

# **PSICOPEDAGOGIA E REABILITAÇÃO**

ANA MARIA ZENICOLA

- Artigo publicado no Capítulo 10, Psicopedagogia e Reabilitação, de Ana M. Zenicola, in Tratado de Medicina de Reabilitação, Org. Julia Maria Greve, ed. Roca, São Paulo, 2007 p.33-37.

## **1- INTRODUÇÃO**

Quando se pensa a Psicopedagogia de crianças com necessidades especiais, é necessário refletir sobre alguns pontos, que constituirão a base de nossa ação.

Em primeiro lugar pensar a psicopedagogia como um campo do saber, cujo objeto de estudo e prática é o sujeito que aprende, *sujeito cognoscente*, termo referido por Silva.<sup>1</sup>

Tem-se que levar em conta, então as diversas dimensões que constituem esse sujeito e como ele veio estruturando seu processo de aprender, desde a primeira inserção no mundo, dentro da família, e como mobiliza suas dimensões orgânica, cognitiva, emocional e relacional, para se apropriar dos objetos da cultura, garantindo não só sua sobrevivência, como sua individualidade e inserção como ser social.

O modelo de aprendizagem, que vai delineando, moldando, dentro de determinado contexto familiar e social, é que vai garantir, ou não, seu ingresso no mundo do saber acadêmico e futuramente, profissional.

Em segundo lugar, que possibilidades e que variáveis, além das já descritas acima, poderiam interferir no processo de aprender de uma criança que teria uma das dimensões ou mais de uma, penalizadas, por acidentes, por determinação genética e/ou, por interferência do meio em sua constituição física e emocional?

Que chances tem esse indivíduo, essa criança, em se constituir como sujeito que aprende permanentemente, capaz de incluir-se no meio acadêmico e social, em projetar-se como cidadão, com deveres e direitos, que lhe dêem o sentimento de competência, indispensável para quem aprende ou se dispõe a aprender?

Esse é um desafio para a família, escola, médicos e terapeutas e, sobretudo para o próprio sujeito colhido na malha fina da vida.

O psicopedagogo, como um terapeuta comprometido com o *ato de aprender*, ocupa um papel importante, nessa rede de complexidade que envolve e que é também constitutiva do sujeito, por poder interferir na relação do sujeito com a aprendizagem, indispensável, como já foi visto para a existência humana, dependente que é de outro ser humano, do mundo que o circunda, dos objetos de conhecimento construídos pelo ser social, indispensáveis para sua autonomia como indivíduo, mas também para suas aprendizagens específicas determinadas por suas necessidades, que demandam várias terapias e aprendizagens.

[1] Psicopedagoga clínica. Membro do Conselho Nacional da ABPp - Rio de Janeiro  
e-mail: [anazenicola@gmail.com](mailto:anazenicola@gmail.com) - Rio de Janeiro - RJ

Paín<sup>2</sup> refere-se às primeiras relações, vividas triangularmente, como arcabouço fundamental para a instalação da aprendizagem ao mostrar que estabelecer as primeiras conexões com o bebê(...) é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, pois constitui uma base necessária à instalação de um terceiro objeto, colocado no vértice de um triângulo, que permite circulação do conhecimento. Com efeito, não se realizando esta conexão, por abandono ou negligência indiferente, os objetos por si só não constituiriam o polo de atenção do bebê, sendo necessário que o objeto se integre em uma relação que já seja dual.

O que Sara Paín aponta é para a existência de um vínculo inicial dual, que vai abrir, pela mediação do outro, a possibilidade do ingresso no mundo simbólico da cultura..

Essa incursão no mundo, dependendo dos vínculos que se estabelece, das inúmeras conexões que ocorrem dentro da família, da escola, e da macro-sociedade, está, sujeita a riscos que, no decorrer do processo possam vir a interferir no ato de aprender de tal forma que a possibilidade de exercer o verdadeiro eu fica empobrecida, e o desejo de conhecer, de saber fica diminuído, às vezes, paralisado, tirando a chance do exercício do potencial intelectual, do manancial afetivo, da coragem de ir além.

## **2- A PSICOPEDAGÓGICA E A CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

Em relação às crianças com necessidades especiais, esses primeiros vínculos ficam muitas vezes comprometidos, pelo medo dos pais em criar condições para a autonomia, pela dependência, muitas vezes real, que as limitações do caso impõem ou, pela pouca expectativa ou crença do real potencial da criança e em alguns casos pelo excesso de proteção que vem da culpa pela não aceitação desse filho tão diferente do esperado.

Todos esses aspectos podem conduzir a um não acolhimento das possibilidades de aprender da criança, refletindo na própria aceitação que a criança tem de si mesma, fazendo-a evitar enfrentar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Maturana<sup>3</sup>, uma criança que não se aceita e não se respeita, não tem espaço de reflexão, porque está em contínua negação e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.

Para a Psicopedagogia, o fato de uma criança ser portadora de disfunções ou transtornos específicos, não constitui por si só um problema de aprendizagem pois sempre há um potencial a ser aprendido e aspectos a serem desenvolvidos.

O que ocorre, entretanto na maioria das vezes é que sua questão específica pode ser um terreno fértil para a instalação de obstáculo ao processo de aprender da criança, pois, muitas vezes ao seu déficit específico vem se juntar o não reconhecimento da dificuldade por parte família e/ou pelo próprio portador. Por outro lado, exigências do contexto social e escolar que não levem em conta sua especificidade, podem criar dificuldades tamanhas, que a criança pode vir a ter diminuída a capacidade de desenvolver seu potencial de aprendizagem, não atingido por determinado transtorno.

Para Paín,<sup>4</sup> uma criança com um antecedente de cianose no parto, leve imaturidade perceptivo-motora, certa rigidez nos traços, não cria por isso um problema de aprendizagem, desde que sua personalidade lhe permita assumir dificuldades, desde que os métodos tenham-se ajustado às deficiências para

compensá-las e desde que as exigências do ambiente não tenham colocado ênfase justamente no aspecto danificado- prestigiando a caligrafia, por exemplo-. Mas se somamos ao pequeno problema neurológico uma mãe que não tolera o crescimento do filho e uma escola que não admite a dificuldade, cria-se um problema de coexistências que parcialmente poderiam ter sido compensadas.

As recentes descobertas científicas sobre a plasticidade cerebral reforçam essa posição sobre o processo de aprendizagem e as inúmeras possibilidades do ser.

Assim posto, a avaliação e o atendimento psicopedagógico de crianças com dificuldades especiais, têm por fim conhecer aquele sujeito frente ao ato de aprender, de que potenciais lança mão, que potenciais paralisa, quais obstáculos, medos, sentimentos de potência e impotência surgem frente à aprendizagem. Propiciar, no atendimento, situações que o conduzam a pensar, refletir, organizar, enfrentar, superar-se, mobilizando objetivamente e subjetivamente seu potencial, não ignorando seu limite, nem paralisando frente a ele, constitui uma proposta psicopedagógica para o atendimento de qualquer criança com obstáculos à aprendizagem e não é diferente com as crianças com questões impeditivas específicas ao seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar a necessidade de um diagnóstico diferencial, que vise identificar os transtornos específicos, diagnóstico esse pertencente a profissionais de diferentes áreas de saber, inseridos como diagnósticos complementares à avaliação psicopedagógica.

As vantagens desses diagnósticos, sob o ponto de vista psicopedagógico, seria de se trabalhar com o sujeito real, objetiva e subjetivamente, reconstruindo sua identidade de aprendiz, podendo focar o atendimento nas possibilidades de aprender, mediando a relação do sujeito com o saber, a partir do acolhimento do sujeito como unidade dentro da diferença.

O risco de diagnóstico etiológico para o terapeuta seria o de suprimir o sujeito, transformando-o, identificando-o, nomeando-o pela doença, através de números, siglas ou problemas, negando sua subjetividade, sua possibilidade como ser uno. Por outro lado, se pretender negar causas orgânicas, estruturais, corre-se o mesmo risco de se negar o sujeito.

Para o psicopedagogo, o ser que se apresenta tem sempre algo a aprender, algo a trocar, um caminho de aprendizagem a percorrer.

### **3- A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA**

Através de alguns casos clínicos, pretende-se facilitar a compreensão da proposta psicopedagógica e de como o problema de aprendizagem pode ocorrer em função de causas várias, que embora se assemelhem nos obstáculos que possam surgir, elas são significativamente de ordem diferentes, não permitindo fechar as portas à crença nas possibilidades que tem o ser humano em toda sua complexidade, frente ao conhecimento.

Maura, uma criança com Síndrome de Down, com 6 anos e 9 meses de idade cronológica, ainda na Educação Infantil, grupo III, filha única, gravidez não planejada, prematura de sete meses, e desejo explícito de aprender a ler.

Era muito falante, apresentando um discurso pouco elaborado, marcado por leve dislalia, respondendo com frases curtas, mas estabelecendo diálogo, apesar de simples, com o meio.

Maura dava soluções simples, algumas vezes corretas, ao que lhe era solicitado, ao mesmo tempo em que era capaz de dizer, antes de tentar fazer, "Eu não sei" e, a seguir responder à proposta, na maioria das vezes corretamente, expressando, assim, sua baixa auto-estima. O grafismo de Maura era regredido, com gestalt muito pobre, sem temática definida, mas procurando sempre uma relação com a escrita, aberta, portanto, para nova aprendizagem, no caso, a alfabetização.

Ela encontrava-se, cognitivamente, um nível abaixo do esperado para sua idade cronológica, de acordo com as etapas de desenvolvimento do pensamento propostas por Jean Piaget. Apesar de ter uma questão orgânica que afeta sua área intelectual, Maura permitia a entrada do novo, expressando o desejo de ler e escrever, quer pelo desenho, quer verbalmente.<sup>5</sup>

O atendimento psicopedagógico teve como objetivo impedir o surgimento de grandes lacunas pedagógicas, oriundas de seu ritmo mais lento, mais necessariamente repetitivo, o que poderia reforçar seu medo de falhar, de não dar conta. Buscou-se, através do atendimento levá-la a lidar com seu real potencial de forma mais segura, capaz de manter sua auto-estima e desejo de aprender. Maura logrou alfabetizar-se no ano seguinte e sua escrita, mesmo com falhas, passou a ser seu mais forte meio de comunicação.

Tadeu, uma criança de sete anos, cursando pela segunda vez a classe de alfabetização, bastante inteligente, primeiro filho, gravidez muito esperada, parto à termo, mas com uma questão de ordem psíquica, impeditiva de uma troca saudável com o mundo e, conseqüentemente com a aprendizagem.

Com excelente discurso oral, Tadeu mantinha-se preso aos mesmos temas, sempre ligados ao seu desejo, sem poder se abrir para a entrada do novo. Seu discurso se assemelhava ao de uma criança mais velha, mas sem objetivo de troca com o outro, congelando a possibilidade de novas experiências. Era uma fala expositiva, monótona e repetitiva dos mesmos conteúdos, lembrando a fala referida por Winnicott<sup>6</sup>, a respeito deste tipo de pseudo-comunicação, em que tagarelar é o mesmo que conversar com ninguém. O grafismo era sempre sobre os mesmos temas, sem ponte entre a realidade e seu mundo interno. Seu traçado era regredido e confuso.

Seu nível intelectual era compatível com sua idade, mas sua enorme contração o impedia de utilizá-lo na aquisição de novos conhecimentos. Era difícil relacioná-lo com a proposta acadêmica, fugindo sempre para temáticas ligadas ao seu desejo e em tom discursivo.

Sua escrita era precária, disgráfica, com pouco domínio das regras, resistia mais a escrever do que a ler. Fugia das tarefas, das produções propostas, não conseguindo, mesmo na repetência, dominar o processo da lecto-escrita. Estava em uma turma comum, mas não acompanhava nem o ritmo, nem o interesse do grupo. Escolhia jogos em que as regras fossem uma repetição de ações, onde ele sempre controlava os resultados, afastando com isso a possibilidade do erro e do desconhecido.

O atendimento psicopedagógico buscou, embora entendendo suas peculiaridades, ajudá-lo a organizar-se, levando-o cada vez mais a interagir com o mundo, tendo como objetivo principal, uma aprendizagem ligada a fatos da realidade, com as quais ele tinha que interagir.

Ricardo, com sete anos de idade cronológica, no início da classe de alfabetização, portador de disfunção neuro-motora, tipo diplegia, por complicações no parto, tinha irmão mais velho, sem problemas. Ricardo também apresentava questões

com a lecto-escrita, mas de causa bem diferenciada da criança referida no exemplo anterior. Fala desenvolta, prolixo, nível cognitivo compatível com sua idade cronológica, mas oscilante na produção das tarefas escolares, por interferência de seu problema motor e de um emocional regredido. Excessiva proteção materna, pouco domínio motor fino, coordenação precária dos movimentos exigidos pela escrita, pareciam impedi-lo de maior enfrentamento, usando da dispersão como uma forma de evitar contato com suas dificuldades, pois não apresentava desvio de atenção, além da causada pela instabilidade motora, mostrando-se bem atento para outras tarefas.

Demonstrava interesse em se alfabetizar, mas sem dispor-se a maior aprofundamento no processo. Apresentava, também leitura melhor que escrita. Havia uma expectativa baixa por parte da escola, que via sua dificuldade motora como uma clausura para sua inteligência se expressar, uma dificuldade para seguir o ritmo da turma, um grande empecilho para seu amadurecimento frente a cobranças que o deixavam mais tenso, mais desligado.

Por outro lado, havia uma grande esperança por parte da família e até mesmo dos terapeutas que o acompanhavam desde bebê, em relação ao sucesso de Ricardo, pois estar ele integrado a uma escola comum, alfabetizando-se em um grupo com pouca diferença cronológica para a idade dele, era uma coroação de todo investimento em sua capacidade de vencer obstáculos, de superar sua restrição motora.

O atendimento psicopedagógico, que já havia ocorrido em torno dos quatro anos de Ricardo, tendo como uma das metas ajudá-lo a desenvolver um modelo de aprendizagem favorável ao enfrentamento das cobranças escolares, e que tinha sofrido uma interrupção por parte da família, retornava, agora com o objetivo de reforçar em Ricardo seu sentimento de competência, orientando-o para a compreensão do processo de alfabetização como um domínio para além do ato motor, que vinha sendo compensado pela fisioterapia e terapia ocupacional. Era estimulado a usar sua atenção para descobrir coisas novas, também prazerosas, que a aprendizagem pode oferecer, através da leitura, e que errar, falhar, faz parte do processo de aprender, que essa autonomia não lhe tiraria o afeto, nem o interesse de seus familiares.

Ao final do ano letivo, Ricardo já lia bem, dominava um pouco melhor a escrita.

Embora a diferença de ritmo entre a leitura e a escrita, fosse bem evidenciada, tentava acompanhar a turma na medida do possível, com sua letra irregular, de tamanho grande. Interagia com a turma, sendo mais aceito e respeitado pelo grupo, apesar do ritmo ser mais lento e o domínio do processo de alfabetização estar necessitando ser mais alargado, para que pudesse construir e utilizar melhor a leitura como meio de comunicação.

#### **4- REFLETINDO SOBRE AS DIVERSAS FORMAS DE APRENDER**

As características do processo de cada ser se assemelham na unidade quando sujeito, mas tem formas distintamente marcantes na sua individualidade.

Uma criança com retardo mental tem um desenvolvimento mais lento na apreensão da aprendizagem, tendo a necessidade de repetir mais vezes a mesma experiência, para que possa internalizá-la, sem que necessariamente tenha acomodado esses novos dados aos já existentes de forma dedutiva, criativa. Isso não significa que não tenha aprendido algo.

De um modo geral, o que muitas vezes diminui a possibilidade da criança aprender, além do limite existente, é a expectativa que a família e a escola, mesmo as que se dispõem a uma proposta inclusiva, tem em relação à aprendizagem acadêmica

daquela criança, rejeitando as pequenas aprendizagens como ganhos significativos, tentando todo o tempo enquadrar aquela criança dentro de padrões, que consideram mínimo, mas que geralmente se encontram centrados em conhecimentos extremamente contaminados pela lógica exigida para aquela faixa etária.

Segundo Mannoni<sup>7</sup> para o débil é muito difícil falar, ele é falado. É difícil para ele desejar, pois é um objeto manobrado, reeducado, desde a mais tenra idade. A dimensão que nós lhe damos lança-o na angústia; ao ser tratado como sujeito, perde de repente todas as referências de identificação. Já não sabe quem é nem aonde vai. E, muitas vezes será grande a tentação de permanecer numa quietude débil, ao invés de aventurar-se sozinho no desconhecido.

Para a psicopedagogia, o importante para essas crianças é manter o desejo de aprender aceso como possibilidade, mesmo que seja em quantidade e qualidade diferenciadas do padrão considerado normal.

O psicopedagogo, deve, através do atendimento levá-la a lidar com seu real potencial de forma mais segura, capaz de manter sua auto-estima e desejo de aprender, podendo enfrentar melhor a demanda do meio, sem que seja por ele aniquilada.

Já no caso de uma criança com comprometimento na área psíquica, as dificuldades de aprendizagem, se devem por ter suas relações com o mundo, desde cedo empobrecidas, impedidas, não por uma questão de ordem intelectual, mas sim por uma impossibilidade de olhar o outro, ficando centrado no seu desejo, com pouca abertura para novas experiências, comprometendo seu processo de aprendizagem.

Essa dificuldade de interagir com as demandas do mundo, acarretam, ao longo do tempo, uma defasagem da sua estruturação de pensamento, atingindo, principalmente, as áreas de linguagem e de lógica, interferindo na sua aquisição de conhecimentos, ficando à mercê da sua construção psíquica, esta fixada em temas eleitos em função de significados que lhe são próprios, acarretando uma rigidez de pensamento, que mantém a criança na repetição de temas, impedida que está de acolher a linguagem do mundo.

A sua constituição como sujeito penaliza sua relação com o outro e com a metáfora do mundo, congelando a possibilidade de novas aprendizagens para ela pouco significativas. Sua produção pedagógica reflete as questões já expostas, ficando repetitiva dos mesmos conteúdos, não conseguindo acompanhar as propostas acadêmicas dentro de ritmo e temporalidade compatível com o desenvolvimento normal, levando a necessidades de acompanhamento terapêutico especializado, tanto na área psicológica, quanto psicopedagógica.

O atendimento psicopedagógico tem como finalidade mediar sua fantasia com a realidade da vida, conduzindo-a, através da uso da lógica concreta para o aqui e agora, pois sua grande dificuldade, em termos de aprendizagem, é entender e responder ao que o mundo lhe cobra de forma diretamente participativa, criativa, que lhe permita aceitar, acolher, a proposta do novo, em processo de troca com o outro.

No caso de crianças com disfunção neuro- motora, a constitutiva como possível obstáculo não é de ordem intelectual ou psíquica, mas decorrente do fato ter sua ação sobre o mundo, desde cedo diminuída ou impedida, ação essa fundamental para o desenvolvimento das categorias básicas da lógica como tempo, espaço e causalidade, retardando muitas vezes sua aquisição da linguagem, sua lógica dedutiva, sua capacidade reflexiva, pelo pouco arsenal de experiências vividas, principalmente nos casos mais graves.

O trabalho psicopedagógico com essas crianças, tem como objetivo mediar o mundo circundante, levando até elas experiências a serem vividas, através do uso das dimensões cognitiva e relacional, principalmente, na tentativa de compensar as lacunas de aprendizagens não experienciadas motoramente, sobretudo no período sensório-motor, primeira etapa do desenvolvimento das estruturas lógicas proposta por Piaget, e que são constitutivas da estruturação de pensamento do sujeito. Visa enriquecer sua apreensão do mundo e conseqüentemente a apropriação dos objetos de conhecimento oferecidos pela cultura contextualizada. Essas experiências são vividas, simbolicamente, por essas crianças, através de jogos, que são a metáfora da vida, para que suas parcas atividades motoras, autonomamente vividas, sejam compensadas, estimulando sua capacidade lógica, sua criatividade, saciando e estimulando seu desejo de saber, criando condições de preservar sua auto-estima, de buscar trocas efetivas com o meio, através de vários recursos, capazes de tornar mais seguro seu amadurecimento intelectual e emocional, que garantirão seu caminho de aprendizagem.

## **5- O SER SOCIAL E A APRENDIZAGEM**

A inclusão no mundo se dá através da aprendizagem. Inicia-se na família, depois escola, para depois poder ocupar seu lugar na sociedade. Dentro de uma visão sistêmica tudo se tece desde cedo e de forma subjetivamente simultânea, devido as interferências do macro-sistema onde estivermos inseridos e da forma como atuamos nos micro-sistemas. A inclusão se faz em cima dos que nos faz diferentes e do que nos torna iguais.

É objetivo da psicopedagogia facilitar a construção desse sujeito, em sua individualidade, frente ao ato de aprender, tendo em vista a busca de sua autonomia, que, na verdade, significa, em última instância a abertura para o reconhecimento e entrada do outro, para a entrada do mundo.

Consiste essa autonomia na ampliação da capacidade de entender, de pensar, de decidir e de criar, que nunca é a liberdade, nem a independência total, mas sim a compreensão dos vínculos que nos ligam a vida, à sociedade, ao outro.

Quanto mais relações sou capaz de criar, quanto mais vínculos sou capaz de estabelecer, quanto mais redes sou capaz de tecer, mais autônomo eu sou.

As crianças com necessidades especiais, são as mais prejudicadas no caminho que as conduzirá a autonomia, por motivos vários, que podem interferir desde a mais tenra idade, tornando-os, muitas vezes auto-centrados, autoritários, falsamente onipotentes, controladores até mesmo pequenos tiranos na família, ou dependentes, impotentes, sem individualização, sem identidade.

Quaisquer desses aspectos conduzem essa criança à infantilização, à desconfiança, ao medo do novo, à dificuldade de ousar, de arriscar, de criar, que acabam comprometendo seu caminhar rumo a iniciativa de pensar, de se expressar, de aceitar, e de compreender que suas limitações não são as maiores barreiras ao seu crescimento como ser capaz de exercer sua potência, mesmo que limitada. A excessiva ênfase em suas dificuldades, por parte dela e/ou da família, da escola, da sociedade, é que diminuem suas chances de se constituir como sujeito, a não ser nos casos de extremo comprometimento, que não lhe conceda nenhum acesso ao exercício de sua humanidade.

É necessário facilitar-lhes o acesso ao conhecimento sistemático, acadêmico, dentro de suas possibilidades; dar-lhes a chance de desempenho compatível com seu ritmo e possibilidades, que lhes permitam produções positivas não só junto ao seu

grupo, na escola, mas também junto à família, aos terapeutas. A possibilidade que a aprendizagem lhes oferece, através da inserção na escola é de ter mais que em qualquer grupo, o sentimento de pertencimento e de identidade.

Por isso, para essas crianças o caminho da aprendizagem sistemática, por mais especial que seja o currículo deve ser muito enfatizado, valorizado por uma equipe de reabilitação, pois é o que vai garantir-lhe, a despeito de todos os tratamentos que seu caso requeira, a busca de sua construção como ser social e em última instância do ser cidadão.

Ampliando a reflexão sobre o caminho da aprendizagem dessas crianças com necessidades especiais segue-se o relato de dois casos, com início e final bem diferentes, contrariando as expectativas em relação a gravidade dos casos. Esse fato ocorreu em função do contexto e da aceitação e crença de cada família nas possibilidades da criança.

O primeiro é de uma criança com disfunção neuro-motora grave, do tipo quadriplegia espástica com atetose, de grande sofrimento fetal e extensa lesão neurológica, com permanência do Reflexo Tônico Cervical Assimétrico-RTCA, embora tivesse sendo tratado por uma equipe de reabilitação desde bebê, tal era a gravidade de seu caso. Aos dois anos não controlava tronco nem cabeça. Não tinha oralidade e essa impossibilidade durou por toda vida.

O interessante é que João aparentava aos dois anos, quando se iniciou o atendimento psicopedagógico, não estar desenvolvendo suas estruturas cognitivas, impedido que se encontrava, motoramente, de trocar de forma autônoma minimamente satisfatória com o meio e de expressar seu potencial intelectual.

Ao iniciar a intervenção, foi percebido, pela vivacidade de seu olhar, pelas expressões fisionômicas e sobretudo pelo seu bom humor, como João era intimamente aberto para a aprendizagem e de como ele rapidamente respondia, dentro de suas possibilidades, às propostas que se fazia e de como estava aberto ao outro.

Veio-se trabalhando com ele, com fins a alfabetização para poder incluí-lo, logo que possível em uma escola, desenvolvendo ao máximo sua competência lógica, sua linguagem integrativa, construindo sua autonomia em pensar, concluir, reter, comparar os objetos de conhecimento, possibilitando experiências que ativassem seu potencial, de forma compensatória, que permitissem conduzi-lo à possibilidade de se alfabetizar e assim dispor de uma forma de comunicação que lhe proporcionasse maior autonomia e identidade frente a si e ao outro, paralelo a todos os outros atendimentos de que tinha necessidade e que colaboravam, indiretamente e até diretamente com nossa proposta.

João, apesar de ter que despende de grande energia para responder e trocar dentro das tarefas, mantinha-se empenhado e desejoso de ir além.

Entre seis - sete anos é iniciada sua alfabetização, que se completou aos oito anos, com João apontando em uma folha retangular, maior que o tamanho ofício, as letras necessárias a formar palavras e frases. O único movimento que conseguia dominar era influenciado pelo RTCA, que permitia a extensão voluntária do Membro Superior Direito, a partir do movimento de cabeça.

Pôde, então, freqüentar uma escola pública, que o aceitou, bem como providenciou o material necessário para sua melhor adaptação, sob orientação da equipe que o atendia. João usava muitas vezes gravador para anotar as matérias. Respondia às questões de prova apontando letras ou itens, dando continuidade aos seus estudos até o ensino médio. Em fonoaudiologia e terapia ocupacional era

estimulado a outras formas de comunicação, paralela ao nosso atendimento. O atendimento psicopedagógico perdurou por mais alguns poucos anos.

Tem-se aí exposta a idéia defendida, de que por mais grave que a criança seja, há um sujeito a se desenvolver, cujo potencial se desconhece e cuja paixão pela vida mantém acesa a sua possibilidade de aprender.

É possível, no caso de João, que as experiências proporcionadas pelo tratamento, tenham facilitado a criação de novas redes neuronais compensatórias importantes para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, mas a crença da família nas suas possibilidades ajudou muito.

Pretende-se fazer um paralelo com um caso de criança prematura, com diagnóstico neuro-pediatra de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH diagnosticado aos oito anos, mas só iniciando atendimento psicopedagógico aos onze anos, após avaliação psicopedagógica e já com aparentes comorbidades instaladas, tais como compulsividade, dificuldade de se submeter às regras, auto-estima baixa, atraso pedagógico considerável evidenciando um quadro grave, em termos de aprendizagem.

Sandro já havia passado por diferentes avaliações, mas nunca tinha começado um atendimento de fato, em nenhuma área. Apresentava, a essa altura rigidez cognitiva, que o retinha em níveis de escolaridade bem abaixo de sua idade cronológica. Apresentava, também alterações comportamentais. Muito infantil, seus mecanismos de evitação de maior contato com a reflexão, com a subjetividade eram grandes e sua operacionalidade, mesmo nas aprendizagens mais objetivas era superficial, aquém do esperado para sua idade cronológica

Foi solicitado retorno ao médico, quando então os pais aceitaram tratamento medicamentoso, que o ajudasse a concentrar-se um pouco mais e diminuísse sua agitação e ansiedade, criando melhores condições para o atendimento e para sua vida escolar.

O fato de ter ficado tanto tempo à mercê de suas dificuldades, sem um apoio técnico, que o ajudasse a superar os relativos impedimentos causados por sua excessiva desatenção e hiperatividade, tinha criado em Sandro uma auto-estima extremamente baixa, uma fuga das cobranças do meio, um abafamento do desejo de aprender, de forma tão contundente, que sua disponibilidade intelectual veio se estreitando, conduzindo-o a obstáculos na sua lógica e emoção, que comprometia todo seu desenvolvimento, suas relações com o meio, sua auto-construção, mantendo-o mergulhado no prazer do lúdico, na sexualidade, na inconseqüência.

Foi muito mais penoso para ele o enfrentamento da aprendizagem formal, acadêmica, com inúmeras resistências, que, mesmo tendo alcançado relativa melhora em seu quadro e em seu vínculo com o processo de aprender, não conseguiu ultrapassar os obstáculos criados pelas cobranças escolares e a complexidade do ensino fundamental compatível com sua idade.

Apesar de relativa construção de sua individualidade e autonomia, com mais disponibilidade para a frustração frente ao erro, ao não saber, não conseguiu alcançar aos quatorze anos o nível de pensamento abstrato-dedutivo, não conseguindo ultrapassar, mesmo após algumas repetências nas séries anteriores, as cobranças da quinta série do primeiro grau.

Aparentemente, sob o ponto de vista externo, seria esse um caso com perspectivas melhores de aprendizagem, com mais possibilidade de se apropriar do saber que o outro. Em termos das relações com o meio, de possibilidades de comunicação mais eficaz de fato o é. Mas em termos de apreensão dos objetos de

conhecimento, e de possibilidades, de aprendizagens mais complexas desenvolveu menos, em termos relativos, criou mais barreiras, mais impedimentos, enquanto João tentou todo o tempo ultrapassar as barreiras impostas por suas condições físicas, livrando-se de obstáculos que retivessem seu aprender. Acreditamos que o contexto familiar de Sandro sentiu mais dificuldades em aceitar, em lidar com a realidade do filho, que não pareciam, de início tão visíveis o que possivelmente, facilitou menos o investimento em suas reais possibilidades, ao contrário da família de João, em que qualquer ganho era uma vitória, um aval para novos investimentos.

## **6-CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que se pretende ressaltar é que se considera importante, para o acesso ao caminho da aprendizagem o olhar, a aceitação e o investimento no sujeito por parte da família. É nela que a aprendizagem se inicia e é ela que em grande parte norteia, nomeia, organiza o sujeito frente ao mundo.

Sem a autonomia a aprendizagem fica comprometida. A busca da autonomia se inicia na família, e se desenvolve nas primeiras trocas com o mundo, até poder ser exercitada de fato.

Quando se acredita na própria capacidade é que se ousa pensar de forma independente, autônoma. Só se age voluntariamente em busca do que se precisa, se a falta, a necessidade é sentida. Só se cria quando se é deixado livre para pensar e descobrir.

No caso das crianças que tem sua relação com o mundo comprometida por fatores diversos, torna-se maior a necessidade de vigilância por parte da família, buscando relativizar a dependência da criança, ousando, arriscando, acreditando um pouco mais nas possibilidades, que nos impedimentos, sem evidentemente negar a realidade ou tentar encobrir as reais dificuldades.

O mesmo sentimento deve ser o da escola, o da sociedade. É preciso compreender, que cada parte contém o *todo*, que cada sujeito, apesar de sua peculiaridade contém a totalidade a que pertence e que os desvios não comprometem a unidade complexa que é o sujeito e que sempre haverá chances de descobrir, desenvolver essa totalidade contido no ser, que o torna semelhante na sua individualidade.

Morin<sup>8</sup> considera que hoje, nas nossas sociedades-nações o Estado conserva em seu poder as Normas e as Leis, a Universidade contém o saber coletivo. Entretanto, passamos vários anos, inicialmente na família e depois sobretudo na escola, a registrar a cultura do todo; desse modo, cada indivíduo traz em si praticamente, de maneira indefinida, inacabada, toda a sociedade, toda a sua sociedade.

A Psicopedagogia busca propiciar nessas crianças com necessidades especiais, exatamente o mesmo que com qualquer outra criança, que é criar condições para que o sujeito esteja em busca constante da aprendizagem. É preciso manter-se aberto ao novo, ao desconhecido, à possibilidade de apreensão objetiva e subjetiva da realidade. A aprendizagem só é possível através do desejo de troca e da crença da criança em suas possibilidades de efetivá-la do jeito que for possível, o que lhe garantirá o sentimento de pertencimento como ser social.

## **7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- 1- SILVA, Maria Cecília Almeida e. Psicopedagogia; em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998, p.31.
  - 2- PAÍN, Sara. A Função da Ignorância.vol.2. Trad. Alceu Edir Fillmann. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988,p43.
  - 3- MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Trad. José Fernando Campos Fortes, 3ª ed. Belo Horizonte, ED. UFMG, 2002, p. 31.
  - 4- PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Trad. Ana Maria Netto Machado. Sup. José Luiz Caon, 2ªed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986, p.28.
  - 5- ZENICOLA, Ana Maria, WEISS, Maria Lúcia Leme. Reflexões sobre o Diagnóstico Psicopedagógico. In: Org. Neide Noffs et al. A Psicopedagogia Rumo ao Espaço Transdisciplinar. Collectania Sympósium. Série Medicina e Saúde. São Paulo, Frontis Editorial, 2000, p137-143.
  - 6- WINNICOTT, D.W. Holding e Interpretação. Trad. Sonia Maria T. M. de Barros. São Paulo, Martins Fontes, 2001, p.194.
  - 7- MANNONI, Maud. A Criança Retardada e a Mãe. Trad. Maria Raquel Gomes Duarte, Ver. Monica S. M. da Silva. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p.105.
  - 8- MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis. A Inteligência da Complexidade. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo, Petrópolis, 2000, p. 56.
-