigotski (2001, p. 160), quando fala do sentido pedagógico da

atitude assim também as percebe: “Sem temer exagero, podemos dizer que a atitude é a primeira condição graças à qual cria-se a possibilidade para influenciar pedagogicamente a criança.”

No Caso Bruno e no Caso Lucas, os pais fazem referência à profissionalização destas crianças, mas nos outros dois casos, isto quase inexistente. Tal referência dá indício do ponto do horizonte em que se situam as expectativas dos pais.

***Nem sempre as expectativas foram positivas:*** nem sempre pude caracterizar as expectativas como positivas, pois há as que fazem referência ao não alcance delas pela criança. Isto ficou evidente seja pela própria proposição feita pelos pais ou pelo próprio contexto do enunciado (Caso Bruno e Caso Felipe Filho). Também pude observar que nos casos em que pai e mãe declararam conjuntamente, as expectativas de um eram mais positivas que as do outro. No Caso Bruno, eram as do pai e no Caso Felipe Filho, eram as da mãe. Porém os pais que se mostraram mais esperançosos em relação ao filho fizeram menos declarações. Talvez isto seja um indício de que aquele (pai ou mãe) que faz mais declarações, também seja aquele cujos significantes tenham um peso maior para a criança.

***As expectativas são influenciadas pelo contexto das dificuldades ou facilidades na relação com o filho:*** ficou evidente que as expectativas declaradas pelos pais tiveram uma relação com o momento em que estavam vivendo com o filho. Assim é que o contexto de dúvidas, preocupações, crítica e ambivalência que estava presente nas expectativas iniciais dos pais de Bruno pareceu ter relação, não somente, mas com o fechamento repentino da sua escola. Um dos motivos das expectativas finais da mãe do menino se mostrarem mais positivas pareceu ter uma certa relação com o apoio e feedback que a escola estava dando a ela em relação ao desempenho dele. No Caso Lucas, as expectativas iniciais da mãe em relação, principalmente, à formação de boas atitudes, parecem ter relação com as dificuldades que estava enfrentando com ele na escola e na vizinhança, pelo seu comportamento hiperativo. Já as finais parecem ter sido impulsionadas pelas dificuldades que ela e o filho estavam enfrentando na escola com a professora, especificamente.

Os pais de Felipe Filho, apesar de continuarem declarando expectativas em relação a sua escolarização (de forma negativa, mas prometendo lutar), também se mostraram preocupados em o filho se mostrar mais motivado para alguma atividade. Esta preocupação pareceu-me ter relação com a resistência e o desânimo que o menino apresentou durante o semestre para realizar as atividades escolares. A mãe de Ana Carolina, mesmo continuando a ter expectativas em relação à formação de atitudes pela filha, as que estão relacionadas ao seu nível de escolaridade no final do semestre, não mais se referem ao nível de pós-graduação, mas à promoção da menina para a

série seguinte. Esta mudança parece ter relação com as dificuldades que Ana Carolina estava apresentando no processo de alfabetização.

Num outro contexto, Ribeiro (2003), em seu estudo sobre as expectativas dos pais de uma criança com deficiência auditiva quanto à escolaridade e oralidade, também chegou a uma conclusão parecida. Esta autora constatou que as expectativas dos pais, principalmente as da mãe, em relação à oralidade e à escolaridade da criança, foram sendo transformadas ao longo do processo, de acordo com o potencial da criança e com o momento em que a família estava vivendo. Talvez estes achados dêem indícios de que as expectativas dos pais podem ser flexíveis e reconstruídas ao longo do desenvolvimento da criança.

***As crianças percebem as expectativas dos pais em relação à formação de boas atitudes e à mudança de comportamento:*** o que “salta aos olhos” para as crianças do estudo é que seus pais lhes demandam, na maioria das vezes, que sejam “comportadas e educadas” e assim percebem suas dificuldades através destas demandas. A exceção está para Lucas que, além de perceber que seus pais fazem expectativas em relação ao seu comportamento, também percebe demandas em relação ao seu desenvolvimento, escolarização e profissionalização. Lucas também vê as expectativas dos pais como norteadoras da maneira como eles participam do seu desenvolvimento e escolarização, pois elas fazem com que eles lhe aconselhem e lhe ajudem. Este menino parece notar um outro lugar que os pais lhe destinam, além do lugar da criança comportada e educada. Isto, certamente, terá diferença no seu desenvolvimento.

***Declarar expectativas em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho favoreceu a construção de um metacognição sobre elas:*** esta construção aconteceu com os pais de Bruno que confessaram ter refletido sobre o que são expectativas, pois ao perceberem que as expectativas em relação ao menino estavam mudando, disseram que a expectativa mudava de acordo com a evolução da criança e que poderia desaparecer de uma hora para outra. Isto prova como o discurso endereçado ao outro produz efeitos de significação dos quais o falante pode se beneficiar.

## **7.2 Inferências sobre a segunda questão:** como os pais participam do desenvolvimento e escolarização destas crianças?

***A procura por vários profissionais:*** os casos estudados mostram a grande peregrinação dos pais em procurar atividades e atendimentos com profissionais da área da saúde e educação que lhes ajudem no acompanhamento do desenvolvimento e escolarização do filho, além da escola. Há casos em que um desses acompanhamentos teve início na mais tenra idade.

Estou me referindo a Bruno que frequenta a mesma professora particular desde os três anos de idade e a Lucas que, com a mesma idade, começou a ser atendido por profissionais da OCA. Na maior parte do tempo, esta procura não logrou êxito seja pelo mal funcionamento do serviço (o caso das aulas de futebol de salão de Lucas, por exemplo), seja pelo despreparo dos profissionais (o caso do atendimento da Sala de Recurso de Felipe Filho).

A procura dos pais por uma escola que atendesse às necessidades do filho também está presente em todos os casos. Ela se torna uma via-crúcis que desgasta, abala e me faz pensar o quanto esta instituição não sabe compreender e trabalhar com estas crianças.

***A vigilância constante dos pais:*** esta faceta do acompanhamento estava presente na forma de participação da mãe de Bruno tanto no que diz respeito aos seus afazeres escolares, como no que diz respeito ao atendimento que a escola estava lhe oferecendo. A mãe de Lucas também esteve excessivamente vigilante em relação ao comportamento e conflitos do filho com os colegas em classe. A vigilância da primeira pareceu se associar à falta de confiança na escola, a princípio, e também no filho em realizar as suas tarefas e resolver pequenos problemas; a da segunda, aos perigos que ela imagina que o menino está exposto.

***A vigilância constante e a realização de atividades pela criança são as formas de acompanhamento que os pais consideram que mais ajudam:*** esta consideração se evidenciou com mais força no caso dos três meninos (Bruno, Lucas e Felipe), pois os pais não conseguem encontrar outra maneira que faça as crianças realizarem suas atividades com independência. Não conseguem perceber que estes acompanhamentos podem até fazer com que as atividades sejam cumpridas, mas a autonomia que tanto esperam dificilmente poderá ser alcançada, sem que aconteça algo que rompa com o ciclo de dependência entre pais e filhos, que os possibilite saírem da passividade e se tornarem ativos. Para tal, esse movimento dependerá muito das crianças, mas também dos seus pais, familiares e professores.

***O relacionamento regredido com a mãe (biológica ou adotiva):*** este tipo de relacionamento se fez evidente nos momentos da própria história da criança e no acompanhamento dispensado a ela. Os indícios simbólicos desta regressão estão presentes, por exemplo: na forma de alimentação de Ana Carolina; na maneira como a mãe de Felipe Filho lhe consola; na preocupação da mãe de Lucas em não deixá-lo em companhia de outra pessoa e na dificuldade da mãe de Bruno de deixá-lo falar. Apesar deste relacionamento regredido ser comum a todos os casos, os motivos que levaram ao seu estabelecimento são diferentes e dizem respeito à história de cada criança e seus pais.

***O apego e dedicação das mães (biológica ou adotiva):*** embora outras pessoas da família como pai, irmãos e tios estejam presentes e participando do desenvolvimento e

escolarização das crianças, a mãe ou a figura feminina é quem dispensa e mais se dedica a esta função, principalmente, as que dizem respeito aos afazeres escolares e às atividades desenvolvidas na escola (reuniões, eventos). Este apego e esta dedicação da mãe (mesmo não sendo características exclusivas destes casos, mas presentes em qualquer relacionamento mãe-criança e entre outros sujeitos), parecem, nos casos relatados, prolongar cuidados que, no estágio de desenvolvimento em que estas crianças se encontram não deveriam lhes ser mais necessários, o que colabora para a persistência de interações regredidas entre mãe e filho. Apego e dedicação da figura materna, necessários nos primeiros anos de vida da criança, se prolongam indefinidamente, dificultando a independência e autonomia desta. Dificuldades do filho e apego materno se constituem numa circularidade causal, criando a imagem de bebês destas crianças e, como tal, sempre precisarão dos cuidados maternos.

Legnani (2003, p. 141), fazendo um estudo do TDA/H na perspectiva da psicanálise, diz que a clínica com as crianças diagnosticadas com este transtorno aponta para algo que acontece com a díade mãe-criança:

[...] a clínica com crianças com o diagnóstico médico de TDA/H aponta para traços da díade mãe-filho que sugerem uma relação na qual a antecipação imaginária da criança como sujeito, a ser feita pela mãe, no momento em que esta sustenta os cuidados maternos, de alguma forma, contém elementos fantasmáticos que aprisiona parcialmente a criança.

É redundante falar que a ajuda da mãe ou de outros familiares oferecida à criança é muito importante para o seu desenvolvimento, mas é igualmente importante que esta ajuda, esta colaboração, dê espaço para sua emergência como sujeito e, este espaço é sempre o outro (que encarna o Outro) que permite.

***O pai (biológico, adotivo ou quem exerce esta função) participa de forma marginal:*** apesar de estarem presentes, os pais das crianças participam do seu desenvolvimento e escolarização de forma marginal. Dividem com a mãe e outros familiares a condução da criança a seus compromissos e, em casa, a sua participação se resume às conversas e conselhos. Especificamente, nestes casos, esta forma de participação está tendo pouco efeito, parecendo colaborar ainda mais para que mãe e filho prolonguem o apego um ao outro. Ao apontar este aspecto da participação dos pais, estou considerando que a presença física do pai não é sinônimo de presença paterna, que este pai (mesmo presente fisicamente) não está sendo um “embaixador competente o bastante” do pai simbólico, para interditar a díade mãe-filho.

***A culpa dos pais influenciando a forma de participação:*** este parece ser um “ingrediente” que está presente na forma de participação dos pais de todos os casos, mas em cada um se configura de uma forma diferente. Assim é que a culpa que a mãe de Lucas tem por não ter evitado sua queda quando bebê pode ser um dos fortes motivos que a impulsiona a uma

conduta vigilante com o filho; a culpa que o pai de Felipe Filho alimenta por imaginar que colaborou para o aparecimento do transtorno do menino talvez seja uma das causas da sua dificuldade para lidar com o comportamento regredido, agressivo e explosivo do pré-adolescente. Há indício de culpa também (não tão evidente) no comportamento zeloso da mãe de Bruno que talvez possa estar relacionado com as suas dificuldades com a adoção e etnia da criança. O empenho de Vânia para suprir as necessidades materiais da filha e para fazer o seu acompanhamento talvez esteja “temperado” pela culpa que sente em pensar que Ana Carolina veio dividir com ela “o espaço de filha” na casa de seus pais.

***A tentativa de isolar as crianças dos seus pares:*** esta tentativa é observada na forma de participação dos pais de Bruno e de Lucas. Este movimento pareceu ter motivos diferentes: em relação a Bruno, o descrédito dos pais na sua capacidade de interagir com os colegas e a alegação de evitação das “más influências” das crianças da vizinhança e a falta de tempo do menino; em relação a Lucas, a alegação de que os outros meninos o discriminam e o rotulam.

***Os pais estão disponíveis para participar na escola:*** todos evidenciam esta disponibilidade, mesmo apresentando “mal jeito” para isto. É o caso da vigilância da mãe de Lucas e da presença agressiva do seu pai. Há o caso da mãe de Ana Carolina que deve ser ressaltado: dispôs-se a ser voluntária na escola, para que a filha fosse dispensada do pagamento da mensalidade. Resta à escola saber aproveitar e orientar esta disponibilidade, revertendo-a em verdadeira participação e ajuda à criança.

***Os pais têm dificuldade para apresentar limites ao comportamento das crianças:*** esta dificuldade está mais evidente na participação dos pais de Felipe Filho. Tanto o pai quanto a mãe não sabem como conter sua agressividade e comportamento regredido e ainda têm dúvidas dos efeitos no seu desenvolvimento dos limites que tentam lhe colocar. Não percebem que a falta de posicionamento diante das regras e normas ao filho está colaborando sobremaneira para acentuar as dificuldades de relacionamento do menino noutros ambientes, principalmente na escola. Esta dificuldade dos pais parece apontar para suas próprias dificuldades diante da lei do Outro, em interação com as próprias dificuldades do filho. Desta forma, os pais do menino estão abrindo mão de educá-lo, de fazer com que ele se confronte com a sua castração<sup>33</sup>, pela suas próprias dificuldades com ela.

---

<sup>33</sup> Experiência psíquica inconsciente, vivida pela criança e decisiva para que assuma a sua futura identidade sexual. Esta experiência é constantemente renovada ao longo de toda a existência do sujeito. De uma maneira simplificada, se defrontar com a castração é admitir os limites e as impossibilidades do corpo diante das possibilidades não tão limitadas do desejo. (NÁSIO, 1991).



***Os pais procuram nos atendimentos o que imaginam não poder oferecer à criança:*** este é o caso da mãe de Bruno que diz ter procurado em Eliete, a professora particular, características de mãe e professora ao mesmo tempo, supondo que não tinha as características de uma mãe à altura das necessidades do filho. A mãe de Felipe Filho também alega que a professora particular é necessária para o filho, porque ela tem dificuldades para lhe passar os conteúdos escolares. Ambas procuram professoras para os filhos, mas uma não se sente mãe da criança (a mãe de Bruno). Neste caso, parece que esta procura complicou e complica ainda mais as dificuldades da criança com a sua adoção.

***Os pais recebem e procuram informações a respeito do TDA/H:*** isto aconteceu via Internet, no consultório médico, em conversa com outras pessoas e através de estudos de um dos familiares (este é o caso dos pais de Bruno). Estas informações serviram e estão servindo ora para acentuar a culpa dos pais (o caso do pai de Felipe Filho e da mãe de Ana Carolina); ora para criar um olhar sobre a criança: no caso de Bruno, serviu para a mãe não implicá-lo mais nos seus sintomas. Vale destacar o conhecimento adquirido pela mãe de Lucas: apesar de em alguns momentos, também desresponsabilizar o filho pela sua conduta, a partir das informações que recebeu da psiquiatra, pareceu-me que o conhecimento que consegue apreender está relacionado com a observação que faz do comportamento do filho e o termo que escolhe para designar o seu transtorno – a imperatividade. Significante este que faz mais sentido para ela, inclusive, ela mesma diz: é “consentido”, “consentimento”, para defini-lo, o que se pode escutar: a imperatividade é permitida e também comporta sentimento. Talvez a hiperatividade vista desta maneira polissêmica possa estar fazendo diferença na maneira do olhar de Maria Luíza ao filho, apesar da culpa que carrega.

Apesar dos efeitos negativos resultantes da aquisição de conhecimentos sobre o TDAH pelos pais, não poderia deixar de destacar o esforço da psiquiatra da infância da OCA em procurar manter estes pais a par da literatura médica sobre o transtorno e a sua disposição em escutá-los e orientá-los nas lides com as crianças. Isto dá uma mostra do importante papel que instituições e profissionais podem desempenhar junto às famílias e crianças com NEE.

***A dificuldade em entender a conduta da criança, por causa dos efeitos colaterais da medicação:*** a exemplo disto está a dificuldade dos pais de Bruno em entender, a princípio, o solilóquio e a inquietude do menino, com a retirada da medicação nos finais de semana. Também há dúvida dos pais de Felipe Filho em relação à sonolência como efeito colateral do remédio: não sabiam se este efeito estava sendo o motivo para a criança não copiar as atividades ou se o menino estava se aproveitando dele para não fazer os seus deveres. A medicação, desta forma, se constitui num dos entraves para que os pais possam implicar a própria

criança na sua conduta, considerando-a não como um sujeito ativo, mas guiado pelos efeitos de uma medicação. Legnani (2003, p. 77) também diz que para a criança, o uso do medicamento tem o agravante de criar “a crença na mágica de que a ingestão de pílulas pode eliminar qualquer tipo de mal-estar e, dessa forma, não deixar opções para que ela possa criar mecanismos para participação na reversão de suas angústias e problemas”.

***A posição das crianças diante das ajudas que recebem:*** as crianças se posicionam de forma passiva e infantilizada, quando falam das ajudas que recebem de seus pais. Lucas é a exceção neste ponto, pois de maneira ambivalente, mas incisiva, define como gosta de ser ajudado pela mãe: com calma e sem gritos. Sobre a escola, as crianças declaram bons sentimentos em relação aos colegas e professoras e ensaiam algumas críticas em relação a eles. A exceção fica novamente para Lucas que, de uma forma bastante explícita, declara o quanto se sente agredido, incompreendido e desamparado no contexto escolar pelos colegas e professoras.

Esta posição tomada se modifica, se considerada a conduta das crianças durante o estudo: todas se mostram motivadas em algum momento para realizar as suas atividades e para se conduzirem com autonomia. A exemplo disto, está o desempenho de Bruno no curso de Matemática e a desenvoltura de Ana Carolina na apresentação do bumba-meu-boi. Em relação às atividades escolares, o caso mais preocupante é o de Felipe Filho, apesar de demonstrar tal conduta em outros afazeres. Isto dá indício de que, apesar de toda vigilância e apego dos pais (principalmente da mãe) estas crianças, tendo espaço, são capazes de ter um comportamento mais ativo, de serem sujeitos. Além disso, o desempenho destas crianças em outras atividades e contextos me faz refletir também sobre o que Perrenoud (2000) diz sobre as competências que são hierarquizadas pela escola e as que não são, quando discute o fracasso escolar. Ele enfatiza que quando a criança fracassa na escola, este fracasso é sempre relativo ao que esta instituição hierarquizou como competências (hierarquia de excelências) e isto me leva a concluir que a criança pode ser competente em algo que está fora desta seleção.

Apesar desta capacidade de serem ativas e de terem diante de certas tarefas uma conduta autônoma, as crianças conseguem mobilizar não só os pais, mas também outros familiares com seus sintomas. É o caso de Bruno, Ana Carolina e Felipe Filho. Apenas no caso de Lucas, essa mobilização não aconteceu, talvez, pelo isolamento da família, em compensação, a mãe dispensa todo o seu tempo, para estar ao lado do filho. Isto indica pelo menos o importante papel que estas crianças estão exercendo no funcionamento das “engrenagens familiares”. Com o comportamento hiperativo e desatento, denunciam o há de sintomático na família, como afirma Lacan (1969, p. 55) em *Dois notas sobre a criança*: “o sintoma da criança está em posição de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar”. (tradução nossa). A afirmação deste

autor também me faz refletir sobre a possibilidade de os sintomas que a criança apresenta e que são atribuídos ao TDA/H se configurarem como respostas ao que há de sintomático na estrutura e funcionamento da escola e a outros contextos sociais, nos quais ela começa a tomar parte cada vez mais cedo atualmente.

Estas crianças, cada uma à sua maneira, têm consciência de algum dos sintomas do TDA/H que lhes são atribuídos ou que apresentam dificuldade na escola. Sabem também que são acompanhadas e medicadas por isto, mas revelam, mesmo que de forma velada, o receio de serem discriminadas por esta marca que as paralisa e congela diante do Outro, tolhendo-lhes as possibilidades e os seus próprios desejos.

### 7.3 Inferências sobre a terceira questão: que fatores os pais apontam como impedimento e como favorecimento desta participação?

*Os pais apontam fatores internos e externos à família.* Dentre os internos, configuram os relativos à criança, à mãe, aos pais e familiares; dentre os externos, os relativos ao sistema escolar, à escola (professora, merendeira, diretora, estrutura e funcionamento da escola) e ao trabalho dos pais.

Há um reconhecimento por parte dos pais de que fatores internos à família tanto podem facilitar como impedir a participação no desenvolvimento e escolarização do filho. No caso de Ana Carolina, fatores internos à família e, principalmente os que dizem respeito à mãe, chegam a ser exclusivos, sem nenhuma menção à esfera externa. Talvez esta sua posição possa ter relação com o seu sentimento de culpa e a sua desautorização pelos pais diante da filha. Porém, nos outros casos, *a escola como fator externo prepondera tanto para facilitar como para dificultar.* Assim é que os pais de Bruno, tanto no início como no final do estudo, enumeram fatores externos relacionados à escola como responsáveis pela facilitação da participação; a mãe de Lucas aponta à escola exclusividade dos impedimentos a sua participação no final do semestre; e os pais de Felipe Filho, no início, também apontam na escola ou no sistema escolar, fatores que impedem e que facilitam o acompanhamento do filho.

Conclusões parecidas chegou Moreira (2005) sobre as *Concepções e práticas de pais sobre educação de filho* com pais de nível universitário de uma capital do nordeste e de uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados de sua pesquisa revelaram que os pais têm uma percepção de si próprios como protagonistas da educação dos filhos e reconhecem que o foco das dificuldades educacionais também está neles. O estudo também revelou que os pais têm a escola como uma importante colaboradora do processo educacional de seus filhos.

Apontar fatores relativos à escola que facilitam ou que impedem a participação no desenvolvimento e escolarização das crianças, além dos que dizem respeito à família, é reconhecer o importante papel que os pais ainda atribuem a esta instituição, para ajudá-los na educação destas crianças, apesar da pouca correspondência a esta atribuição. Prova disto é a necessidade que sentem em buscar serviços especializados e não especializados, para ajudá-los nesta jornada, além da escola.

Mesmo os pais procurando compensar as lacunas deixadas pela escola no atendimento às crianças, não se pode negar que ***esta instituição é capaz de mobilizá-los em relação às suas expectativas e formas de participação***. Tal mobilização é visível, por exemplo, no movimento que a mãe de Bruno faz ao permitir que ele tenha mais contatos com os colegas nas festas de aniversário. Ter uma expectativa mais positiva em relação ao alcance do “segundo grau” e ao seu possível ingresso na universidade parece também ter algo a ver com as intervenções da escola. A mãe de Lucas também demonstra estar mobilizada no final do semestre com o atendimento dispensado a seu filho pela escola: ela deseja encontrar uma outra escola ou um tipo de atendimento que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem do menino e das outras crianças também. Ser voluntária da escola onde a filha estuda também muda a maneira como Vânia participa do desenvolvimento e escolarização da filha.

A partir dos casos, ainda é possível inferir que ***a escola bane os pais do seu espaço (e a criança também), quando não é capaz de lidar com eles***. O caso mais ilustrativo disto parece ser o de Lucas. Tanto a mãe quanto o pai foram (cada um ao seu modo) banidos da escola: aquele, pelo seu comportamento agressivo e esta pela vigilância. É certo que estar presente neste contexto não é sinônimo de participação, como foi comentado anteriormente e os casos também mostram que esta presença pode ser percebida como inconveniente. Cabe aos profissionais da escola perceber e pontuar aos pais formas e momentos em que esta presença pode se constituir em participação efetiva, sem simplesmente desconsiderá-la por não ser a idealizada por ela ou por travar uma luta pela demarcação de território com os pais. Como bem diz Musgrove (19--?, 33), “Muitos pais percebem que necessitam de um corretor, ou pelo menos de um suplemento. Eles podem estar cientes da sua incapacidade e contam com a escola para remediar as suas insuficiências”. Silva (2006), em seu estudo *Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiências e profissionais*, também identificou que os pais desejam que os profissionais da escola os ajudem a manter expectativas adequadas em relação aos seus filhos; que lhes ofereçam grupos de pais e também orientações.

Entre os fatores internos à família que são facilitadores ou que são impedimentos à participação dos pais, ***os que fazem relação com a mãe são muito citados***, principalmente

aqueles que se configuram como impedimentos. Isto é bastante evidente no caso Bruno e no caso Ana Carolina. A exceção está para o caso Lucas, cujos fatores relativos à mãe aparecem somente como facilitadores. No caso Felipe Filho, ao contrário, os que aparecem fazendo relação com a mãe são como impedimentos. Esta observação vem dar indício da proximidade das crianças com a figura materna e o importante papel que são atribuídos pelos pais e familiares ao envolvimento da mãe com a criança no seu processo de desenvolvimento e escolarização. O estudo de Moreira (2005), citado acima, também evidencia uma maior participação da mãe na determinação da rotina da criança como estabelecimentos de limites para o comportamento e para as suas escolhas. Porém, a despeito desta importância que é atribuída à mãe, não posso deixar de observar a culpa que lhe é imputada ou que é sentida por ela, já que fatores que lhe são relativos, em sua maioria, configuram-se como impedimentos, ou seja: a mãe é considerada a figura de maior responsabilidade para participar do desenvolvimento e escolarização do filho, mas, ao mesmo tempo, a mais culpabilizada.

Este foco nas interações da mãe com a criança requer uma análise mais cuidadosa que leve em consideração a posição de outros familiares e de outros sujeitos significativos nesta relação mãe-filho como a do pai ou quem o representa simbolicamente; a da mãe e a da própria criança. Não levar em consideração o funcionamento da estrutura familiar e de cada sujeito, para entender a relação da mãe com esta criança é fazer uma análise reducionista da situação. É redundante falar da importância da mãe no relacionamento com o filho, já que é ela quem primeiro lhe dá este estatuto, mas nunca é demais falar que precisa de apoio seja da própria família, seja de instituições como a escola, para cuidar dele. Particularmente, nos casos das crianças diagnosticadas com TDA/H, este apoio se faz ainda mais necessário, pelo desconhecimento e ambigüidades do diagnóstico.

#### **7.4 Inferências sobre a quarta questão:** que relações existem entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização destas crianças?

Uma primeira observação feita em relação às expectativas e formas de participação dos pais das crianças é que *não há uma linearidade entre as primeiras e as segundas*. Uma expectativa não gera diretamente uma forma de participação, mas pode estar relacionada a várias formas de participação e vice-versa. Outra característica desta relação é que *nem sempre a forma de participação no desenvolvimento e escolarização do filho é favorável ao alcance das expectativas*, o que denomino de “relação positiva” e “relação negativa”. Esta característica me faz pensar a existência de dois tipos de expectativas: a que se configura como demanda e a

que se configura como desejo inconsciente. A primeira é a declarada, a explícita; a segunda é a que está implícita no contexto do próprio enunciado e nas formas de participação. O que me faz concluir que expectativas e formas de participação se fazem sempre presentes, mas a relação entre as duas nem sempre aponta para o favorecimento do desenvolvimento e escolarização desta criança.

A partir dos casos aqui apresentados, é possível inferir que ***expectativas e formas de participação podem apontar o lugar que estas crianças ocupam no desejo dos pais***. Cada uma, de uma forma bem particular e singular, ainda se encontra “paralisada” neste desejo e com certa dificuldade de desapego das pessoas que exercem funções maternas. Neste sentido, este estudo contribui para pensarmos no lugar do desejo no sintoma e no desenvolvimento saudável. A criança alienada no desejo que a paralisa muito provavelmente apresentará sintomas (dentre eles, os que caracterizam o TDA/H), como forma de denunciar as suas dificuldades. Cordié (1996, p. 26-27) explica a posição da criança nesse desejo e o movimento que deve fazer, para que não fique paralisada:

[ ] É verdade que a criança continua sendo um objeto preso na economia libidinal de seus pais; ela é parte interessada das pulsões, dos fantasmas e dos desejos do seu pai e de sua mãe. É através das demandas que lhe são feitas que ela toma consciência disso: coma, faça (cocô), seja bonita, limpa, gentil, trabalhadora, etc. através dessas demandas, ela se coloca a questão do desejo do Outro: Ele me pede isto, mas o que ele quer realmente? Se a criança se dedica somente a satisfazer a demanda do Outro, corre o risco de ficar enleada na armadilha no seu *status* de objeto. Por trás da demanda, ela deverá adivinhar aquilo que existe de desejo e de amor. É medindo as incertezas e os limites do Outro (sua castração, dizemos) que ela poderá se liberar de seu domínio e se constituir como ser de desejo.

Legnani (2003, p. 161), afirma a sua proposição de que, o diagnóstico de crianças com esta sintomatologia inscrita sob a sigla TDA/H, a partir de parâmetros operacionais da psicanálise, remete-nos para as bordas, os limites das estruturas clínicas (neurose, psicose e perversão), pelo que ela chamou de “*não-decidido*”. Ela assim se expressa para explicar o sentido deste termo:

[...] esse *não-decidido* nada mais é senão uma posição em que a criança posterga o enfrentamento com a castração simbólica, pagando o preço de não ter um referente simbólico capaz de lhe colocar “atenta” às coisas e palavras e “situada” no mundo das relações (p.154). (...) estamos diante de uma posição subjetiva em que as instâncias psíquicas não foram ainda suficientemente instaladas, ficando a criança no meio do caminho – entre ser o falo para a mãe e não o ser – posição na qual a *falta* na relação com o Outro é vivida como uma privação. Nessa circunstância, o outro é visto, muitas vezes, como um intruso, uma ameaça a mais de novas perdas.

***A ambivalência de afetos dirigida ao filho*** também é evidente nesta relação. Os indícios desta ambivalência estão presentes no contexto dos enunciados, nas atitudes e no comportamento dos pais. Freud (1969), em seus *Artigos sobre a técnica* (1911-1915[1914]), diz que a

ambivalência de afetos parece ser normal até uma certa medida, mas que o seu alto grau é destacadamente uma característica das pessoas neuróticas. Em outro texto (*Análise de uma fobia de um menino de cinco anos* - 1909), ele esclarece que os pares contrários de emoção característico da ambivalência, na maioria das vezes não são conscientes e, em geral, um sentimento suprime o outro (o amor suprime o ódio, por exemplo), alertando que na infância, sentimentos contraditórios podem existir lado a lado. Esta peculiaridade da ambivalência me faz pensar sobre a normalidade da existência de afetos contraditórios dos pais deste estudo em relação aos seus filhos, mas, ao mesmo tempo, sobre o grande conflito que eles vivem em relação a estas crianças e, por isso, mais uma vez, se torna importante enfatizar o quanto precisam ser orientados e apoiados nas lides com elas.

A relação entre expectativas e participação também mostrou que o *alto investimento (narcísico) na participação e o não retorno esperado* no desenvolvimento e escolarização da criança podem gerar expectativas negativas. Este parece ser o caso das expectativas dos pais de Felipe Filho que relatam uma grande peregrinação em busca de serviços e escolas que pudessem atender ao filho. Isto prova que os sentimentos e as atitudes dos pais não podem ser considerados sem também levar em consideração as instituições e serviços que os ajudam no desenvolvimento e escolarização da criança, principalmente, o trabalho da escola. Estas instituições desempenham a função do Outro na relação dos pais com a criança.

## 7.5 Outras inferências possíveis de serem feitas a partir dos casos estudados

### 7.5.1 A mobilização dos pais com a pesquisa

Um dos indícios de que os pais estavam mobilizados com a pesquisa foram as suas declarações a respeito das expectativas se mostrarem mais específicas e em maior número e as finais mais gerais e em menor número. A respeito disto, vale a observação de que as iniciais assim se apresentaram pela necessidade que os pais evidenciaram de falar do filho e talvez pelo surgimento de uma expectativa, mesmo que velada, de que o próprio estudo que estava se iniciando pudesse trazer um alento para as dificuldades que estavam enfrentando com a criança.

Durante a pesquisa, também se preocuparam em demonstrar competência e cuidado para ajudar a criança nos afazeres escolares. Esta preocupação se evidenciou com mais força durante as observações das interações de Vânia e Ana Carolina. Associo esta preocupação ao desejo de Vânia em desfazer a imagem da mãe impaciente que tem de si junto à filha. Outro indício de mobilização está na procura dos familiares por mais informações sobre o TDA/H.

Estou falando especificamente do estudo que a irmã de Bruno fez sobre o transtorno e os esclarecimentos que fez para a mãe.

Outro movimento feito pelos pais e familiares está na tentativa de colocar a pesquisadora no lugar da confidente e a ela relatar as dificuldades e progressos da criança; os problemas familiares, de trabalho e financeiros; mas também para compartilhar suas alegrias, como no caso dos pais de Felipe Filho que estavam fortemente envolvidos e felizes com a reforma da casa. Os momentos de conversa informal foram aproveitados para fazer queixas em relação ao trabalho da escola (as queixas da mãe de Lucas em relação à professora), mas também para fazerem reconhecimento das boas intervenções do contexto escolar e dos professores, como no caso da mãe de Bruno.

Outra observação que foi possível fazer em relação à mobilização dos pais com a pesquisa é sobre as orientações que pediam, mesmo a pesquisadora tendo já esclarecido que o objetivo do estudo não era a intervenção (pelo menos intencional e consciente). Esta mobilização evidencia o interesse e a preocupação dos pais com o desenvolvimento e escolarização do filho e a necessidade que sentem da intervenção de um terceiro na relação com a criança. É interessante ainda apontar que, no caso dos familiares de Ana Carolina, este pedido de orientação também foi feito em relação a outras crianças da família e da vizinhança também. O que dá indício de que as relações nesta família são amplas, inclusive, abarcando as relações com pessoas da vizinhança.

7.5.2 As expectativas e as formas de participação dos pais destas crianças são diferentes das expectativas e formas de participação dos pais das outras crianças?

A partir dos limites deste trabalho, para esta questão, cabe uma afirmativa e uma negativa. É afirmativa quando se leva em consideração que pais e crianças diagnosticadas com TDA/H que participaram deste estudo são pessoas que estão inseridas e partilham do mesmo contexto sócio-cultural marcado pela urgência, pelo consumismo e pelo rápido avanço da ciência e da tecnologia, por isso também demandam aos filhos que se desenvolvam, escolarizem e se profissionalizem com a urgência do seu tempo, como mostrou a reflexão do quarto capítulo deste trabalho. Porém cada caso é um caso, mesmo num contexto em que há tentativa de apagar as diferenças. Pois mesmo as expectativas e as formas de participação dos pais das “outras crianças” trazem as suas singularidades por diversos fatores.

A resposta a esta questão é negativa, quando se considera dois fatores que, do ponto de vista deste estudo, foram e são de fundamental importância para que expectativas e formas de participação se tornassem singulares nestes casos. O primeiro diz respeito à posição que cada



uma das crianças, sujeitos desta pesquisa, ocupam no desejo dos seus pais; o segundo, que faz relação com o primeiro, diz respeito, especificamente, ao estatuto simbólico que tem o diagnóstico do TDA/H na construção de expectativas e formas de participação destes pais em relação ao desenvolvimento e escolarização dos seus filhos.

Glat (2003, p. 15-16) diz que uma família, por mais harmônica que seja, vive uma crise inevitável quando um filho nasce com uma deficiência ou doença, ou o aparecimento de alguma condição excepcional. Ela diz que isto significa destruição de todas as expectativas que haviam sido feitas em função dele:

[...] Durante a gravidez, e mesmo antes, os pais sonham com aquele “filho ideal”, que será bonito, saudável, inteligente e forte; aquele filho que superará todos os limites, que realizará tudo que eles não conseguiram alcançar em suas próprias vidas. (...) Quando, então, descobrem que, ao contrário, esse filho terá enormes limitações e problemas, é como se toda a família (imaginária) construída por esses pais desaparecesse, e uma nova família (real) tenha que ser criada.

O “veredito” de um profissional (sobre sintomas que podem estar denunciando conflitos com as exigências e características do contexto) e os significantes que são dirigidos à criança em tão tenra idade (como mostra os casos estudados) fizeram e estão fazendo com que o curso do seu desenvolvimento já esteja traçado e o seu lugar já esteja determinado, impedindo-a de fazer enigma aos seus pais.

É bastante comum a linguagem médica a respeito deste transtorno se referir às crianças como “criança TDA/H”, fazendo-nos entender que não é um sujeito, mas sim um “transtorno”. Um “transtorno” para quem? Para pais, familiares, professores, vizinhos, etc. Isto é um fator que certamente teve grande peso, e está tendo, nas expectativas e formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização do seu filho diagnosticado com TDA/H.

Legnani (2003, p. 159) diz que o diagnóstico do TDA/H, sustentado pelas descobertas das neurociências é posto ...

[...] como uma possibilidade para que os sistemas familiar/escolar não se responsabilizem pela problemática subjetiva da criança, isto é, coloca-se como uma justificativa para se eclipsar o sujeito e os aspectos intersubjetivos responsáveis pela constituição e/ou cristalização dessa problemática.

Para que a criança possa sair deste lugar de “criança-transtorno”, vai depender muito da força do desejo destes pais (que se traduzirá nas expectativas e formas de participação), do próprio movimento da criança e dos apoios que a família poderá receber das instituições, principalmente da escola, pela importância que as pessoas que lá trabalham têm na vida das crianças e da sua família.

### 7.5.3 Sobre a escola

#### 7.5.3.1 Pessoal da escola

Em relação ao quadro de funcionários das escolas, percebi profissionais acumulando e/ou exercendo funções sem formação para tal ou a ausência do profissional especializado (coordenador pedagógico ou supervisor escolar, orientador educacional etc). O discurso destas pessoas é evasivo, define pouco as suas funções e evidencia despreparo para compreender aspectos do desenvolvimento das crianças e, principalmente, os de ordem afetiva. Desconhecem os problemas dos seus alunos e as informações que têm (quando têm) dos sintomas atribuídos ao TDA/H é numa perspectiva médica.

Alguns percebem que os pais das crianças com NEE, dentre eles, os pais das crianças diagnosticadas com TDA/H, demandam, juntamente com seus filhos, uma atenção diferenciada e individualizada. Este é o caso de Margareth, a diretora da escola de Bruno. Mas, contraditoriamente, qualquer prática que atenda esta demanda é vista como privilégio ou discriminação. Além do mais, não têm uma postura definida diante dos preconceitos e das diferenças dos alunos. Parecem ter grande dificuldade para entender o sentido da inclusão.

Reconhecem e dizem valorizar a parceria da escola com a família, mas têm dificuldade para trabalhar com ela. Pela pouca informação e/ou formação que têm, se utilizam até de um discurso demasiado religioso para explicar o processo educativo, como é o caso do pessoal da escola de Lucas.

Ficam evidentes as dificuldades do pessoal da escola no relacionamento com as crianças, pois oscilam entre uma postura “normalizadora” destas crianças até uma postura de grande permissividade, afagos e carícias, como acontece com Felipe Filho na sua escola, o que fica caracterizado como não ajuda ao menino, pois como bem diz Legnani (2003, p. 153): quando a escola vê a diferença da criança do ponto de vista deficitário e ao dispensar-lhe cuidados, em função da sua doença, “acaba por colocá-la também em um lugar diferenciado em relação à Lei. Assim a escola repete a postura de inconsistência na relação com a criança, retirando a chance do ato educativo operar com seu valor simbólico”.

Em alguns momentos, o pessoal da escola dá indícios de uma maior compreensão do que se passa com o aluno. Estou falando de Edson, o coordenador pedagógico da escola de Felipe Filho que diz usar a “conversa”, como medida de contenção da agressividade do menino, parecendo compreender que o aluno precisa substituir a descarga motora corporal pela palavra. Outro indício desta compreensão é quando ele alerta os pais sobre a dosagem excessiva da medicação.

### 7.5.3.2 A metodologia

As escolas dizem desenvolver projetos sociais, ecológicos e culturais, mas quando tentam definir a metodologia de uma forma mais ampla e, especificamente, o trabalho em sala de aula, traz poucos elementos teóricos e sistemáticos. Pelo discurso dos educadores, esta metodologia é percebida como algo mais dinâmico e inclusivo, pois dizem que tentam fazer com que o aluno diagnosticado com TDA/H participe das atividades e não só controla o seu comportamento; tentam priorizar a palavra em detrimento do ato agressivo (como no caso de Felipe Filho) e dizem que se dispõem a avaliar a criança de forma diferenciada. Porém, em sala de aula, na maioria do tempo, o trabalho é enfadonho e repetitivo; as atividades de escrita são mecânicas, aplacando a atividade reflexiva; e há longo tempo de ociosidade dos alunos.

Às vezes, algumas medidas louváveis são tomadas como: participação ativa do aluno nos eventos da escola; incentivo ao entrosamento da criança com os colegas até fora do contexto escolar. Este é o caso da escola de Bruno, cujas atividades em sala de aula são desenvolvidas de uma forma mais dinâmica.

### 7.5.3.3 As professoras

Algumas, como as de Lucas, por exemplo, são negligentes e desmotivadas e apresentam comportamento explícito de desrespeito e de discriminação com a criança, chegando a ponto de bani-la de sala de aula. São professoras que faltam ao trabalho frequentemente, alegando problemas particulares. Não apresentam uma postura ética diante da classe e apontam a condição sócio-econômica dos alunos como a causa do seu comportamento violento no contexto escolar, mas chega a ponto de revidar um ato agressivo da criança com outro ato agressivo. Têm pouca informação sobre o TDA/H e, algumas delas, utilizam-se do pouco conhecimento que têm para categorizar as crianças e naturalizar o seu comportamento. Contraditoriamente, dizem que estão dispostas a escutar estas crianças e a ver o seu comportamento como o comportamento dos demais alunos.

Borges (1997), ao investigar como são representadas a hiperatividade e a criança considerada hiperativa por elas próprias, seus pais e suas professoras em escolas públicas e privadas no Município de Fortaleza, também constatou a construção de uma imagem negativa da criança e de sua família pelos professores, responsabilizando-as pelas suas condutas inadequadas, seus insucessos e pelas dificuldades de interação no ambiente escolar. Este trabalho também evidenciou como professores procuram isentar-se dessa responsabilidade pela projeção da

imagem negativa da criança e construção de uma auto-imagem positiva, livrando-se de conflitos, para decidirem o destino dessas crianças.

Outras professoras, como a de Felipe Filho, por exemplo, demonstram disposição e compromisso para trabalhar com a criança, valendo-se dos recursos que têm para envolvê-la nas atividades de classe. Este é o caso da professora Judith que chegou a ponto de conter as crises do menino, fisicamente. Há ainda a que se vale da chantagem emocional e do recurso da permissividade, como a professora Rosário, para conseguir a proximidade e não entrar em conflito com o aluno.

De uma maneira geral, as professoras até reconhecem algumas boas atitudes, algumas habilidades e possibilidades dos seus alunos, porém demonstram dificuldades para trabalhar com eles. Um dos motivos que fica evidente nesta dificuldade é a pouca assistência que têm no seu trabalho, por profissionais da escola que deveriam desempenhar a função de apoio não só técnico, mas também emocional a estas professoras. Concordando com Legnani (2003), uma das maneiras de apoiar estas docentes seria dar-lhes oportunidade de falar, para que possam se beneficiar dos efeitos das significações a respeito de seus sentimentos em relação ao trabalho que desenvolvem junto aos alunos que apresentam alguma diferença, como as crianças com os sintomas atribuídos ao TDA/H.

#### 7.5.3.4 Estrutura e funcionamento da escola

As escolas das crianças têm uma estrutura ampla e, algumas delas com boa apresentação. As salas de aula quase sempre possuem espaço suficiente e mobiliário adequado ao desenvolvimento das atividades. A escola de Felipe Filho, por exemplo, já possui espaços e recursos adaptados para os alunos com NEE. Com exceção da escola de Ana Carolina que, apesar da amplitude, o prédio quente e sem ventilação e o mobiliário inadequado muito interferem no trabalho das professoras com seus alunos. A escola de Lucas também se apresenta em mal estado de conservação e limpeza, o que lhe dá uma aparência de abandono, de exposição à violência urbana e desamparo pelos órgãos competentes.

No espaço escolar, os pais têm livre acesso e nos eventos e reuniões, há significativa presença dos familiares, mas a mãe ainda é a mais presente e solicitada. Nestas escolas, presenciei pais sendo solicitados a comparecer pela indisciplina do filho ou para apontar-lhes as faltas (como disse Margareth, a diretora da escola de Bruno). Também testemunhei a diretora culpabilizando-os pelo fracasso escolar de seus filhos e levantando a bandeira do conformismo em relação ao que é oferecido pela escola; escolas sem professoras eventuais para substituir as faltosas ou

substituição em caráter precário pela própria diretora ou professora que exerce outras funções. Também observei suspensão das aulas por invasão de gangues ou redução do turno pela falta de merenda (a escola de Lucas).

Estas escolas oscilam entre um funcionamento cujas características apontam para um processo de inclusão e de exclusão ao mesmo tempo, com exceção da escola de Lucas cujo funcionamento se caracterizava por formas acentuadamente mais exclusivas de um modo geral. Dentre as atividades que caracterizam um funcionamento mais inclusivo estão: a solicitação da diretora aos funcionários da escola para darem apoio e carinho à criança diagnosticada com TDA/H; o envolvimento destes funcionários com o recreio no qual são oferecidas atividades diversificadas para os alunos; preocupação da escola em fazer intervenções rápidas para atender a criança e tranquilizar os pais; inclusão das crianças com NEE em eventos e projetos; pais e crianças com NEE assistidos por profissionais de órgãos do sistema escolar.

Num sentido menos inclusivo estão as seguintes atividades: avaliação do trabalho docente junto aos pais sem a presença da professora; alunos e pais de crianças da classe especial mantendo contato restrito com outros alunos e outras pessoas da escola; tentativa de camuflar a exclusão com supostas medidas de inclusão; escola com nenhuma atividade recreativa no segmento da Educação Infantil; falta de pessoal na escola para ajudar o aluno cadeirante na sua locomoção; banheiros trancados com chave em horário de aula, dificultando o acesso da criança; e difícil comunicação com os familiares em caso de adoecimento do aluno.

Por estas observações, sinto-me autorizada a dizer que as escolas envolvidas neste estudo não apresentam nenhuma **proposta de inclusão de forma refletida** para alunos e pais e nem, especificamente, para as crianças diagnosticadas com TDA/H, mas apenas situações pontuais de inclusão. Suponho que se tal proposta existisse, estas crianças já estariam contempladas. A mim, pareceu que estas escolas “pegaram carona no mote da inclusão” sem entender-lhe o sentido. Tal dificuldade parece também ter conseqüentes repercussões nas expectativas e formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização destas crianças.

## 7.6 Para finalizar

Ao tentar compreender a relação que existe entre as expectativas e as formas de participação dos pais das crianças diagnosticadas com TDA/H, lancei mão de aportes teóricos e empíricos e procedimentos e recursos de pesquisa que trouxeram à tona dados e elementos para pensarmos esta relação. No percurso que empreendi neste sentido, ficou evidente que:

As expectativas e participação dos pais destas crianças não puderam ser compreendidas sem levar em conta aspectos relacionados ao psicodinamismo dos pais e das crianças, a estrutura familiar e o contexto sócio-cultural no qual estão inseridos e, neste contexto, a importância e o lugar que ocupa a escola nesta compreensão.

Em relação à participação no desenvolvimento e escolarização das crianças, os pais foram os parceiros privilegiados sim, haja vista a disponibilidade que demonstraram, mas precisam de apoio de instituições e serviços, para refletirem sobre fatores internos e externos à família que favorecem e que são entraves às expectativas e formas de participação, para que possam promover o desenvolvimento destas crianças.

As dificuldades que as escolas demonstraram ter para atender as crianças diagnosticadas com TDA/H denunciam não só o atendimento precário a estas crianças, mas às demais também. Assim como as facilidades de atendimento a elas também foram estendidas às demais. Esta constatação me faz refletir que o processo de inclusão requer o atendimento de necessidades que estão para além da categorização das diferenças, requer o atendimento das necessidades de qualquer criança, supondo que já esteja neste rol as que a diferencia e as que a faz igual às outras.

E, finalmente, os casos relatados puderam mostrar que nem toda participação dos pais é sinônimo de ajuda para a criança, para a escola e para a própria família. A participação dos pais não é positiva para a criança, quando se constitui em obstáculos para que se torne ativa e capaz de realizações; não é positiva para a escola, quando impede que o aluno esteja aberto a estabelecer por si só outros laços sociais e que também não favoreça ou impeça o despertar do seu desejo de saber; não é positiva para a própria família, quando há um consumo excessivo de tempo e energia com os acompanhamentos da criança, fazendo com que os próprios pais não tenham oportunidades de, inclusive, mostrar para ela outros desejos e interesses que não lhe dizem respeito. Desejos que são tão necessários para a estruturação psíquica da criança.

Ao final da realização deste estudo, espero ter contribuído para se pensar as expectativas e a participação dos pais no desenvolvimento e escolarização não só das crianças diagnosticadas com TDA/H, mas de qualquer criança, pois como já mencionei anteriormente, a metodologia aqui seguida não permite generalizações, mas permite, por experiência vicária, o leitor fazer associações e generalizações com outras situações e casos (André, 1995).

## REFERÊNCIAS

- AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. In: PALHARES, Marina Silveira et al (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFScar, 2002, p. 87-98.
- ANDRADE, Rosimeire Costa. A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira et al (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etinografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ARRUDA, Sérgio de Melo. **Entre a inércia e a busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. 2001. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 29 de maio 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H)**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Tradução Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEAUCMAMP, Jeanete. **Com a palavra os pais**: percepções e expectativas de pais de alunos sobre o serviço prestado pela escola pública estadual. 1997. 181f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BORGES, Suzana Maria Capelo. **Caminhos da leitura**: análise das dificuldades e possibilidades de leitura de alunos portadores do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H). 2005. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- BORGES, Suzana Maria Capelo. **Tem um fogo queimando em mim**: hiperatividade, as representações sociais da criança hiperativa. 1997. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.
- CABASSU, Graciela. Palavras em torno do berço. In: WANDERLEY, Daniele de Brito (Org.). **Palavras em torno do berço**: intervenções precoces e família. Salvador: Ágalma, 1997, v. 1, p. 21-32.
- CALDANA, Regina Helena Lima. **Ser criança no início do século**: alguns retratos e suas lições. 1998. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEMAMA, Roland (Org.). **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHEMAMA, Roland. O ato de desenhar. In: TEIXEIRA, Ângela B. do Rio (Org). **O mundo a gente traça**. Salvador: Ágalma, 1991, v. 1, n. 7, p. 11-26.

CID-10 – **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento**: critérios diagnósticos para pesquisa. Tradução Maria Lúcia Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CID – 10 – **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

COLNAGO, Neucideia A. S. et al. Necessidades de Famílias de bebês com Síndrome de Down – SD: subsídios para uma proposta de intervenção. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (Orgs.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003, n. 6, p. 1-14.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DELACOURS-LINS, Sylvie; MOURA, Ana Célia Clementino. As condições e formas de trabalho docente. In: AGUIAR, R. R; GOMES, I. F. CAMPOS, M. O. C. (Org). **Educação de qualidade começando pelo começo**. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006, p. 71-100.

DELLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. **As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola**: o caso do colégio Coração de Jesus. 2006. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 29 de maio 2007.

DOR, Jöel. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Tradução Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DOR, Jöel. **O pai e a sua função em psicanálise**. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

DSM-III-R – **Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais**. Tradução Lúcia Helena Siqueira Barbosa. Revisão Técnica Sylvio Giordano Júnior. São Paulo: Manole, 1989.

DSM-IV – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



DSM-IV-TR - **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais**. Tradução Cláudia Dornelles; 4 ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREUD, Sigmund. A interpretação de sonhos (1900). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. V.

FREUD, Sigmund. Romances Familiares (1909 [1908]). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. IX.

FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969, vol. X.

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e angústia (1926 [1925]). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol. XX..

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1989, vol. VII.

FREUD, Sigmund. Formulações sobre dois princípios do funcionamento mental (1911). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969, vol. XII.

FREUD, Sigmund. Psicologia de Grupo e a análise do ego (1921). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976, vol. XVIII.

FREUD, Sigmund. O eu e o isso (1923). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988, vol. XIX.

FREUD, Sigmund. Sexualidade Feminina (1931). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974, vol XXI.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974, vol. XIV.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933 [1932]). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994, vol. XXII.

FREUD, Sigmund. Esboço de Psicanálise (1940 [1938]). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975, vol. XXIII.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos et al. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000, v. 42, p. 84-110.

GARCIA, Alex. **Surdocegueira / Aspectos legais de apoio à surdocegueira**. Disponível em: <<http://www.planetaeducação.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2003.

GOLDMAN, Larry S. et al. Diagnóstico e Tratamento do Distúrbio por Deficiência de Atenção/Hiperatividade em Crianças e Adolescentes. **Revista JAMA Brasil**, v. 2, n. 6. p. 954-965, julho, 1998.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michel. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Tradução Maria Celeste Marcondes. Campinas: Papirus, 2001.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GUERRA, Alba Gomes et al. **Interpretação e método: repetição com diferença**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. São Paulo: Vozes, 1992.

HAMAD, Nazir. **A criança adotiva e suas famílias**. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.

IBGE divulga indicadores sociais do país: frequência ao ensino superior quase triplicou; população feminina é atualmente maioria nas universidades. **Jornal O Estado do Maranhão**, São Luís, 21 dez. de 2006, O país, p. 14.

KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Tradução André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994.

JESUS, Denise Meyrelles. A vez e a voz dos pais de filhos com necessidades educativas especiais. In: MARQUEZINE, Maria Cristina. **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003, n. 6, p. 111-122.

KUNRATH, Leticia Hoffmann. **Estratégias educativas: a perspectiva dos pais de crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

LACAN, Jacques. **Nota sobre el niño**. Barcelona-Madri: Correo del campo freudiano, E/Paradiso, 1969.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário – a relação de objeto (livro 4)**. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 1995.

LACAN, Jacques. **O seminário**, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **O vocabulário da psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEGNANI, Viviane Neves. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: um estudo psicanalítico. 2003. 241f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Tradução Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MACEDO, Rosa Maria. A família diante das dificuldades escolares dos filhos. In BARROS, Vera de Oliveira; BOSSA, Nádia (Orgs). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 183-206.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o quê? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **Da família à escola**: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização. 1998. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 1998. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira et al. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFScar, 2002, p. 61-85.

MENEZES, Marina. **Projetos e práticas familiares**: expectativas dos pais sobre o futuro dos filhos. 2000. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA: CAPES. Brasília: **Biblioteca Digital de Dissertações e Teses**, 2006. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. **Concepções e práticas de pais sobre educação dos filhos**. 2005. 205f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2005. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MUSGROVE, Frank. **Família, educação e sociedade**. Tradução Álvaro Lopes Monteiro. Porto: RÉS-Editora, 197-?.

NASIO, Juan David. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

NASIO, Juan David. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

NUNES, Maura Marques de Souza. **A percepção familiar em crianças com ou sem o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador Opositivo**. 2007. 63f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 29 de maio de 2007.

OGAMA, Maria Aparecida Guerra et al. Família e instituição para portadores de deficiência mental – da expectativa do primeiro contato à realidade. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (Orgs.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003, n. 6, p. 35-44.

OLMOS, Helena Burges. **Mãe de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 29 de maio 2007.

OLIVEIRA-PAMPLIN, Renata Christian de; SIGOLO, Sílvia Regina Ricco Lucato. Relações diádicas no contexto familiar de crianças com necessidades educativas especiais. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (Orgs.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003, n. 6, p. 23-33.

ORSI, Maria Júlia Junqueira Scicchitano. **Família atual: constituição, organização e repercussões na educação dos filhos e na aprendizagem**. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Célia E. A . Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Lourenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. O método dialético: subsídios para sua apreensão. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís: v. 1, n. 2, p. 110-117, jul./dez., 2002.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Interação mãe-filho:** influência da hiperatividade da criança no comportamento materno. 1978. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

RIBEIRO, Heloísa Wallau Souto. **Escola, pra que te quero?** Um estudo de caso sobre as relações entre escola pública e os pais de classes populares. 1992. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

RIBEIRO, Renata Gavina. **As expectativas dos pais de uma criança com deficiência auditiva quanto à escolaridade e à oralidade.** 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

ROHDE, Luís Augusto e BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo e Cols. **Princípios e Práticas em TDA/H-Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDU/Cortez, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem.** Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBINT, Rosalbina Santiago. **Síndrome de Down:** vivências e expectativas maternas. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, 2006. Disponível em: <<http://btd.ibict.br/>>. Acesso em: 29 de maio 2007.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001, p. 69-103.

SANTOS. B. S. **Em busca da cidadania global:** Entrevista com Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militares/boaventura/boaventura\\_e.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militares/boaventura/boaventura_e.html)>. Acesso em: 16 abr. 2007.

SARTI, Cyntia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org). **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortês, 2000, p. 39-49.

SCHIMIDT, Maria Luíza Soares. **Alojamento conjunto:** a inclusão do pai nos cuidados da mãe e do bebê. 2003. 87f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio de 2007.

SILVA, Aline Maira da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiências e profissionais.** 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2006. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

SILVA, Marilete Geralda da. **Concepções docentes do processo ensino-aprendizagem que emergem na vida da sala de aula:** um estudo de caso. 2002. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís: 2002.

SILVA, Silvana Maria Moura. A importância da estimulação precoce na população com necessidades especiais para inclusão na escola. **Coleção Prata da Casa**-Edição Especial, São Luís: p. 230-235, 2002.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães. **A perspectiva da criança sobre o seu processo de adoção.** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, 2006. 140f. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29 maio 2007.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2003.

TULESKI, Silvana Calvo et al. Educação especial: a família como foco. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (Orgs.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais.** Londrina: Eduel, 2003, n. 6, p. 97-109.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al (Orgs). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981;

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** Tradução Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995;

WEISS, Gabrielle. Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade. In: LEWIS, Melwin. **Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência.** Tradução Irineo C. S. Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 557-573.

WERNER, Jairo. **Saúde & educação:** desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, Donald W. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975;

WINNICOTT, Donald W. et al (Orgs). **Pensando sobre crianças**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.