



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

SUELI STELA CABRERA MOREIRA

**O NÃO DITO NA RELAÇÃO FAMILIAR: UMA REFLEXÃO COM A
PSICOPEDAGOGIA**

São Paulo
Março -2009

SUELI STELA CABRERA MOREIRA

**O NÃO DITO NA RELAÇÃO FAMILIAR: UMA REFLEXÃO COM A
PSICOPEDAGOGIA**

Monografia apresentada como exigência parcial para aprovação no curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* (Especialização) em Psicopedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, sob a orientação da Prof^a. Dra. Anete Busin Fernandes.

São Paulo

Março – 2009

RESUMO

O trabalho com o tema do Não Dito Na Relação Familiar: Uma Reflexão com a Psicopedagogia, levou-me a buscar dentro dos três capítulos propostos, Os Valores Familiares como Pilares de Construção e Cultura Individual e Social, Os Segredos Familiares e Os Efeitos do Não Dito Revelados nos Sintomas, o possível percurso para uma compreensão mais abrangente sobre o tema, pesquisado nos diferentes autores mencionados.

Ao se questionar sobre a formação dos Valores na Família, e suas Regras como Pilares de Construção da Cultura Individual e Social, refletimos por exemplo, que a família aparece como o melhor contexto para acompanhar o sujeito no transitar das mudanças que implicam necessariamente a vida.

Minuchin, Salvador (1982), já nos remete ao conceito de que a família é um sistema governado por regras compreendendo subsistemas que interagem mutuamente e afetam uns aos outros.

Elas devem ser flexíveis e mudar ao longo do ciclo familiar, e estar a serviço do crescimento dos membros do grupo.

No capítulo 2, Segredos Familiares, Paulo Schiller, em Mistérios Familiares, considera o que está além da nossa herança genética, “uma herança histórica”, que tem origem nas gerações anteriores, e que portanto, irá determinar tanto nossas qualidades como as repetições, de uma forma aparentemente inexplicável, e que aparecem na vida do sujeito.

Inglez-Mazzarella, Tatiana, reafirma tal conceito, quando diz, que sempre há um trabalho a ser realizado com base no herdado, pois, partes não elaboradas, são transmitidas pelas gerações de forma a produzir repetições.

- Mas, quais repetições?

O segredo pode passar silenciosa e inconscientemente de geração em geração como se fosse uma relíquia que esconde uma armadilha explosiva. Referem-se a temas carregados de intensos sentimentos de temor, vergonha e culpa.

Já o tópico 2.4, nos aponta para uma reflexão bastante relevante que é O Direito de Calar, nos revelando a importância do poder calar um pensamento, como condição vital para o funcionamento do Eu, reafirmado por Piera Aulagnier (1990), que dirá: - “Presevar-se o direito e a possibilidade de criar pensamentos, e mais simplesmente de pensar, exige que se tenha o direito de escolher os pensamentos que se comunica e aqueles dos quais se guarda segredo”.

E finalizando, o capítulo 3, Os Efeitos do Não Dito Revelados nos Sintomas, com nos quatro tópicos apresentados, A Função Paterna e o Saber, O Sintoma e a Fala, O Não Dito e o Distúrbio de Aprendizagem, e o Não Dito: Articulações com a Psicopedagogia, com abordagens de Miriam Dubieux Rosa e Alicia Fernandez, irá sintetizar as questões propostas do tema, contextualizando-as nas teorias apresentadas no exercício da prática psicopedagógica demonstrada em clínica, através das produções apresentadas e ilustradas no trabalho, demonstrando assim, os aspectos mais relevantes sobre o que os Não Ditos e Segredos Familiares podem nos revelar na prática da clínica com o sujeito.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 VALORES FAMILIARES COMO PILARES DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA INDIVIDUAL E SOCIAL	11
1.1 A FORMAÇÃO DOS VALORES NA FAMÍLIA.....	12
1.2 UM MARCO TEÓRICO PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO EM VALORES NA FAMÍLIA	14
1.3 VALORES E REGRAS	15
2 OS SEGREDOS FAMILIARES	19
2.1 CONCEITO GERAL.....	19
2.2 TIPOS DE SEGREDOS	21
2.3 EFEITOS INTRAFAMILIARES	24
2.4 O DIREITO DE CALAR	26
3 OS EFEITOS DO NÃO DITO REVELADOS NOS SINTOMAS	29
3.1 A FUNÇÃO PATERNA E O SABER	29
3.2 - O SINTOMA E A FALA	32
3.3 O NÃO DITO E O DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM	36
3.4 O NÃO DITO: ARTICULAÇÕES COM A PSICOPEDAGOGIA.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	71

INTRODUÇÃO

Ao vivenciar os atendimentos em clínica na PUC, São Paulo, durante o ano de 2008, uma vez mais me deparei com minha forma de encarar um novo conhecimento, que resumo na seguinte frase de autor desconhecido para mim: “O saber sempre é busca, mesmo não se sabendo o que...”, pois, durante todo o curso de Psicopedagogia, meus trabalhos foram pautados justamente em temas que mais me intrigavam, ou seja, aqueles que eu menos compreendia, levando-me assim, a buscar por meio de novos conhecimentos, e não só de conhecimentos acadêmicos, mas principalmente em aprendizados humanos, os saberes vividos em experiências das trocas entre colegas e professores que estiveram comigo nesse percurso.

Assim, com o tema escolhido “O não dito na relação familiar”, não poderia ser diferente, pois as questões que foram surgindo a partir dos primeiros atendimentos, resultaram num questionamento maior: “O que aparece no discurso do outro, revelado nos sintomas, pode ser transmitido por meio de um não dito também inconsciente?”.

Então, a partir dessa e de outras reflexões, apresentarei em três capítulos, as indagações que me levaram à pesquisa do tema.

No primeiro capítulo, em “Valores Familiares como Pilares na Cultura Individual e Social”, discorrerei sobre aspectos fundamentais que marcam a família de hoje, com valores e regras diferenciados em cada núcleo familiar.

Ainda pode-se dizer que a família não é o único contexto em que se educa em valores, e sim, ver a família como um sistema, imerso dentro de outros sistemas. Autores como Minuchin, Cezar, Yves de La Taille e Campos falam sobre a Formação dos Valores e Regras na família, e como esses podem funcionar como veículos concretos de sua expressão, em cada núcleo familiar.

O segundo capítulo, “Segredos Familiares”, apresenta primeiramente um conceito geral, seguido, da abordagem sobre os Diferentes Tipos de Segredos, em que Tatiana Mazzarella (2006), diferencia as categorias de segredos, que atravessam as gerações, no Não Dito, do Proibido de Dizer e do Inominável.

No tópico dos Efeitos IntraFamiliares, as questões Transgeracionais dar-se-á sob a seguinte questão: “Afinal, o que se transmite?”, já que ,segundo Mazzarella, toda a vida

psíquica encontra-se no impulso para transmitir algo, sejam afetos, mecanismos de defesa, sintomas e traumas.

Ela ainda nos esclarece que esse tema da Transmissão Psíquica Geracional, vem questionar os limites claros sobre quem carrega os sintomas ou os transtornos de quem, salientando que no caso com crianças, essa é uma discussão urgente.

Há também a importante abordagem do Direito de Calar, como condição para pensar de Piera Aulagnier.

No terceiro capítulo, “Os Efeitos do Não Dito Revelados nos Sintomas”, os tópicos apresentados são de grande relevância para um melhor entendimento sobre o que os sintomas revelam.

Na abordagem sobre a Intervenção da Função Paterna, o princípio da constituição psíquica do sujeito apresenta-se como um determinante ou não no desencadeamento de possíveis distúrbios, sintomas.

Sintomas como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade), estão conceituados como uma deficiência neurobiológica de origem genética, em que há um descontrole motor acentuado, que faz com que a criança tenha movimentos bruscos e inadequados, mudanças de humor e instabilidade afetiva.

Esse transtorno segundo ROHDE & BENZICK (1999), apresenta três características básicas: a desatenção, a agitação e a impulsividade.

SAM GOLDSTEIN (2006), diz que o TDAH aparece geralmente na primeira infância e atinge aproximadamente de 3% a 5% da população durante a vida toda, não importando o grau de inteligência, o nível de escolaridade, a classe socioeconômica ou etnia.

Ainda segundo estudos, o TDAH é mais percebido em meninos do que em meninas, numa proporção de 2/1, sendo que nos meninos os principais sintomas são a impulsividade e a hiperatividade, e nas meninas a desatenção.

A abordagem sobre a Oligotimia, a Desmentida, caracterizada por Alicia Fernandez como a mais patogênica dos problemas de aprendizagem, fecha o tópico 3.3, do Não Dito e o Distúrbio de Aprendizagem.

Por fim, O Não Dito: Articulações com a Psicopedagogia, vem contextualizar os dois casos clínicos apresentados, o de Clara e João, no tema desenvolvido deste trabalho, com as

atividades psicopedagógicas realizadas durante o ano de 2008, na Clínica da PUC- São Paulo.

1 VALORES FAMILIARES COMO PILARES DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA INDIVIDUAL E SOCIAL

*“As famílias são fábricas que produzem personalidades humanas.”
(Talcott Parsons)*

Falar da família na atualidade nos leva a falar de diversidade. Além do quase obrigatório plural com que devemos referir-nos à instituição familiar, é verdadeiro que as definições de família por mais variadas que sejam, descansam hoje na relação interindividual, dando a idéia de que a família é antes de mais nada, um projeto relacional que não faz referência necessariamente a laços de sangue.

Poderíamos dizer que dois aspectos fundamentais marcam a família de hoje: *É a criança que a define, seja por sua ausência ou por sua presença.* Por outro lado, a história das pessoas dentro das famílias não é tão linear como antes: o ciclo de vida familiar não é tão previsível, e uma mesma pessoa pode passar por muitas diferentes etapas de sua vida quanto à família: celibato, casal, família monoparental, família composta etc...

Por outro lado, a família se vê ameaçada no que tem de mais fundamental: dar a seus membros a identidade de base suficientemente reaseguradora para enfrentar os acontecimentos da vida. A família antes tomava a cargo dimensões muito particulares da experiência humana: tempo de vida, de aprendizagem, de educação, de reprodução e agora está cedendo algumas destas funções a outras instituições. (CARTER, 1989)

De qualquer modo, e com variantes que tratam de etapas anteriores, a família é claramente o primeiro contexto de aprendizagem para as pessoas. Nesse sentido, é importante aclarar que, em seu seio, aprendem não só as crianças como também os adultos. Na família, se oferece cuidado e proteção às crianças, assegurando suas subsistências em condições dignas. Também ela contribui para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente aceitos.

As famílias acompanham a evolução das crianças, no processo de escolarização, que é a via excelente para ir penetrando em outros âmbitos sociais diferentes da família. Essa, por

meio de funções aponta para que se eduquem as crianças para que possam ser autônomas, emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios.

Desde uma perspectiva evolutiva-educativa, podemos dizer que a família supõe:

- um projeto vital de existência em comum com um projeto educativo compartilhado, em que há um forte compromisso emocional;
- um contexto de desenvolvimento tanto para os filhos como para os pais e avôs,
- um palco de encontro intergeracional,
- uma rede de apoio para as transições e as crises (GUIRADO,1986)

Nessa perspectiva, a família aparece como o melhor contexto para acompanhar a pessoa no transitar das mudanças que implicam necessariamente a vida.

O tema dos estilos educativos adquire então importância fundamental à hora de educar em valores.

1.1 A FORMAÇÃO DOS VALORES NA FAMÍLIA

Partimos de que os valores são elementos muito centrais no sistema de crenças das pessoas e estão relacionados com estados ideais de vida que respondem as nossas necessidades como seres humanos, proporcionando-nos critérios para avaliar os outros, os acontecimentos e nós mesmos. É assim que os valores nos orientam na vida, fazem-nos compreender e estimar aos demais, mas também se relacionam com a imagem que vamos construindo de nós mesmos e se relacionam com o sentimento sobre nossa competência social.

Conquanto se possa dizer que a família não é o único contexto em que se educa em valores, é uma realidade que o ambiente de proximidade e intimidade que nela se dá a faz especialmente eficaz nessa tarefa.

Existe na literatura uma extensa discussão sobre como se educa em valores: os pequenos interiorizam os valores familiares? Ou as crianças são agentes ativos no processo de construção de valores, no entendido que a relação pais-filhos é uma relação transacional, isto ,

de ida e de volta? Nós estamos com a segunda posição, afiliando-nos assim às novas perspectivas construtivistas. Nelas se concebe a relação entre adultos e crianças de duplo sentido, ainda que se aceite que esta relação é assimétrica. (CEZAR, 1998)

Bronfenbrenner (1996), diz, que é no microsistema que residem as relações mais próximas e íntimas do que uma pessoa tem com o meio, ou seja, constitui-se um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento experimenta num meio determinado, com características físicas e materiais particulares. A família é um exemplo claro de microsistema.

Esse marco teórico permite a leitura aberta da formação em valores em outros contextos de socialização: é um fato que a televisão, o mundo de internet e dos computadores condicionam em parte os valores que são transmitidos desde a família. Do modo como administram os pais esses meios, como educam seus filhos na leitura da linguagem audiovisual e no espírito crítico depende a formação dos valores em geral.

A palavra sistema põe acento justamente na família como conjunto de elementos em contínua interação. Num sistema, e portanto, nas famílias, cada elemento afeta outros e é por sua vez afetado por aqueles, numa espécie de equilíbrio circular que uma vez estabelecido tende a manter-se, isto é o que se chama aptidão de homeostase, que é a tendência do sistema a permanecer igual a si mesmo, sufocando mesmo em muitos casos, qualquer tendência ou acontecimento que provoque um movimento contrário.

O sistema familiar é considerado funcional ou disfuncional dentro de seu contexto social. ‘Bom’ e ‘Mau’ funcionamento podem ser descritos como realização social mais estrutura familiar.

A estrutura psicológica do indivíduo é vista como interdependente com a estrutura social da pessoa e a estrutura social é tratada como um meio pelo qual o indivíduo funciona e se expressa. É consenso geral, que a família é o sistema social que mais concorre para formar as bases da socialização individual.

Os códigos reguladores do sistema são conhecidos pelos seus padrões manifestos. Podemos saber o que é disfuncional quando compreendemos o que é funcional.

MINUCHIN (1980) diz que: “não é a ausência de problemas que distingue uma família normal de uma família anormal e que por esse motivo o terapeuta necessita de um esquema conceitual do funcionamento familiar para analisar uma família.”.

Ele propõe que a família seja compreendida como uma estrutura que passa por um desenvolvimento e por um processo de adaptação.

Assim, os sistemas também têm aptidão para a mudança. Os modos de uma relação não são considerados desde essa perspectiva em forma linear, senão que são multilaterais, cada elemento influi o outro, e esse ao primeiro, o esquema é então de natureza circular.

1.2 UM MARCO TEÓRICO PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO EM VALORES NA FAMÍLIA

Em o *Mito da normalidade*, JACSKSON (1967) expressa seu ceticismo sobre o conceito de família normal. Para ele não há um modelo único de modalidade nas famílias ou nos casamentos e qualquer tentativa de encontrar tal padrão esbarra em problemas etnopolíticos que a conduzem à idéia do convencional.

Teoricamente a família mostra a seus membros o que espera deles considerando o que se vê como desejável e valioso na sociedade. BRONFENBRENNER (1996) propõe um modelo que inclui quatro sistemas para entender a realidade em que estão incluídas as famílias:

No nível do macrosistema, localizam-se as crenças de uma cultura, as leis que regulam uma sociedade, os mitos e os valores que se apreciam num determinado grupo social. Nele também residem as mensagens que se transmitem nos meios de comunicação social, os clichês, os estereótipos e o que é valorizado como desejável com respeito ao que pode considerar-se uma boa família.

No nível exossistema, localizam-se todas as influências de agentes externos que tem a pessoa, e que ainda não estejam em contato com ela, mas que terão impacto sobre o indivíduo.

O autor reserva o conceito mesossistema à relação entre dois ou mais sistemas que têm estreita influência na pessoa. O exemplo mais claro de relação em termos do mesossistema é o que constitui a relação entre família e escola. Em geral, justamente à hora de eleger o centro educativo para os filhos um dos aspectos a ser considerado é a compatibilidade dos valores assumidos por essas duas instituições.

Todas essas características das famílias em tantos sistemas interessam à hora de estudar a família como educadora em valores.

1.3 VALORES E REGRAS

MINUCHIN (1982) nos diz que a família é um sistema governado por regras compreendendo subsistemas que interagem mutuamente e afetam uns aos outros. Há um subsistema composto pelos pais, outro pelos filhos, pelo sexo feminino, pelo sexo masculino, por um indivíduo, e assim por diante. As mudanças ocorridas em um subsistema afetarão a família toda.

O funcionamento de cada membro é determinado pela organização familiar e depende da posição desse mesmo membro na estrutura familiar

As regras familiares são em geral implícitas e provêm das famílias de origem e se transmitem de geração em geração. As regras podem funcionar como veículos concretos de expressão de valores, já que, em geral, respondem a uma determinada escala de valores, seja essa explícita ou não. A dimensão intelectual para o agir moral pressupõe o conhecimento das regras, dos próprios princípios e dos valores.

Esses três conteúdos estão diretamente relacionados à própria definição do que vem a ser a moral e o sentido que ela pode ter na vida das pessoas. Trata-se de três conhecimentos necessários à ação moral entendida como um “saber fazer”: as regras, os princípios e os valores. Mas seriam eles suficientes?

YVES DE LA TAILLE (2006), então nos remete a mais um tipo de reflexão: Há alguns tipos de conhecimentos que incidem sobre a realidade, e não mais sobre o “dever ser”, que comparecem como essencial, sobretudo neste mundo irreversivelmente globalizado que é o nosso: o conhecimento cultural.

Por conhecimento cultural entende-se aquele que reflete os costumes de vida adotados por diversas comunidades, em diversas épocas. Logo, o conhecimento cultural leva-nos a apreender a diversidade das formas de pensar o sentido da vida.

Tal diversidade pode ser encontrada no decorrer da história de uma comunidade ou de um país. Nossos antepassados viviam, em variados aspectos, sob forma diferente da nossa. E a diversidade pode ser encontrada em comunidades contemporâneas, e até mesmo, no seio de um mesmo país, em classes sócias ou grupos religiosos e étnicos diversos, portanto, conhecer essas variações culturais, muitas vezes importantes, pode ser benéfico não só para a ação moral revelada em cada núcleo familiar, mas para os diversos tipos de regras que cada família assimilará sob diferentes formas de princípios e de valores.

Também podem responder à tradição e ser o principal obstáculo para a mudança. As regras familiares constituem indicadores comunicacionais por excelência. Por meio delas, determina-se quem fala com quem, quem tem direito a que, como se expressam os afetos, o que se penaliza, o que se permeia, a quem lhe corresponde fazer o quê.

As regras, em todo o caso, devem ser flexíveis, mudar ao longo do ciclo familiar e estar a serviço do crescimento dos membros do grupo.

É interessante deter-se na análise das regras e suas características.

Em primeiro lugar, as regras têm diferentes conteúdos: organizacionais ou instrumentais são as regras que regulam os horários, as tarefas domésticas, as rotinas.

As regras mais importantes para a teoria sistêmica são as que regulam as interações entre os membros, quais são as distâncias a ter com os membros da família extensa, com os amigos, os vizinhos e também a intimidade e a forma de expressar o afeto entre os membros da família nuclear. (CAMPOS, 1984)

Existem regras que fazem referência às formas de apoio e se vinculam ao quando se pede ajuda a quem e como.

[...] A criança pequena precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral para que estas de fato o sejam. [...] Se a criança percebe que um adulto aparentemente não é uma “boa pessoa”, pois diz uma coisa e faz outra, a confiança nele depositada fica abalada, conseqüentemente, sua autoridade também fica enfraquecida. (YVES DE LA TAILLE, 2006).

De La Taille também cita Piaget, em seu livro, *O juízo moral na criança*, quando diz que o fato de os adultos não seguirem, eles mesmos, as regras que impõem à criança, fragiliza sua autoridade aos olhos dessas.

Outras regras regulam a maneira de proceder ante os conflitos, como se enfrentam, e no caso de fazê-lo, como se resolvem. Se a regra básica de uma família é não termos conflitos, sancionar-se-á todo aquele que tente denunciar um.

Por último, os segredos familiares que existem justamente porque são violatórios de escalas de valores ou constituem um risco para o prestígio familiar, são regulados mediante regras. Quanto se conta, a quem, com quem se compartilha o segredo, com quem se fazem alianças em tal sentido, tudo isso depende da aplicação de certas regras.

As regras quando estão a serviço das metas e dos valores familiares contribuem para o crescimento da família, mas se seu número é excessivo pode resultar um fator estressante: A

consistência das regras, isto é, regras que indicam limites entre o que se pode e o que não, colaboram para dar segurança aos filhos.

A prática da Terapia Familiar, quando em seu início em fins da década de 1950, veio provocar a necessidade de reconceptualizar a natureza da desordem mental na base de padrões interacionais e não da fantasia individual.

O terapeuta foi compelido a ver a família como um sistema, evitando a todo custo a qualificação de um membro como doente, uma vez que, em muitos casos, essa era uma tática da própria família.

A prática da Terapia de Família, que se tornou extraordinariamente generalizada desde começos da década de 1960, é de grande valor, segundo parece, para o desenvolvimento de uma Teoria rica da Família.

Os teóricos da Terapia da Família começam por definir seu campo por meio de uma crítica ao individualismo Freudiano; para se compreender o padrão de uma família cumpre analisar o que se passa *entre* indivíduos, não apenas dentro deles. Argumentam que o padrão de cada família é único, que cada família desenvolve mitos, rituais, uma visão compartilhada do mundo lá fora, definições mútuas de cada membro em relação a cada um dos outros, e assim por diante, elementos esses que individualizam efetivamente a família nas palavras de uma equipe de terapeutas de família: “Quer sua vida se expanda muito ou pouco na comunidade mais ampla, há um sentido em que a família nunca deixa de ser um universo limitado. Os membros de uma família – os pais e os filhos pequenos – habitam um universo de sua própria feitura, uma comunidade de sentimento e fantasia, de ação e preceito”.

Bateson, já em 1951, redefinia a Psicologia em termos de congestionamentos de comunicação, processamento defeituoso de sinais e deficiências de informação, e rejeitou completamente o modelo Freudiano de energia; substituiu a teoria vertical de Freud, que sondava geneticamente as profundezas do indivíduo, por uma teoria horizontal que elucidava a extensão superficial da vida da família do paciente.

O grande avanço de Bateson, foi sugerir que o defeito não residia no paciente individual, mas na lógica das interações na rede familiar.

A partir dessa teoria, o autor começou a desenvolver um método para compreender a família como um sistema de interações e tornou inteligível a vida emocional da família sem individualizar o problema.

A sua tese compreende que só se deve entender o indivíduo em seu contexto social, e essa reveste-se de um enorme alcance para a Teoria da família em geral.

2 OS SEGREDOS FAMILIARES

“Assim, por uma característica da linguagem o que é dito recorta o que é excluído. O que é censurado vive nas lacuna dos relatos”.

(Paulo Schiller)

2.1 CONCEITO GERAL

“Não diga que eu te disse” ou “não o comente” são frases quase feitas quando de segredos se trata. Mas neste reservado âmbito, a diversidade é imensa e os extremos vão desde os individuais até os que compartilham famílias, bairros ou povos inteiros... Mesmo assim, o conceito não perde sua essência: reserva e ocultamento, e em muitos casos são um pesado ônus para seus portadores.

Solicitar de imediato e inclusive antes de proceder a narrar o fato que a história “fique aí”, é sem dúvida a petição que aflora instantaneamente quando uma pessoa decide depositar em alguém essa experiência da qual se arrepende ou que decididamente quer enviar que saia à luz. E o como se ocorre ou de aqui não sai vem selar uma espécie de pacto de vida entre os envolvidos.

Muitas vezes os segredos que costumam guardar-se por anos ou até a morte constituem um ônus enorme para seus integrantes. “Geralmente, os membros do sistema familiar não têm consciência do peso e dos esforços que implica em guardar sob cadeado acontecimentos e experiências que “não devem” ser revelados. No entanto, costuma-se observar como esses segredos têm um efeito potente na vida das pessoas e, inclusive, nas gerações posteriores”.

Paulo Schiller, em seu livro *Vertigem da Imortalidade*, (2000), aborda em Mistérios Familiares, que além da nossa herança genética, uma herança histórica que tem origem nas gerações anteriores, irá determinar tanto nossas qualidades como as repetições aparentemente inexplicáveis. Repetições que se impõem tanto mais quanto mais velados e ocultos forem os episódios do passado, aos quais nosso acesso é interdito.

E continua nos dizendo, que a sucessão das gerações abriga conquistas, reencontros, uniões ou formas mais ricas de compreensão do passado familiar. Mas há famílias em que o

passado é nebuloso, obscuro, secreto. Não se fala dos antepassados. Tudo é envolto num véu opaco feito de silêncio e por vezes também de culpa. Quase todas as famílias têm histórias que desejavam esquecer. Alcoólatras, abortos, traições, crimes, filhos ilegítimos, discórdias sobre heranças, rupturas entre irmãos.

Às vezes, os acontecimentos são trágicos, como os abusos sexuais, os suicídios, as psicoses. Outras vezes houve perda de filhos, filhos dados, adoções secretas, acidentes ou doenças graves aliadas a um sentimento de vergonha.

Essas circunstâncias são inerentes à condição humana, e é raro existir uma história familiar que, tomada em sua dimensão mais ampla, abrangendo ao menos três gerações, e incluindo tios, tios-avós, não conte com algum desses episódios.

Muitas vezes, a revelação de um segredo destrói mitos construídos numa família ao longo de gerações, pois há que se aclarar que a origem pode ser real ou produto da fantasia. *As famílias temem abrir os segredos, por medo de que a união se rompa e o sistema se destrua. Daí que os mantenham por tanto tempo ocultos, dissociados ou negados na maioria das ocasiões.*

Ajudar o indivíduo ou pessoas do grupo familiar a tomar consciência dos segredos e mitos que estão em sua história, constitui, na maioria das vezes, uma ação libertadora do potencial individual e familiar. Ademais permite que o indivíduo se contate com suas próprias necessidades e com as dos demais, e desse modo, beneficia o processo de individuação e autonomia. O tabu que talvez impeça sua revelação tem por objeto, principalmente, evitar a mortificação e o conflito.

Alguns silenciam por ignorar o passado. Em outros casos, a omissão dos fatos transforma-os em tabu – aquilo que é indizível, trauma a ser oculto para que não se repita.

A decisão de ocultar um segredo familiar tem raízes profundas e complicadas já que costumam produzir vergonha, medo ou outros sentimentos que não se podem enfrentar. O temor de perder um familiar, um amigo, amiga, um trabalho ou a própria dignidade, pode nos levar a selar a fogo o cofre dos segredos, e isto quando tratados num nível consciente do problema, pois existem aqueles que estão ocultados no inconsciente do sujeito, e por sua vez são transmitidos também inconscientemente para outros, muitas vezes de forma dolorosa e sofrida para todos os envolvidos.

O viver dentro de um segredo pode gerar uma mistura de responsabilidade, de angústia, de culpa ou de atitude protetora; o que depende em grande parte se um é o protagonista principal do segredo ou o cúmplice do silêncio; se cala por convicção

própria, ou por pressão ou ameaça familiar. Em cada caso, os familiares podem responder com o silêncio, a frustração ou a desolação. Tanto as relações familiares como as que se dão fora de casa se afetam profundamente, e o *código do silêncio* traspasa qualquer conversa ou interação, ainda que se traduza em nunca o aceites. (WEBER, 2000)

Por sua vez, viver excluído de um segredo familiar gera sentimentos de insegurança, lonjura e desconfiança; pode contribuir a que se tomem decisões cruciais sem contar com a suficiente informação ou a essência do segredo violando a privacidade.

2.2 TIPOS DE SEGREDOS

Os segredos são histórias não verbalizadas, mas insistentes, que intrigam a nova geração, que deve se individualizar no meio destes enigmas que tipificam a história da família. É a trama dorsal da temática familiar. (ROSA, 1995).

Romper o silêncio pode ver-se como um ato de traição familiar, mas calar gera códigos familiares que impedem o pedir ajuda e liberar-se.

Há segredos familiares que não necessariamente engendram conflitos e patologias, às vezes resulta funcional para a família, guardá-los. Os segredos chegam a ser um problema quando socam a confiança mútua, inibem o diálogo e distorcem a realidade de um modo que se restringe à adaptabilidade e ao desenvolvimento da família. Esse é o caso quando os segredos familiares servem para apontar os mitos familiares. (FLARTMAN, 1996).

Para muitas famílias, a necessidade de contar um segredo pode crescer e crescer até explodir de um modo não planejado e lacerante. Às vezes, o ônus do segredo pesa tanto que se faz necessário revelá-lo.

Grande quantidade de segredos se revela em períodos de intensas mudanças nas relações. Um segredo construído em um desses pontos cruciais da vida, podem frear a evolução das coisas. As relações que comumente mudariam e cresceriam, congelam-se no momento em que a presença de um segredo encerra as pessoas envolvidas; podem provocar comoção nas relações familiares, produzindo mais confusão do que clareza. Em ocasiões, a tormenta emocional pode durar toda uma vida.

O caso do menino João, (nome fictício), o qual veremos mais adiante, é uma história de vida que está representada por uma tragédia familiar, em que o que não pode ser dito, toca o significante¹ e determina a posição do sujeito no mundo.

João, é um menino de 11 anos, atendido por colegas na Clínica da PUC em São Paulo, e foi apresentado com sérias dificuldades de aprendizagem, pois embora estivesse cursando a 5ª série do Ensino Fundamental, não fora ainda alfabetizado.

Embora ciente sobre sua adoção, pois segundo relato, seus pais adotivos jamais lhe omitiram o fato, desconhece completamente a história sobre sua origem, por estar pautada meio a um acontecimento trágico, que envolve incesto entre seu avô materno e sua mãe biológica.

Diante desse fantasma que organiza sua vivência, e conseqüentemente bloqueando sua realidade psíquica, seu imaginário e seu acesso ao simbólico, João nega-se a aprender, a “saber”.

Então, dessa maneira o que está introduzido é a questão da história da criança e o problema da necessidade da reconstrução material da sua história familiar. Será preciso propiciar para João, a capacidade de simbolizar com palavras aquilo que o prende a uma representação de si mesmo. Devolver-lhe aquilo que é seu – sua palavra – o conhecer-se a si mesmo.

Tatiana Inglez-Mazzarella (2006), nos fala sobre o segredo como forma privilegiada de transmissão psíquica geracional. Entretanto, diz: é preciso diferenciar pelo menos suas categorias de segredo que atravessam gerações: **o não dito**, do **proibido de dizer** e o do **inominável**.

O segredo com interceptação do dizer, como proibição deliberada, pelo menos a princípio pressupõe uma interdição: “disso não se fala”. Há algo a ser ocultado, geralmente por estar associado à vergonha e à culpa.

Já como não dito do inominável, daquilo do qual não se falou por falta de palavras para tanto, o segredo encontra-se fora do registro do inscrito, transitando na descendência com

¹ É conceito linguístico, ou ainda, semiológicos para uma forma qualquer a representar o significado de um objeto – entendido não só no sentido material, mas no amplo sentido de tudo aquilo que está dialeticamente adiante ou sob observação do sujeito.

o indizível, o não ligável, ou seja, à margem de um trabalho psíquico possível e fadado à repetição² como tentativa de representação.

Falar do não-dito como proibido de dizer é referir-se ainda ao campo do que um dia foi dito se, na categoria de segredo, lida-se com um conteúdo afastado da consciência pela via da censura e do recalçamento, é porque se trata de algo que já teve status de simbolizado. No recalque secundário, sofre repressão apenas aquilo que ganhou representação previamente: o que fica proibido é o acesso à representação.

Há então, uma brutal diferença entre o segredo, “proibido de dizer” e o “inominável”, pois nesse último caso não há simbolização. (Caso do menino João).

O não-dito como questão ganha uma dimensão ainda maior de complexidade quando é preciso fazer referência a algo para o qual não se tem palavras.

Granjon (2000), nos chama a atenção para o possível caráter traumático e também alienante de conhecimentos não elaborados, que ligam as gerações seguintes, afetos que não foram tolerados e, que, portanto, não podem ser pensados, contidos e representados.

Ainda Inglez-Mazzarella nos diz que há sempre um trabalho a ser realizado com base no herdado, partes não elaboradas, são transmitidas pelas gerações de forma a produzir repetições.

Este é um trabalho da constituição do sujeito.

Dizer, de certa forma, é fazer novamente existir, o que possibilita algum trabalho de elaboração. Não ter palavras para dizer é ficar à mercê do que não pode circular como imaginado e, muito menos, simbolizável.

O segredo pode passar silenciosa e inconscientemente de geração em geração como se fosse uma relíquia que esconde uma armadilha explosiva. Referem-se a temas carregados de intensos sentimentos de temor, vergonha e culpa.

² Trata da psicopatologia concreta, processo incoercível e de origem inconsciente, pelo qual o sujeito se coloca ativamente em situações penosas, repetindo assim experiências antigas sem se recordar do protótipo e tendo, pelo contrário, a impressão muito viva de que se trata de algo plenamente motivado na atualidade.

2.3 EFEITOS INTRAFAMILIARES

“[...] todos nós carregamos imagens de ancestrais que nos servem como modelo e com quem mantemos uma troca imaginária,, é claro, mas cheia de valor e afeição. Mantém-se, assim, uma permanência. A tradição familiar é assegurada; a psicologia de nossos ancestrais transmitiu-se de geração para geração, fazendo cada de nós o elo de uma grande corrente”.
(Cramer, 1993, p.89-90)

A dimensão de transmissão como herança positivada em seu aspecto de apropriação por parte do sujeito, revela neste trabalho, tanto uma continuidade quanto uma ruptura. É nesse sentido amplo que o geracional é compreendido como estruturante do psique. Importante ainda é destacar que, a diferença entre gerações é uma marca de diferença tão fundamental para organização psíquica quanto a diferença entre os sexos.

Afinal, o que se transmite? Toda vida psíquica encontra-se no impulso para transmitir algo: afetos, mecanismos de defesa, sintomas, traumas... Como? - Pelas mediações verbais, e não-verbais, conscientes ou não, diz-nos Tatiana Inglez-Mazzarella (2006).

As questões complicadas surgem na medida em que não se é capaz de apropriar-se do herdado, submetendo-se a uma herança que aliena.

Ainda Mazzarella esclarece que o tema da transmissão psíquica geracional vem questionar os limites claros sobre quem carrega os sintomas ou os transtornos de quem. E no caso de análise com crianças, essa é uma discussão urgente, pois integra mais um elemento a ser pensado diante da demanda daqueles que procuram o psicanalista.

Relata que há casos em que é apontado para as falhas no recalçamento originário um transtorno na subjetividade, revelados de um sintoma transgeracional. Há sempre uma transmissão psíquica transgeracional, porque sempre há a presença de outros no Eu.

Sensível às palavras, o bebê herda uma história feita justamente de palavras. Essa abre a possibilidade de que, na medida da sua constituição como sujeito, venha apropriar-se dessa história, criando inclusive a sua versão; Estaríamos aqui em um terreno no qual se faz possível significar e ressignificar os conteúdos transmitidos.

Mas, e quando as palavras faltam?

Podemos entender sintomas físicos e psíquicos como sinais de algo transmitido geracionalmente. O bebê, por exemplo, será perpassado pela história que o precede e o atravessa.

Os segredos promovem repetições. Enquanto a lacuna do não-dito segue pulsando, o inconsciente segue manifestando-se, ou o corpo segue apresentando aquilo que não foi representado.

Diante da catástrofe e do horror, infelizmente muitas vezes vividas em nossa história, constatamos que é a capacidade simbólica que irá possibilitar ao ser humano sair de uma posição passiva ou fascinada diante do absoluto. É necessário dizer algo, mesmo que esse algo nunca seja o todo. Em face do real, a representação do todo é impossível.

No falar do indizível dos filhos, herdeiros de nazistas notórios, o inominável nos coloca diante de uma irrupção na realidade de horror e de morte, quando essas colocam o homem perto demais para simbolizar, para o que seria necessária uma distância mínima, que as situações de violência apagam.

Psicanalistas que trabalham numa perspectiva da transmissão geracional relatam atendimentos aos quais o trabalho terapêutico aponta para a reconexão de sintomas – construções delirantes, transtornos psicossomáticos – a elos transgeracionais perdidos no tempo, não historicizados.

Os traumas, terreno fértil para o fenômeno da transmissão psíquica transgeracional, quando ficam de fora da possibilidade de processo psíquico, de simbolização e da linguagem. Em estado “bruto”, os restos do traumático são repetidos ao longo das sucessivas gerações, cada sujeito carrega tais restos em sintomas ou apresentações.

Então se presencia a transmissão em sua dimensão de negatividade: o transmitido circula por fora do alcance de um trabalho de elaboração.

A negatividade da herança faz com que se entre em contato com o estado bruto da transmissão, muito antes, de virmos a saber, se é que isso será possível, de seu conteúdo.

SELIGMANN- SILVA (2000, p.85), retoma o conceito freudiano de trauma como um evento transbordante, situado além dos limites de nossa percepção, algo em forma para o qual o psiquismo não estava preparado, que leva à repetição constante da cena traumática na

tentativa de inscrevê-la. Refere-se a uma ferida na memória, quando “[...] não ocorre uma experiência plena do fato vivenciado, que transborda nossa capacidade de percepção”.

Buscar no não-dito o recalçado ou o indizível, os fragmentos significantes, diz-nos Mazzarella, é buscar uma saída possível, um ponto de “basta” para as redes mortíferas da repetição. Essa vertente aponta para a temporalização do traumatismo, pois sendo o trauma a perpetuação de um presente infinito de sofrimento, que atravessa gerações e deixa marcas na descendência, temporalizá-lo é colocar um ponto, é possibilitar o “fazer outra coisa” para além de seguir repetindo eternamente.

2.4 O DIREITO DE CALAR

“[...] poder calar um pensamento é condição vital para o funcionamento do Eu. Para pensar e criar pensamentos é preciso ter o direito de escolher os pensamentos que se comunicam e os que se guardam em segredo”.

(ROSA,, 1995)

O direito ao segredo – Condição para poder pensar. No título deste tópico do livro de Piera Aulagnier (1990), *Um Intérprete em busca de sentido*, vol. I, por si só já demonstra sua relevância na abordagem do tema, quando diz:

preservar-se o direito e a possibilidade de criar pensamentos, e mais simplesmente de pensar, exige que se tenha o direito de escolher os pensamentos que se comunica e aqueles dos quais se guarda segredo. Essa é uma condição *vital* para o funcionamento do Eu.

A necessidade desse direito é evidente para todo ser humano.

Olievenstein (1989) nos diz: “O não dito é o espaço interno que deixa advir a liberdade da palavra reservada. A outra face do não dito, não é o não saber, mas o direito de calar sobre o saber”.Direito que pode estar, na ordem da impossibilidade de dizer.

Piera Aulagnier, entretanto, nos aponta para o paradoxo que apresenta o segredo ligado à idéia do controle da informação com uma forma de poder e opressão sobre o outro, que pode privá-lo da possibilidade de acesso a significantes essenciais para o sujeito.

Freud, examinando as teorias infantis, mostrou o papel determinante que representa para o pensamento da criança a descoberta da mentira presente na resposta parental à sua questão sobre a origem.

Segundo Piera Aulagnier, a descoberta dessa mentira conduz a criança a uma segunda descoberta fundamental para a sua estruturação: a possibilidade dela própria poder mentir, isto é, de poder esconder dos outros uma parte de seus pensamentos, de poder pensar aquilo que o outro não sabe que se pensa e aquilo que ele não gostaria que se pensasse.

Enunciar uma mentira é enunciar um pensamento do qual se sabe ser a negação de outro que se guarda em segredo.

Descobrir-se capaz de mentir, descobrir que o outro pode acreditar no enunciado mentiroso, produz o primeiro golpe e também o mais decisivo na crença da onipotência parental, diz.

Demonstrar que a descoberta de que o discurso pode dizer o verdadeiro ou o falso, é para a criança tão essencial quanto a diferença dos sexos, da mortalidade ou dos limites do poder do desejo.

Se a linguagem, o poder de criar pensamentos, o desejo e a necessidade de comunicar permanecem não apenas investidos, mas assumem um lugar entre os bens que o Eu privilegiará cada vez mais, é porque em contrapartida desse conjunto de provas, o Eu, quando da aquisição da linguagem e quando de suas primeiras construções ideacionais, descobre os limites que nesse registro está a seu alcance poder opor à força do arrombamento do desejo materno. A criança percebe que, no entanto, está a seu alcance criar objetos – os pensamentos – que só ela pode conhecer e sobre os quais consegue negar ao outro todo direito de olhar.

Obrigar um sujeito a só pensar pensamentos *impostos*, quer sejam os mais idílicos ou os mais engraçados, tornaria impossível qualquer prazer para a instância pensante (O EU), ou então, se houver prazer, será preciso intervir o prazer que pode acompanhar a morte silenciosa de sua própria atividade de pensar.

A supressão do segredo, a ter que dizer tudo é o sinal maior de servidão absoluta. Substitui a atividade de pensar e criar idéias, pela mera lembrança e repetição. Diz Aulagnier.

Na relação mãe-filho, será no registro do pensar que se instituirá uma luta decisiva com respeito à aceitação ou recusa por parte da mãe de reconhecer a diferença, a

singularidade e a autonomia desse não ser que faz parte do seu próprio corpo, que foi totalmente dependente dela para sua sobrevivência.

O direito de manter pensamentos secretos deve ser uma *conquista do Eu*, o resultado de uma vitória obtida numa luta que opõe ao desejo de autonomia da criança a inevitável *contradição* do desejo materno para consigo. Contradição que a faz valorizar sucessivamente o distanciamento, a independência que a criança demanda tentando retardar seu momento... .

Ter que pensar, ter que duvidar do pensamento, ter que verificá-lo: essas são exigências às quais o Eu não pode se esquivar, o preço pelo qual se paga seu direito de cidadania no campo social e sua participação na aventura cultural. É preciso que não lhe seja interdito encontrar momentos nos quais possa gozar um puro prazer ligado à presença de um pensamento que não tenha outra finalidade que não seja refletir-se sobre si mesmo, que não tenha a ver com a dúvida e com a verificação porque não se dirige a nenhum destinatário exterior, um pensamento que não tenha outra meta que não seja a de garantir ao sujeito a existência de um ganho de prazer ligado à atividade de pensar em si mesmo.

“O prazer que a atividade de pensar deve trazer, é uma necessidade para o eu e não um ganho ao qual poderia renunciar”
(Piera Aulagnier)

3 OS EFEITOS DO NÃO DITO REVELADOS NOS SINTOMAS

3.1 A FUNÇÃO PATERNA E O SABER

“O conhecimento não é algo pronto, mas decorrente de um processo construtivo na interação social e na relação evolutiva entre a criança e seu meio, por meio de estruturas ou organizações de pensamento características de períodos ou estágios a partir dos quais a criança reconstrói suas ações e idéias em relação a novas experiências”.
(João A. Pacheco / Marisa I. Castanho)

Lacan distingue o Simbólico do Imaginário e do Real. Para ele fica claro que é o domínio do ego, da falsa autoconsciência do sujeito, de sua unidade biográfica, ao que os psicólogos do ego chamam identidade, Lacan chama o imaginário.

E a terceira noção a do real³, é definida muito fragilmente e usada de um modo errático. Mark Poster (1979), pontua o seguinte: “Pode-se dizer, com uma simplificação algo forçada, que o real é o universo dos objetos e das relações materiais.”

Para Lacan, todo ser humano deve ingressar no simbólico, o universo da linguagem, por meio de um caminho tortuoso que deixa o indivíduo marcado para toda a vida. Acrescenta ainda que, por causa da história individual de cada um, que é sempre danosa, e não apenas por causa da incapacidade para o simbólico durante os primeiros anos pré-linguísticos da infância, mas principalmente porque até a própria linguagem é que o situa e o modela por meios inconscientes. O sujeito não forma o simbólico, adverte Lacan, mas o inverso, o simbólico é que estrutura o sujeito.

A partir daí, o autor nos fala sobre o estágio do espelho.

³ Para Freud o real não era o real da ciência, era a realidade psíquica. Freud trabalha o real do pensamento sobre a realidade, a representação. Para Lacan, o real é mais que realidade psíquica, não sendo ela uma estrutura, e sim sua consequência. [...] O real então é aquele que condiciona a realidade psíquica. A estrutura da linguagem do inconsciente é a realidade psíquica, mas não é o real.

Ao nascer, o indivíduo não é um ser humano completo. Fisiologicamente, o sistema nervoso não está inteiramente formado, e, socialmente a linguagem ainda não foi adquirida. Lacan assim como Freud, afirma que a psique ainda não foi estruturada.

Nos primeiros meses e anos de vida, o indivíduo vive uma relação simbiótica com a mãe. Contudo, desde o início, a linguagem começa a trabalhar. Fala-se à criança, diz-se seu nome e, portanto, ela tem um lugar no discurso do outro, as palavras de sua mãe. Quando a criança começa a ganhar consciência de si mesmo como separada da mãe, como uma entidade psíquica distinta, só o faz tomando a si mesmo como sendo sua mãe.

A imagem do espelho que é incorporada pela criança como ela mesma, é o desejo da mãe pela criança.

Assim, o desejo da mãe a respeito da criança, forma-se ainda antes dela nascer. Quando a criança chega, é incorporada pelo desejo da mãe, antes mesmo do seu próprio desejo ser realmente distinto.

Mark Poster salienta que ao domínio pelo qual o desejo inconsciente da criança se torna estruturado, é o que Lacan chama de “imaginário”.

Ainda nos acrescenta que a estruturação do desejo no estágio do espelho, aponta mais além – para o simbólico.

O caminho de saída do imaginário é fornecido pelo simbólico, diz. Na plenitude da relação mãe-bebê alguma coisa está faltando, algo profundamente importante para a formação psíquica da criança - e essa coisa é o falo, o simbólico da ausente “lei do pai”.

Ainda sob a mesma visão psicanalítica, diz, a ausência que é inserida na relação mãe - criança é a essência do simbólico, isto é, para a criança chegar à função do simbólico deve estar apta a lidar com a ausência.

A Lei opera quando da instauração do lugar do Pai no desejo da Mãe. Fala-se que da construção da imagem do pai, autorizado a enunciar com palavras de certeza os enunciados do grupo social, e também é do luto dessa imagem, que se possibilita o saber ao filho, o filho enquanto sujeito.

Maria Luiza Andreozzi (1996), em seu artigo “A Metáfora Paterna e a Construção do Conhecimento como Desejo do Outro”, pontua que algo deve acontecer para impedir que essa mãe seja tudo para a criança.... – *a castração*.

Ao vivenciar a situação edipiana e a castração, a relação da criança com a mãe sofre um corte, a unidade entre mãe e filho se rompe. A criança deixa de ser o falo da mãe e a mãe deixa de ter na criança seu falo. É introduzida a *Falta, a Perda*. Esse corte irá acontecer pela intervenção da **Função Paterna**. Na medida em que o Pai é reconhecido, o filho está posicionado diante dele, e não mais exclusivamente posicionado diante da mãe. A castração fica assim introduzida.

A função fundamental que o Pai ocupa, ou seja, sua função simbólica, é a de, ao interditar a relação mãe - filho, devolver ao sujeito o seu enunciado, e a de implicar o sujeito com seu desejo e de ligar o sujeito do desejo à Lei. Sem Lei não há desejo. Cabe à Função Paterna, possibilitar o Desejo do Saber.

As idéias de mediação e internalização encontradas em Vigotsky (1994) permitem defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na Cultura que a criança, por meio da interação social com as pessoas que a rodeiam, irá desenvolver-se.

Quando o Pai falha em sua função (simbólica) o sujeito não advém.

Dessa forma, a direção que a criança percorre para **conhecer** é aquela indicada pelo desejo inconsciente do outro que a constitui, na posição em que está inscrita em relação a este desejo.

3.2 - O SINTOMA E A FALA

“Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elemento de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo”.

(A. Pino).

A criança para introduzir-se em ordem ternária, ou seja, estruturar o Édipo, que se faz por meio da castração, só o faz por sua entrada na ordem da linguagem.

O Édipo introduz uma estrutura nova, por meio do papel desempenhado pela identificação⁴ edípica. É nessa etapa que encontramos o que se diz respeito ao falo, ao Nome do Pai; na relação do sujeito com o outro, a forclusão de um desses termos é característica da psicose.

A saber, a forclusão é um conceito operatório formalizado por Lacan para descrever o mecanismo específico de defesa que está na origem da psicose.

São as falas, ou ausências delas, que dão ao sujeito os elementos que vão tocar-lhe a imaginação.

A criança, muitas vezes, frente ao mundo fantasmático do pai ou da mãe, vê-se confrontada com os mitos dos adultos. É a fala do adulto que vai marcá-la e determinar as modificações posteriores de sua personalidade.

A criança parecendo como suporte desses fantasmas, evoluirá em um mundo em que o *Não Dito* poderá traduzir possíveis dramas parentais, que é muito facilmente percebido pela criança.

“É a criança que suporta inconscientemente o peso das tensões e influências da dinâmica emocional inconsciente, que atua nos pais, cujo efeito de contaminação mórbida é tanto mais intenso quanto mais forem guardados o segredo e o silêncio a este respeito.”
Françoise Dolto (1988).

⁴ Processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do Outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse Outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. (LA Planche e Pontalis 2008)

O fator traumatizante tal qual pode ser entrevisto em uma neurose, jamais é um acontecimento real em si, mas sim, o que foi dito ou silenciado pelo ambiente.

O fantasma, e mesmo o sintoma, aparecem como uma máscara, cujo papel é esconder o texto original ou o acontecimento perturbador.

Enquanto o sujeito permanece alienado em seu fantasma, a desordem se fará sentir ao nível imaginário, diz Maud Mannoni (2003).

Para Lacan, “o sintoma é o lugar da verdade do sujeito, é, uma mensagem, um enigma a ser decifrado, nele está o cerne da subjetividade.”. O sintoma da criança não é mais do que o representante de três verdades: a verdade do casal, a verdade do fantasma da mãe e aquela do seu desejo, quando seu filho encarna o objeto.

Coloca-se em questão o aspecto psicanalítico, ao demonstrar que não saber pode ser fruto do processo de subjetivação e de uma certa relação com o outro, que terá por efeito alguns dos distúrbios de desenvolvimento e aprendizagem..

O sintoma, explica Perdomo, (s/d) no artigo *Desde o sintoma*, é a fala articulada à revelia do ego; é a fala de um sujeito a outro. É uma cadeia representativa, que acorrenta o sujeito, e, ao mesmo tempo, determina sua identidade. Acrescenta que “É o que nunca será nomeado e vaga à procura de um corpo que o represente”.

Para Freud, o sintoma sempre inclui o sujeito e o outro. Trata-se de uma situação em que o doente procura fazer escutar, por meio de um fantasma de castração, a maneira como se situa face ao desejo do outro. “O que ele quer de mim?” – é a pergunta que se coloca para além de qualquer perturbação somática.

Erickson (1963), por meio desta fala “O que ela quer de mim?”, nos dá uma compreensão sobre a maneira como a criança e a mãe se situam face a essa interrogação inconsciente, vendo como os fantasmas de um têm necessidade do suporte do outro para se desenvolverem.

Ele atribui uma importância à fala perdida, ao Não Dito, segue pistas seguras a partir de temas que têm importância na mãe e na criança, enfatiza o estudo dos laços interpessoais, enquanto o que se destaca ao nível da observação é o que se passa no discurso do paciente; destaca em sua matéria de análise, a fala perdida. O Não Dito.

O que veio nortear este trabalho, entre outras indagações, foi exatamente esta questão: O que aparece no discurso do outro, revelado nos sintomas, pode ser transmitido por meio de um Não Dito também inconsciente? “O que ela quer de mim?”.

Por intermédio da clínica, pude observar o quanto essa indagação aparece enquanto discurso do sujeito.

A paciente Clara (nome fictício), em atendimento psicopedagógico, desde Março de 2008, chegou à clínica da PUC em São Paulo, com diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade), Distúrbios de Comportamento e de Aprendizagem, realizados anteriormente, caracterizado em uma personalidade cindida e manifestado em um comportamento intenso, confuso e desorganizado.

Notamos também, que a instabilidade das emoções, é um traço marcante no comportamento de Clara, que comumente apresenta-se por flutuações rápidas e variações no estado de humor de um momento para outro, sem justificativa real. Ela exige do outro apoio, afeto e amor continuamente, pois sem isso, passa demonstrar em atitudes, o seu medo da solidão e do abandono.

Aqui mais uma vez ressaltamos a importância da Função Paterna, enquanto função simbólica. Em virtude dessa falha, o sujeito com tais características, vem definir-se em “um comportamento onde ocorre o conflito neurótico do Eu e seus ideais, e o conflito psicótico onde o que existe é a cisão do Eu propriamente dito”, sofrendo as consequências de ter suas palavras aprisionadas à sua pura literalidade, em que a relação do sujeito com o significante ocorre em seu caráter puro. O significante não circula nesse sentido, produz-se o que Lacan chamou de “Distúrbios da ordem da linguagem”: a metáfora é impossível, as palavras são os objetos já que não podem representá-los.

Ao refletir sobre os sintomas apresentados por Clara em atendimento, os quais também falarei mais adiante, ocorre-me relacionar o que Lacan chama de forclusão, já mencionado anteriormente neste trabalho, e que definido da seguinte maneira: “Na forclusão há uma rejeição do significante do *Nome-do-Pai* para fora do simbólico do sujeito (está desligado de função paterna), não sendo integrado no inconsciente”; e mais, ” A forclusão desordena as relações do real e do simbólico, alterando a estrutura. Também, ’ Maud Mannoni, pontua que a experiência do real só pode ser feita mantendo-se integralmente a essas duas funções correlativas: o uso da função imaginária ou da função simbólica. A falta desses dois registros vai assinalar o fenômeno psicótico. Na psicose não há um dito que

designe o desejo, não há um laço entre o simbólico e o real; as representações de coisas estão ausentes e separadas das palavras”.

Para Clara a questão Edípica, evidencia-se em quase todo movimento que realiza, ou seja, não consegue manter um relacionamento a três, sem excluir uma das terapeutas.

Seu modo de funcionamento apresenta-se bastante regredido, revelado em um comportamento dissociado, não integrado e repetitivo. Vive uma alienação da realidade, por meio do imaginário, entretanto de forma cindida e confusa.

Por diversas vezes demonstra não discriminar a realidade da fantasia, o que a leva a viver somente o princípio de prazer.

A Identificação e a Repetição é uma outra indagação em relação ao seu comportamento: A quem pertence os atos? Ao Outro? Ao Sujeito? Ao Eu?. Busca-se compreender então por que as pessoas se identificam com o que no Outro é sintoma.

Constata-se que se o sintoma tem por função apaziguar a angústia, no entanto, o seu valor está em conter a incógnita do sujeito.

A sua forma de apresentar-se, estranha ao Eu, faz persistir o sem sentido e com ele, a possibilidade de significação. O trabalho com o sintoma supõe articular com o desejo reprimido, dar liberdade de criar novos sentidos, conviver com uma resposta em aberto, diz Miriam Dubieux.

Freud ainda nos lembra que o inconsciente contém o desejo e é esse que se repete, porque submetido à interdição da Lei. Mas não há primeiro o desejo e depois sua repetição; o desejo é repetição, como a experiência é o reencontro; a repetição é o modo pelo qual o desejo existe.

Trata-se aqui da repetição ancorado no desejo. Mas o desejo de quem?

A presença da repetição gera o estranhamento, o não reconhecimento do Eu.

Miriam Dubieux (2000) diz: “O que está em jogo é a transmissão do Não Dito”.

Pensar em mito e em história familiar leva-nos a pensar no lugar dos pais na análise da criança; devemos estar atentos ao movimento de abertura e fechamento do inconsciente, e, quando a criança não faz associações, devemos indagar onde estaria o discurso que não pode ser processado pela criança, onde se fala sobre ela. Podendo-se atuar no discurso parental que, pelo peso intersubjetivo, tem efeito na formação do sintoma na criança.

Destaco novamente aqui a possibilidade que Erikson (1963), nos propõe: Seguirmos pistas seguras a partir de temas que terão importância na mãe e na criança, enfatizado no estudo dos laços interpessoais.

3.3 O NÃO DITO E O DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM

*“Aprendemos de quem recebe o caráter
ensinante. Aprendemos quando podemos
confiar nos outros, em nós e no espaço.
aprendemos com quem nos escuta.
Aprendemos quando o ensinante nos reconhece,
nos vê como pensantes”.*
(Alicia Fernandez)

Miriam Dubieux Rosa (2008), nos fala que os sintomas de não aprender ou não desenvolver o mundo imaginário, surgem quando a relação do saber com o conhecimento ameaçam as bases do Eu; (está associado a transtornos narcísicos, em que a criança ou o adolescente vivem o fascínio da imagem, olhando a si mesmo como objeto; não amam a si mesmo, isso ocorre quando há suspensão ou falta de articulação com os significantes fundamentais da origem, sexualidade e filiação).

Lembramos que, diferente do que parece, a questão do Narcisismo não é amar a si mesmo, ao contrário, mas no momento de escolher a si mesmo e sua imagem, dará preferência a essa, já que ele só ama a sua representação.

Dessa forma, não aprender estaria relacionado com falhas na função materna de construção do corpo erógeno e do narcisismo da criança, assim como falhas na função paterna que inclui lançar o sujeito frente ao seu desejo, como vimos anteriormente no tópico da Função Paterna e o Saber.

Dubieux, ainda nos chama a atenção sobre certos tipos de Não Ditos, que afetam o Desenvolvimento de Aprendizado e Comportamento:

No primeiro tipo, nos fala sobre **“o propósito de não saber”**, com efeitos danosos para o desenvolvimento de aprendizado, ou seja, trabalha-se com a idéia que a criança quer manter-se ignorante quanto ao seu desejo, quer manter a falsa história, tanto quanto quem a

forjou. Ela não quer saber, quer confirmar o personagem criado pela mãe, ou seja, o sujeito, dessa forma, fica aprisionado no desejo da mãe.

Nessa posição, os sintomas aparecem com déficit no desenvolvimento.

No segundo tipo, diz, trata-se da “**repetição**”: O levar algo do discurso e da história do outro, que vai aparecer na queixa dos Distúrbios de Comportamento, quanto à quantidade: Hiperatividade ou apatia, ou quanto à inadequação: Agressividade ou passividade.

O comportamento como repetição presentifica o que não pode ser lembrado. Presentifica a repetição já definida aqui como agir algo não elaborado da História dos Pais. Freud - *Inconsciente do Discurso do Outro* (1919), diz: “o conteúdo só pode ser efetivamente aprendido, se fizer relação com a Verdade Inconsciente”. A presença da repetição gera o estranhamento, o não reconhecimento pelo Eu.

Ressalta que o não dito dos pais aparece nas fantasias repetidas e ou atos da criança, em que a repetição é pôr em ato o mal dito familiar.

Importante também é entendermos de que maneira o Não Dito atua na dissociação entre o Ser e o Fazer, problematizando o fato das queixas sobre crianças e adolescentes virem sob forma de queixas de comportamentos.

O fazer, premência humana de marcar presença, de provar a particularidade da própria existência, fica perturbado pelo estranhamento do ato/atitude. E essa é a sensação de impotência frente ao próprio ato, confirmando a hipótese que se segue:

A relação é quase direta: interrompido o fluxo do dizer, bloqueado o pensamento, é na dimensão do fazer que se despertam as questões.

A criança se aborrece onde não se reconhece, onde não pode ver nada próprio, nada dela, nada do que lhe concerne, onde supõe investimento negativo e não somente uma negação.[...] A criança não pode reconhecer-se, não se encontra em nada daquilo que lhe ensinam [...] onde as demais crianças facilmente se espelham, ela não vê nada. (Ricardo Rodolfo, 1990).

Quem não recebe uma informação fica excluído, segregado do líquido aglutinante de qualquer grupo humano que é o conhecimento compartilhado.

Quando alguém dos integrantes de uma família fica excluído de um conhecimento que lhe compete, tal exclusão costuma atacar a capacidade de pensar. Então, o pensar desse sujeito é o que fica culpabilizado e, como pensar é perguntar, não pode perguntar.

A aprendizagem é a apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal.

As diferentes fraturas e patologias na aprendizagem, tanto individual como socialmente, correspondem a uma não coincidência entre o conhecimento e o saber.

A verdade por mais terrível e dolorosa que seja, nunca adoece. O que adoece é o falso conhecimento.

O que adoece, tanto ao ensinante⁵ como ao aprendente⁶, é a existência de conhecimentos escondidos, desmentidos secretos, não ditos.

A mais patogênica das modalidades de aprendizagem,, segundo Alicia Fernandez (2007), é a DESMENTIDA – um modo de exibir e esconder - exibe-se o que se esconde. A essa modalidade Fernandez, chama de Oligotimização.

Diante do Não Dito, não podemos rebelar-nos e ficamos submetidos. Para podermos rebelar-nos, necessitamos antes nos autorizarmos a revelar. “A verdade pode doer, mas não adoece”. A mentira, o escondido, e mais ainda a desmentida adoece o pensar.

Quando a desmentida está instalada como modalidade predominante, pode acontecer que se estruture uma modalidade de aprendizagem oligotimizada. O sujeito apresenta-se como oligofrênico sem sê-lo.

Oligotimia, termo usado pelo Dr. E. Pichon Riviere para diferenciar da Oligofrenia (Deficiência Mental), aplica-se quando a criança tem seu desenvolvimento emocional comprometido devido a carências afetivas, sem apresentar retardo mental ou qualquer deficiência. Trata-se de uma dificuldade de natureza médica, educacional e social.

O que oligofreniza é um não sei da desmentida em relação ao próprio pensamento.

Alicia Fernandez aponta para três tipos de respostas dolorosas diante de uma proposta de aprendizagem:

- a) “não posso” (sintoma);
- b) “não me interessa” (inibição cognitiva);

⁵ O conceito de sujeito ensinante constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito aprendente, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento

⁶ Sendo que o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. O aprendente situa-se na articulação da informação, do conhecer e do saber, mas particularmente entre o conhecer e o saber.

- c) “não sei”, mas um não sei determinista, tal como “não posso saber”, “não tenho condições de saber”, “não sou inteligente”, não tenho capacidade pensante.

Portanto, resume a abordagem das Modalidades de Aprendizagem da seguinte forma:

Quando a elaboração objetivante (atividade lógica, inteligência) está:

- a) Aprisionada, perdendo assim sua capacidade específica de passar a evitar o desejo de um possível saber e a referir-se a ele, classifica como: *SINTOMA* (inteligência aprisionada);
- b) Ao evitar estabelecer contato com o objeto de conhecimento, evitará pensar, o transtorno de aprendizagem se converterá em: *INIBIÇÃO COGNITIVA*;
- c) Quando o sujeito renega sua capacidade pensante, posicionando-se em um “Não Sei” que filtra o “Não Posso Saber”, e Desmente o “o que eu sei?” proibindo-se de questionar, o Transtorno de Aprendizagem se estrutura como: *OLIGOTIMIA*.

Porém, quando nenhuma dessas três situações se estabelece como base, e a criança ou o adolescente fracassam no Aprender, sem ter patologizado sua Modalidade de Aprendizagem, então, fala-se do *FRACASSO ESCOLAR*..(Vide quadro ilustrativo).

Relação entre modalidade de aprendizagem e modalidades de ensino

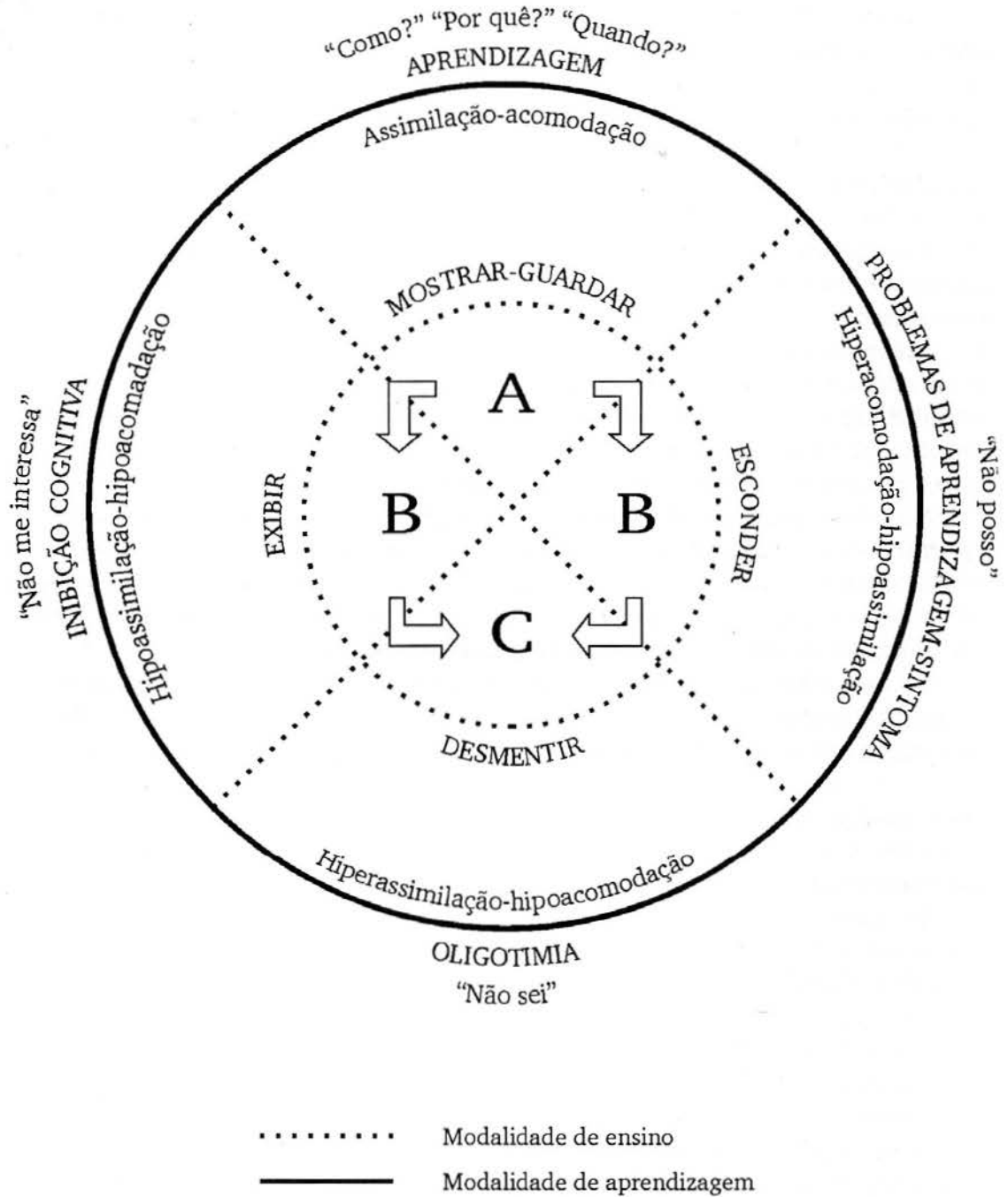


Ilustração 1 Alicia Fernandez: Relação entre modalidade de aprendizagem e modalidades de ensino

Pensando-se nas modalidades de aprendizagem de Alicia Fernandez, acredito que Clara apresente uma modalidade hiperassimilativa-hipoacomodativa, pois ao renegar sua capacidade pensante, impede e anula toda sua possibilidade de pensar, oligotimizando-se. REINOSO (1998) , alerta para o fato de que não devemos confundir a **negação** com a **desmentida**, pois embora tenham a mesma fonte, a derivação é muito diferente: a negação (VERNEINUNG) – o poder dizer não – está na gênese do pensamento e da criatividade, e sua busca permanente de uma Verdade inalcançável, permite encontrar Verdades no caminho. Ao contrário, a **desmentida** (VERLEUGNUNG) frequentemente, deriva na criação de fetiches e nessa função detém o pensar.

Isto é compatível com o des-reconhecimento do real, não somente do real da morte, mas também do real das condições de vida, Alicia Fernandez, ressalta ainda que, a partir do estudo da patologia de aprendizagem, começam a ser encontrados os pontos de contato entre as duas teorias que tratam separadamente a inteligência por um lado, e o inconsciente por outro: a teoria de Piaget e a psicanálise.

Justifica seu ponto de vista e aponta com clareza a abordagem da Psicopedagogia quando escreve:

a um piagetiano que estuda o modelo normal de desenvolvimento da inteligência, não se apresenta como inevitável a inclusão da afetividade, assim como um psicanalista pode muitas vezes realizar sua tarefa sem encontrar-se com a urgência de responder sobre temas que tenham a ver com a inteligência. Porém, um psicopedagogo, cujo objetivo de estudo e de trabalho é a problemática de aprendizagem, não pode deixar de observar o que sucede entre a inteligência e os desejos inconscientes. (Alicia Fernandez)

A abordagem da Psicopedagogia, pela multiplicidade de olhares que se integram, permite que educadores e familiares modifiquem suas atitudes frente às dificuldades de aprendizagem de qualquer pessoa, analisando-as a partir da incessante dialética entre o equipamento heredo-biológico, materializado num corpo e num organismo e os ambientes nos quais o aprendiz vive e se constitui como um ser de desejos, de pensamentos e de ações.

Sob o enfoque Psicopedagógico, as Dificuldades de Aprendizagem apresentam uma questão extremamente complexa e, qualquer explicação que atribua suas origens a uma única causa, será insuficiente e falha. (Rosita Edler Carvalho)

3.4 O NÃO DITO: ARTICULAÇÕES COM A PSICOPEDAGOGIA

Início este tópico, fazendo primeiramente uma abordagem sobre o caso do menino João, já mencionado anteriormente neste trabalho, por tratar-se de um caso bastante complexo, acompanhado em nossas supervisões, e cuja história de vida, além da adoção, traz um dado trágico que envolve sua origem.

João é fruto de um estupro ocorrido entre seu avô materno e sua mãe biológica.

Em 2008, com 10 anos de idade, cursava a 4ª série, e encontrava-se em processo de alfabetização. (fase pré-silábica).

Sua Modalidade de Aprendizagem, segundo relatório, caracteriza-se como Acomodatória, numa “falsa” Oligotimia, pois, a todo momento dizia “não sei” para a maioria dos questionamentos levantados. Não aceitava comandas e fazia somente o que queria, sem conseguir dar continuidade às atividades propostas.

Com base nestas informações, as colegas, deram início aos atendimentos, colhendo o maior número possível de dados, sobre João que já vinha sendo atendido há 4 anos, na Clínica da PUC-SP.

Segundo relato, João mostrou-se muito resistente em aceitá-las como as novas terapeutas, porém, o vínculo foi se estabelecendo aos poucos, a partir de observações sobre aquilo do que João mostrava-se mais interessado, como por exemplo, o uso do Lap Top, de uma das colegas.

Durante as sessões, tornava-se bastante claro para as terapeutas, o fato de que para João, o conhecer e aprender algo, seria “perigoso”, pois isto estaria implicado num saber sobre sua origem, que era a princípio o que o mantinha no lugar do “não poder saber”.

Para alterar esta situação, as colegas adotaram atividades que fizeram com que João usasse a imaginação, contando a ele histórias com a ajuda de livros sem texto, figuras de revistas e gibis; utilizaram também Jogos de Palavras para que pudesse exercitar sua memória e atividade mental.

Ajudaram-no a estabelecer procedimentos para que lembrasse dos fatos, esclarecendo-o de que tudo o que se vive ou se faz, fica normalmente registrado em nossas mentes, e que para poder resgatá-los, devemos buscá-los em nossas memórias, “visualizando” o acontecido.

Esta atividade aliada a atendimentos de leitura, entre outras, teve como objetivo trabalhar a autoria que João ainda desconhecia possuir.

Com tais procedimentos, outros ganhos foram sendo observados, como por exemplo, João conseguira avançar na hipótese da escrita, passando da fase pré-silábica para a silábica;

Reconheceu a importância social da escrita, ao passar escrever cartinhas endereçadas à sua mãe, colocando-as no correio;

Já conseguia dizer algumas palavras utilizando sua memória;

Passou a usar a imaginação nas atividades propostas, e a interagir mais durante as sessões.

Restrinjo-me somente ao relato de alguns dos ganhos obtidos pelo menino João, por tratar-se de dados colhidos durante as supervisões, porém, devidamente detalhados em sua pasta de atendimentos, na Clínica da PUC- SP

Com Clara, os atendimentos na Clínica da Puc- São Paulo, ocorreram entre março de 2008 à Março de 2009, e foram acompanhados por mim e mais uma colega de curso.

Segundo relato da mãe, Clara desde os 5 anos e 7 meses, (hoje com 13 anos de idade), já se tratava com diferentes profissionais, como neurologistas, psicoterapeutas e fonoaudiólogos, sendo que o diagnóstico de Clara passado por neurologista em 04/06/2007 dizia haver suspeita de TDAH importante, Q.I. Limítrofe e Atraso Global do DNPM.

O encaminhamento para os atendimentos psicopedagógicos, ocorreu em 2007, após avaliação psicológica e sugerida pela própria Clínica da Puc-SP.

Clara, desde o início dos atendimentos, demonstrava sérias dificuldades em estabelecer qualquer vínculo com as terapeutas, (éramos em duas a atendê-la), comportava-se na maioria das vezes de forma agressiva, tanto verbal como fisicamente, atitudes essas confirmadas por sua mãe, em nosso primeiro encontro, como uma das queixas principais, em relação ao seu comportamento.

Dizia: - “Clara é desatenta, avoada e não sabe comportar-se de maneira apropriada quando na presença de outras pessoas. Possui um comportamento infantilizado, fato este que faz o pai a repreendê-la o tempo todo, causando muito constrangimento para ambos”.

Verificamos que de fato as atitudes de Clara eram bem primitivas e cindidas, denunciando um comportamento dissociado, não integrado, próprio de um comprometimento psicológico bastante grave. No entanto, ainda segundo a mãe, até sua última consulta, nenhum dos neurologistas consultados até então, houvera diagnosticado alguma patologia significativa, que pudesse vir a justificar os sintomas apresentados por Clara.

Os dados recolhidos através dos diversos atendimentos realizados com a mãe, o pai, a escola, contatos com a neurologista atual, foram nos ajudando a dar os primeiros passos às possibilidades de um trabalho psicopedagógico com Clara.

Passamos então a atendê-la uma vez por semana, e notávamos que na maioria das vezes, chegava à Clínica bastante agitada, frequentemente com sinais de ansiedade, interrompendo a toda hora as tentativas de explicações e solicitações das terapeutas.

Se a tarefa exigisse mais atenção, dizia-se cansada, e recusava-se a continuar.

Como “futuras” psicopedagogas, sabíamos que nosso olhar deveria ir muito além dos sintomas apresentados por Clara, então, o nosso grande desafio estava em buscar um “sentido” para eles.

Aos poucos, o vínculo conosco foi-se estabelecendo, o que já representava um enorme ganho, frente à grande dificuldade que encontrávamos diante do comportamento manifesto de Clara.

Durante o decorrer das sessões, Clara já demonstrava atitudes bem diferenciadas comparadas às do início, ou seja, mostrava estar mais calma e receptiva conosco e com as atividades propostas.

A mãe, dizia: “Clara adora vir para os atendimentos psicopedagógicos, apegou-se muito à vocês”.

E de fato, sentíamos que o vínculo ia se estabelecendo cada vez mais, o que era imprescindível para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho na Clínica.

Contudo, ainda mostrava-se muito resistente a qualquer “nova proposta” de atividade, preferindo sempre jogar o Can-Can, com o tema da banda High School Musical, onde identificava-se muito com os personagens, fazendo muitas vezes a menção, de tratar-se ser ela mesma uma das meninas da banda.

Notávamos ali um problema identificatório, confuso e desorganizado, Clara confundia o que era real com o que era imaginário.

Apesar das dificuldades, conseguimos trabalhar em diferentes atividades com Clara, como a Hora do Jogo, Testes Projetivos, Provas Operatórias, “Linha do Tempo”, o Colocar-se em história, entre outras.

Suas produções, como os desenhos, as histórias, trabalhos com argila, colagem, pinturas, bem como suas manifestações verbais e não verbais, denunciavam uma Modalidade de Aprendizagem Hiperassimilativa-Hipoacomodativa, ou seja, resignava-se e anulava-se para qualquer possibilidade de pensar.

A partir de então, os questionamentos sobre os sintomas de Clara evidenciavam-se e nos perguntávamos “Qual afinal o sentido, para tais sintomas? Ou, o que de fato denunciavam?”.

Haveria então para Clara, como vimos anteriormente, um “Não Dito” com o propósito de não saber sobre si mesma?

Recapitulando Freud (1919), “O conteúdo só pode ser efetivamente aprendido, se fizer relação com a verdade inconsciente”.

Tatiana Inglês- Mazzarella , esclarece, que o tema da Transmissão Psíquica Geracional vem questionar os limites claros sobre quem carrega os sintomas de quem.

Então, a este questionamento, uma das possibilidades reveladas para um possível percurso a seguir era: Estes sintomas manifestados por Clara, pertenceriam mesmo a ela, ou os estaria “carregando” através de uma Herança Transgeracional?”.

Fundamentar questões como estas, que neste caso por hipótese reafirma, um agravamento psicológico significativo, é de grande valia para o trabalho Clínico psicopedagógico, pois, desafios como este da menina Clara, como outros que ainda virão, devem sempre nos motivar a buscar novos caminhos e possibilidades, diante da importante e difícil tarefa que é ajudar o cliente a constituir-se como um sujeito de fato, um sujeito que é, e ver-se capaz, aquele que possui um lugar, o lugar que lhe é devido como ser “humano” e ser “social”, contextualizado e integrado.

Clara apresenta condições e capacidade para aprender. Será preciso também, que tanto a família quanto a escola a ajudem a valorizar todas suas conquistas, no percurso da descoberta de si mesma, e no prazer de tornar-se um sujeito aprendente.

O trabalho com Clara, continua a requerer muita dedicação, esforço e carinho. Ela segue com os atendimentos na Clínica da PUC-SP., por seus pais acreditarem em nosso

trabalho e nas intervenções realizadas como bastante positivas, e não somente com Clara, mas com todos os que estiveram envolvidos e empenhados no caso.

Segue em anexo, entre outras produções de Clara, os dois Jogos do Rabisco, realizados em Março de 2008 e Março de 2009, por revelarem os ganhos obtidos durante os atendimentos.

O Jogo do Rabisco é uma técnica que teve origem e desenvolveu-se por Donald W. Winnicott, (1975), como forma de estabelecer uma conexão paciente-terapeuta e problemática.(CHAMAT,2004).

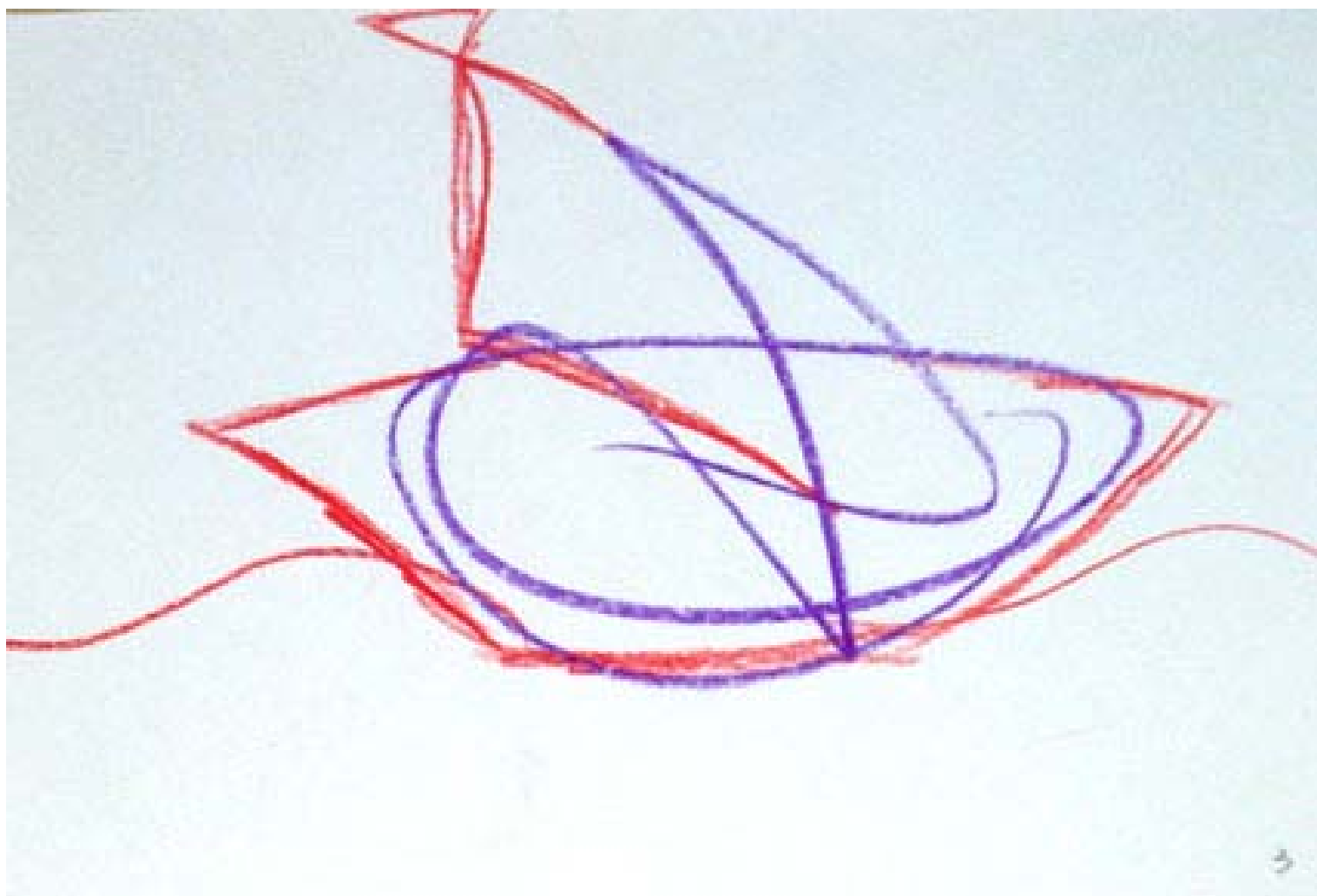


Ilustração 2



Ilustração 3

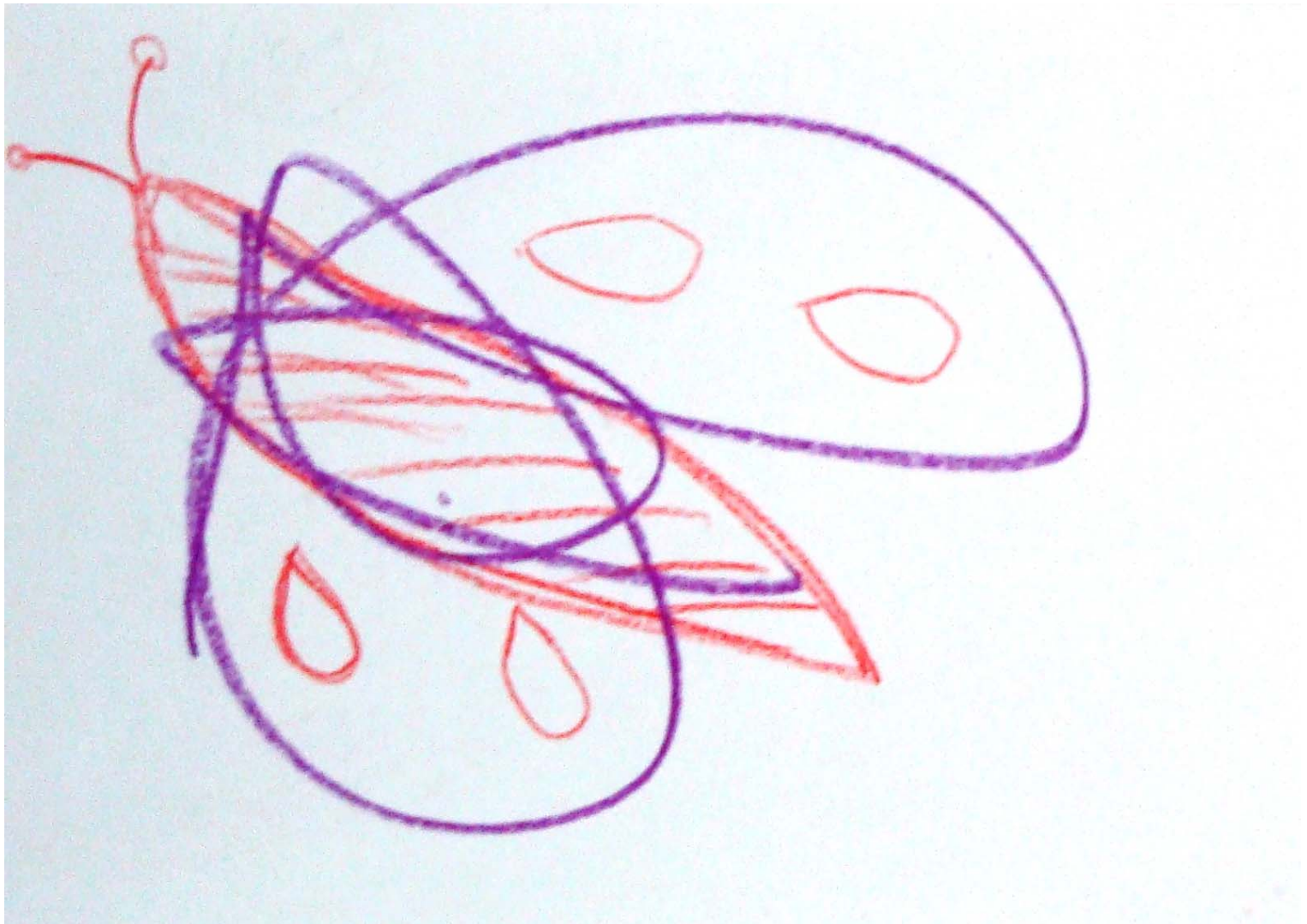


Ilustração 4:



Ilustração 5:

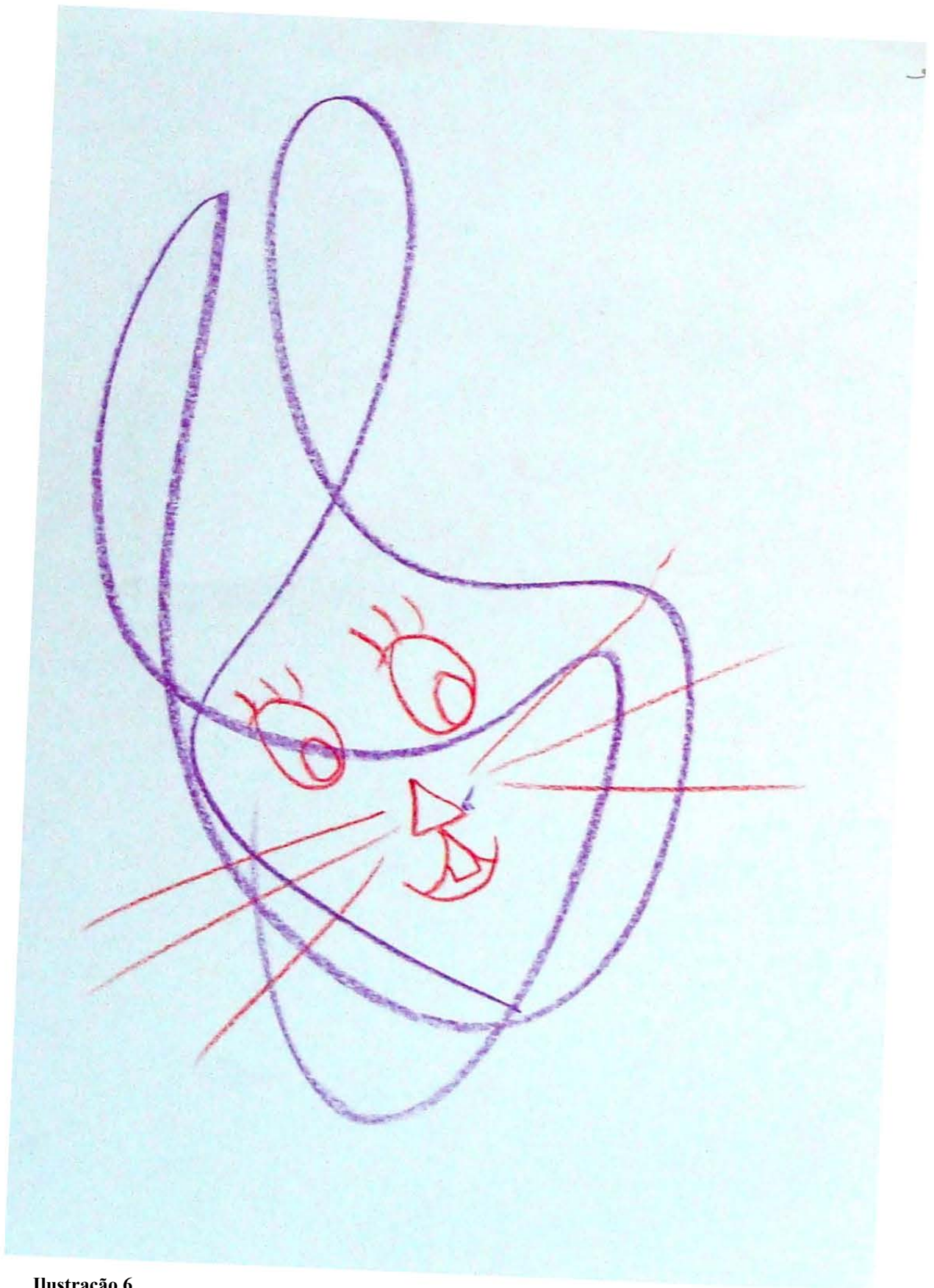


Ilustração 6

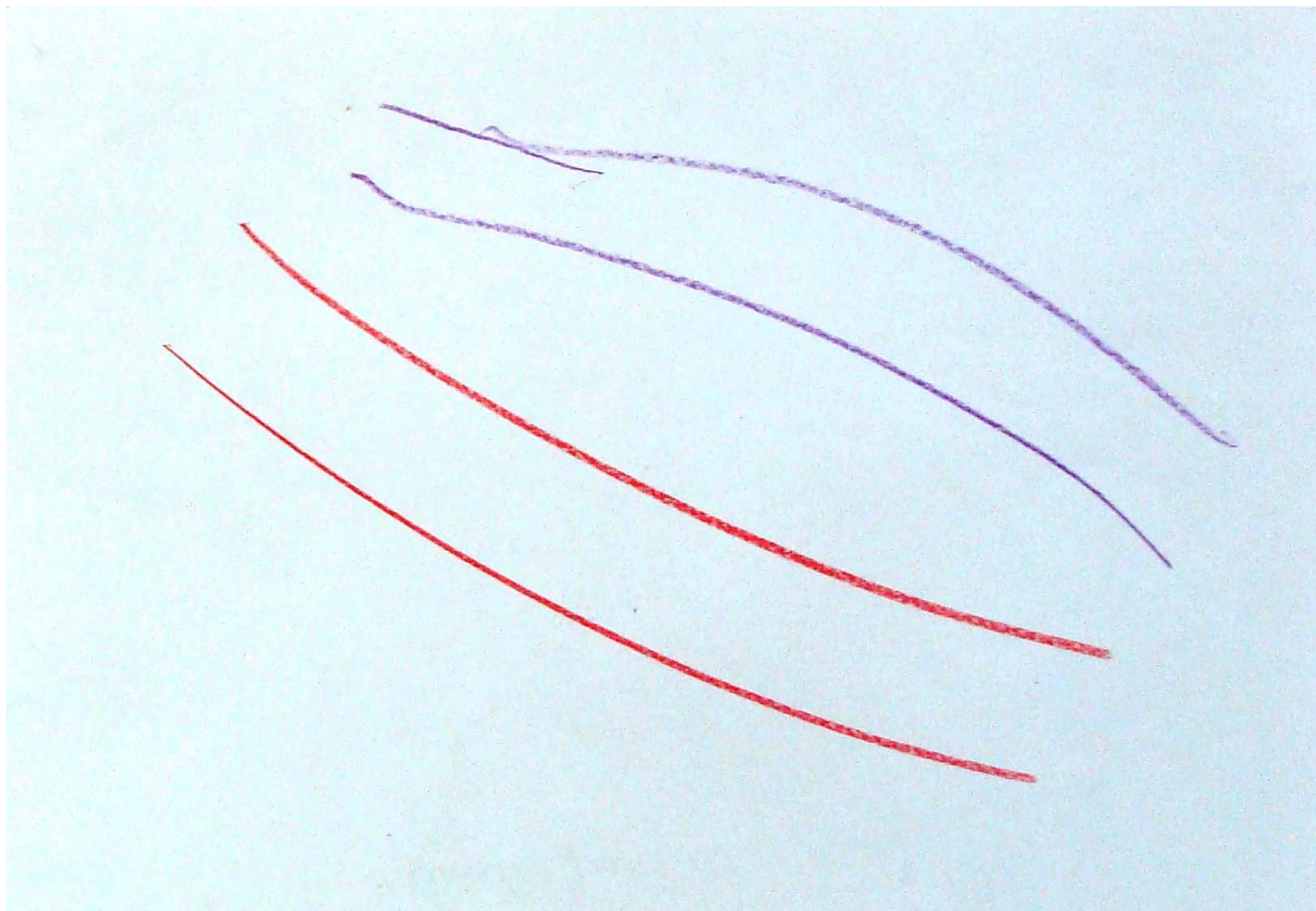


Ilustração 7

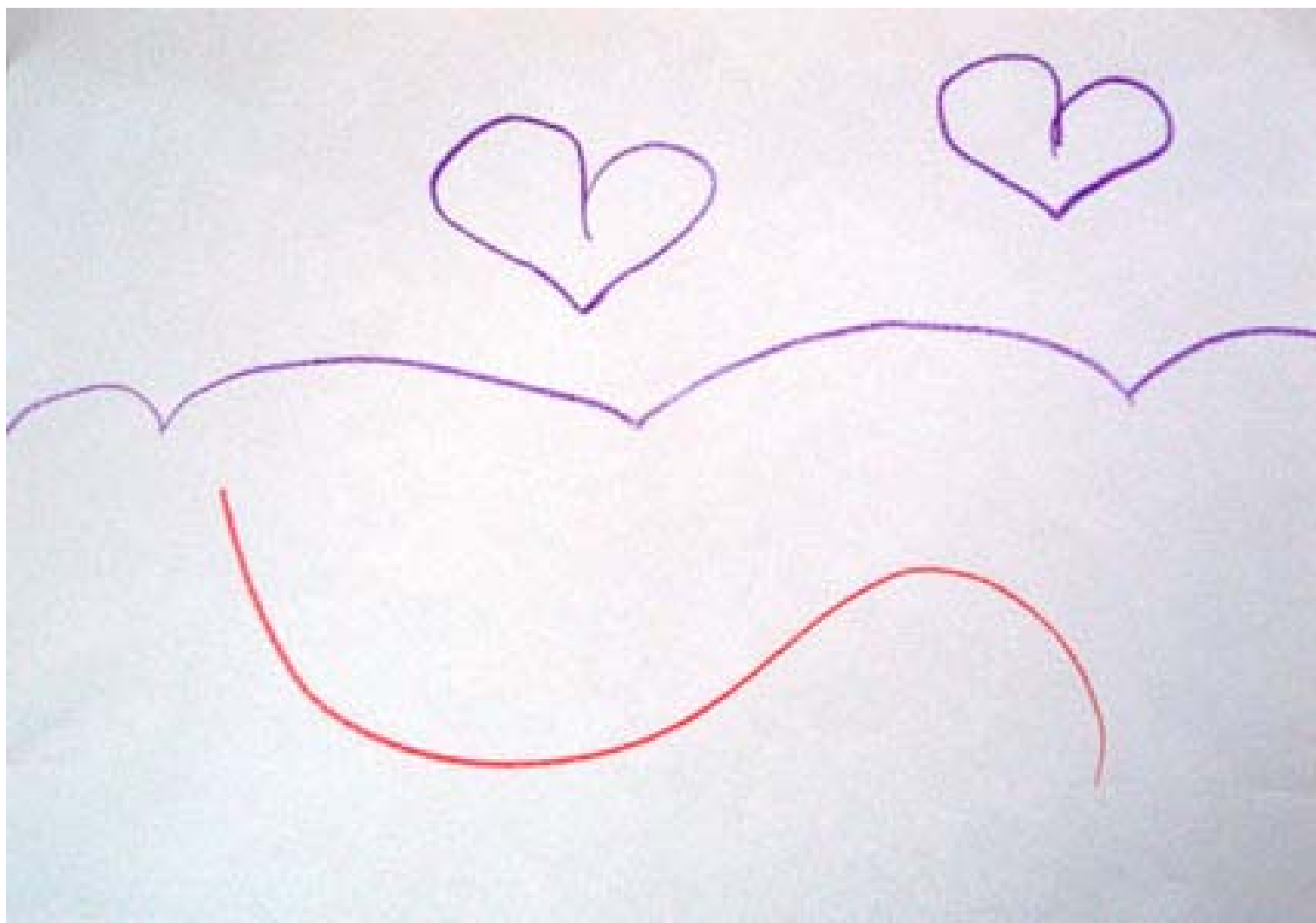


Ilustração 8

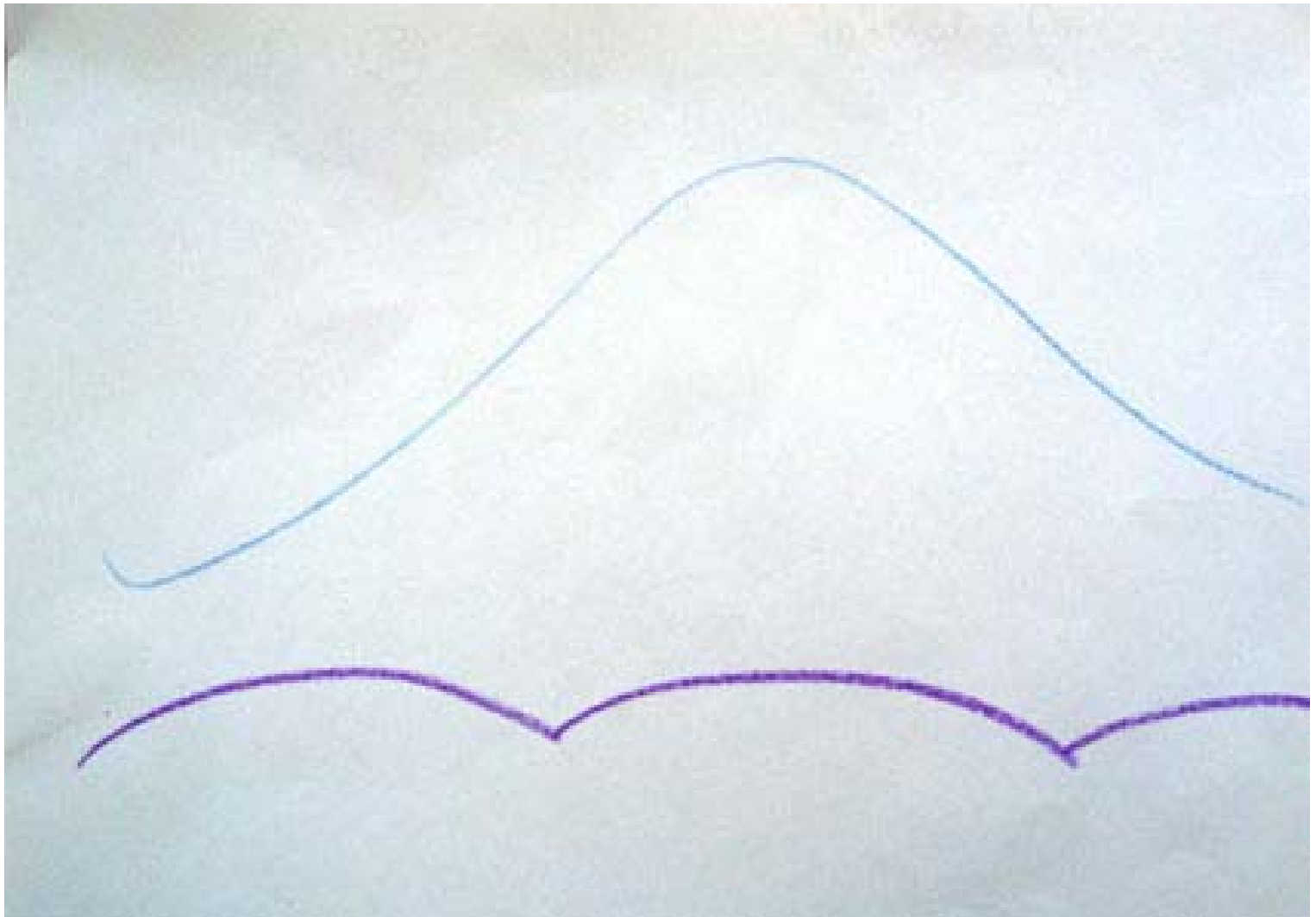


Ilustração 9

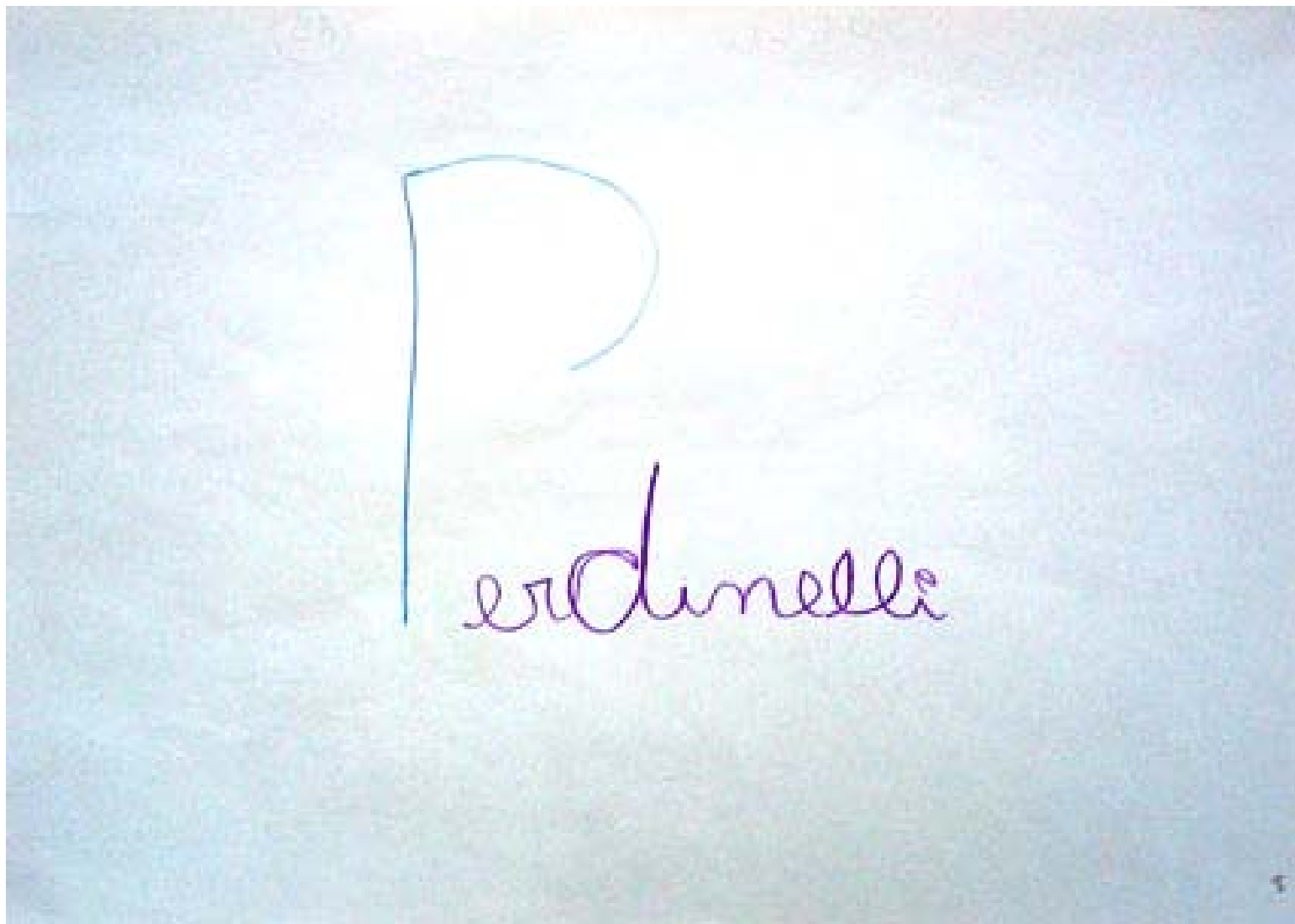


Ilustração 10



Ilustração 11

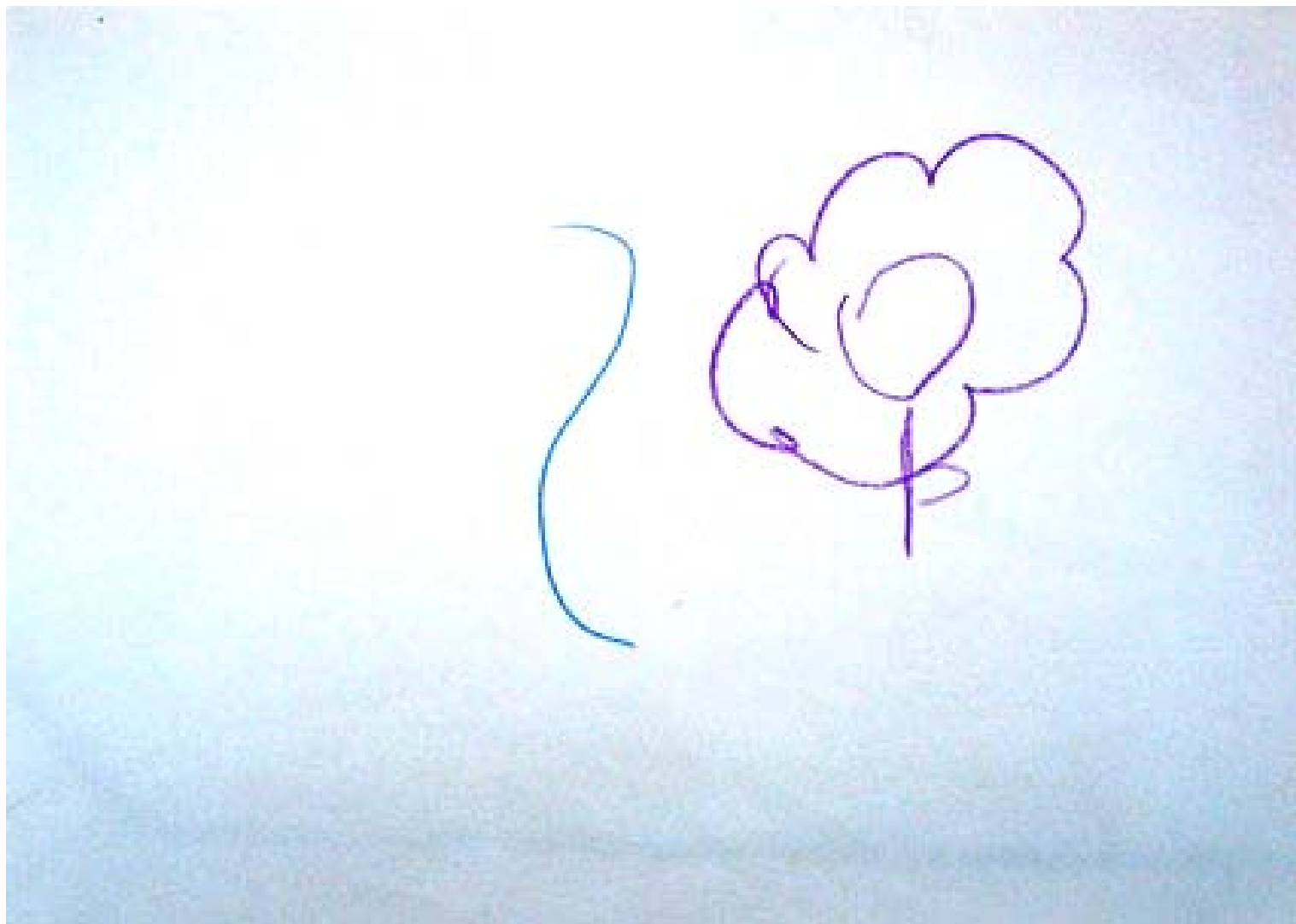


Ilustração 12

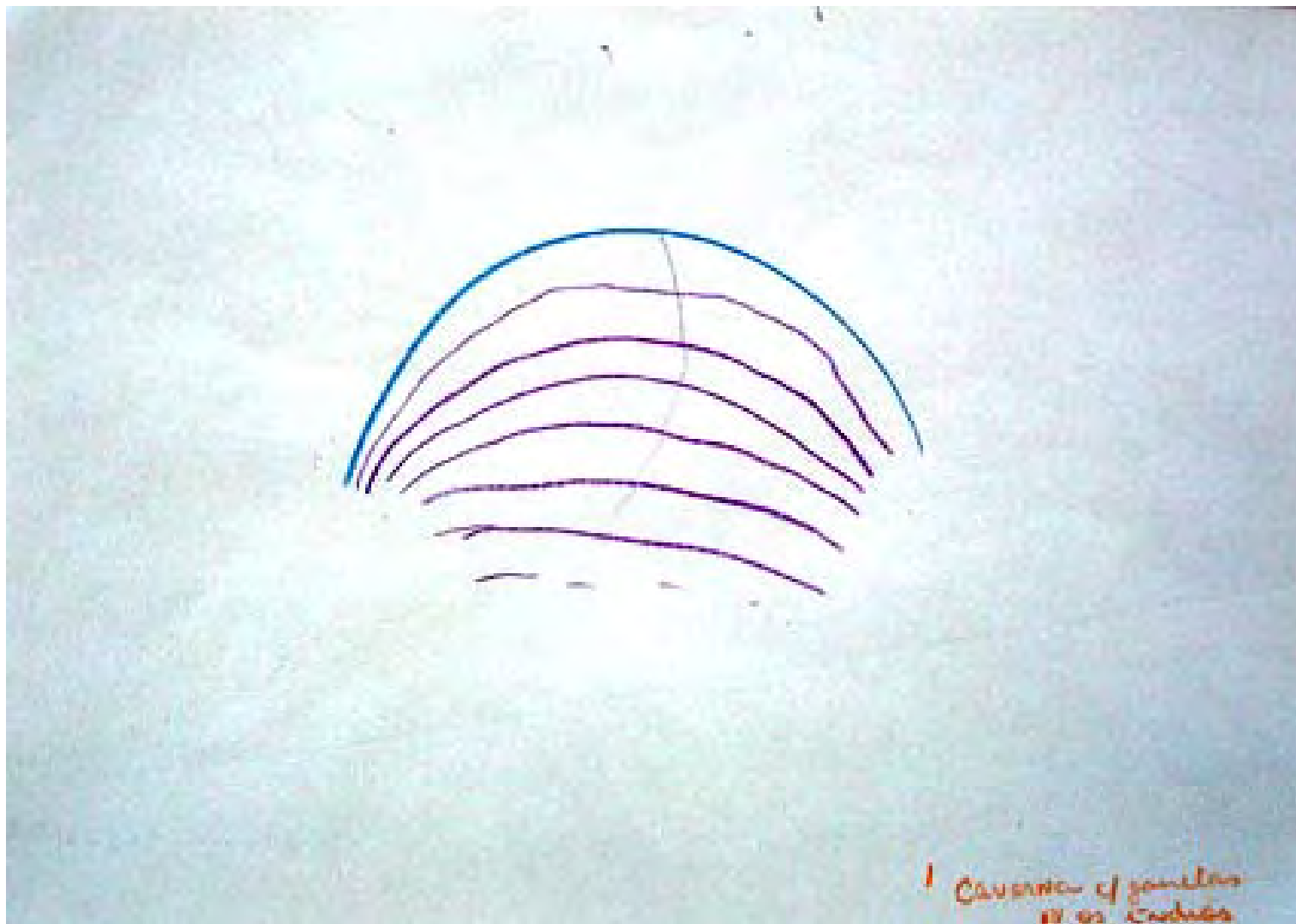


Ilustração 13



Ilustração 14

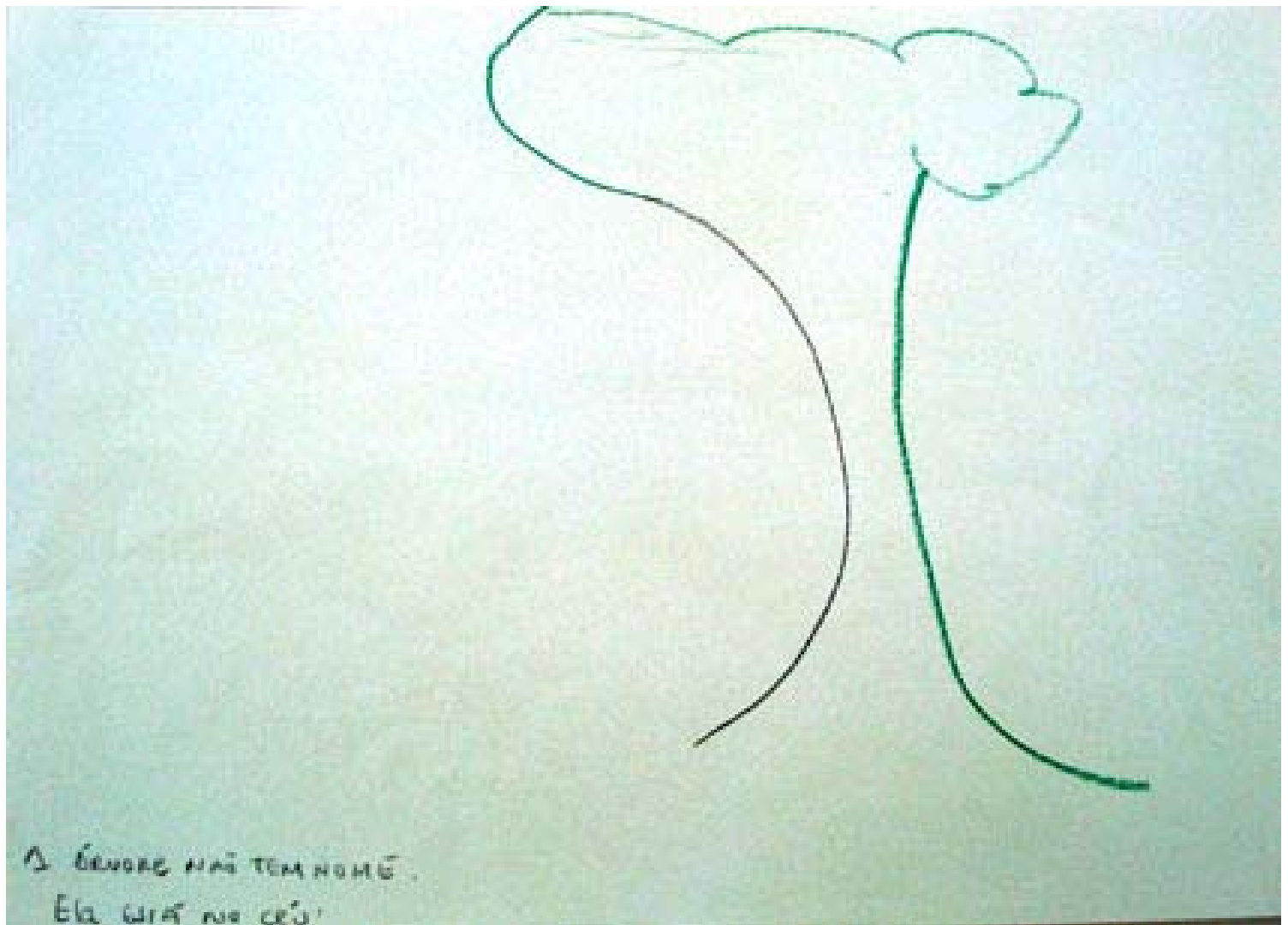


Ilustração 15

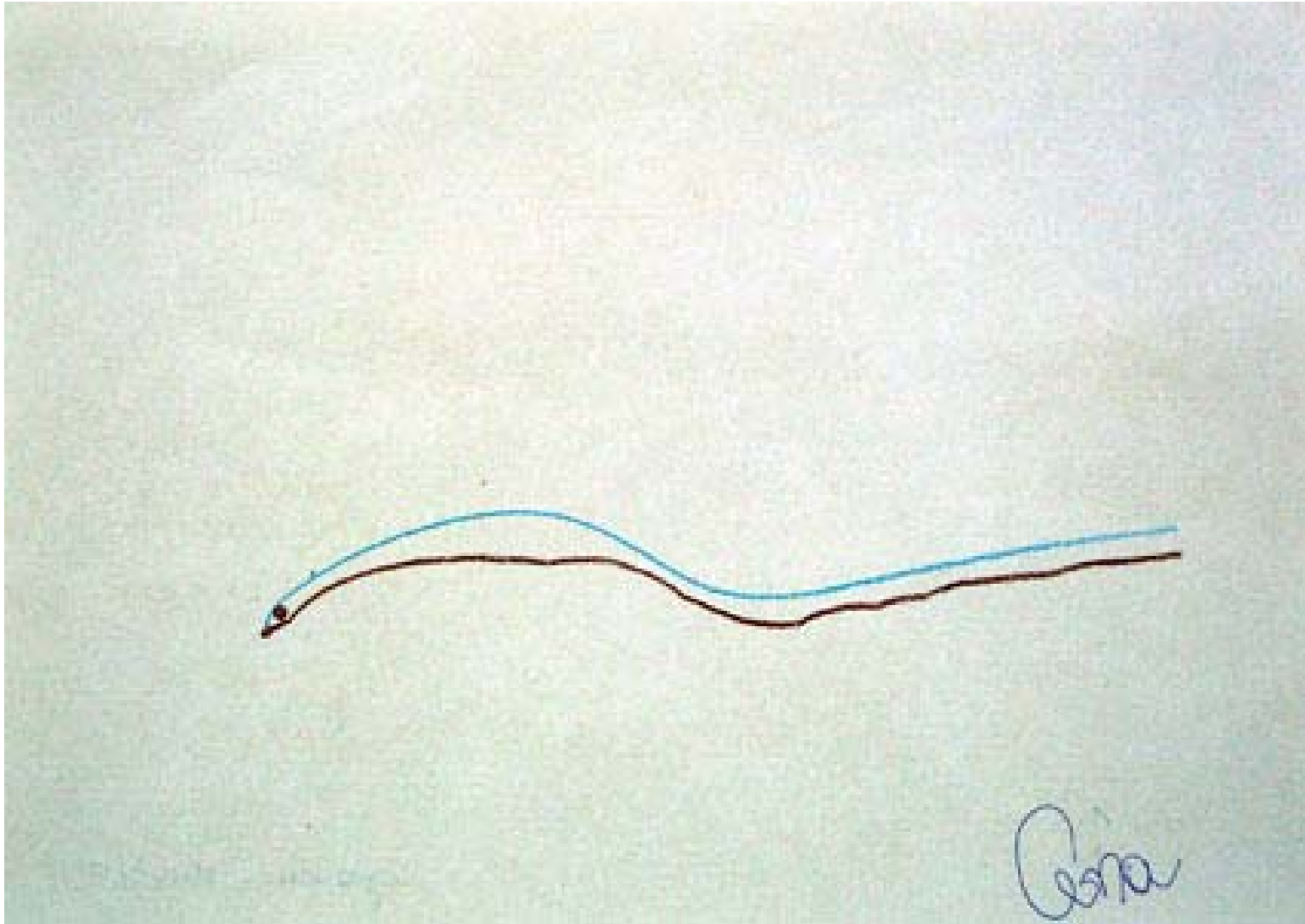


Ilustração 16

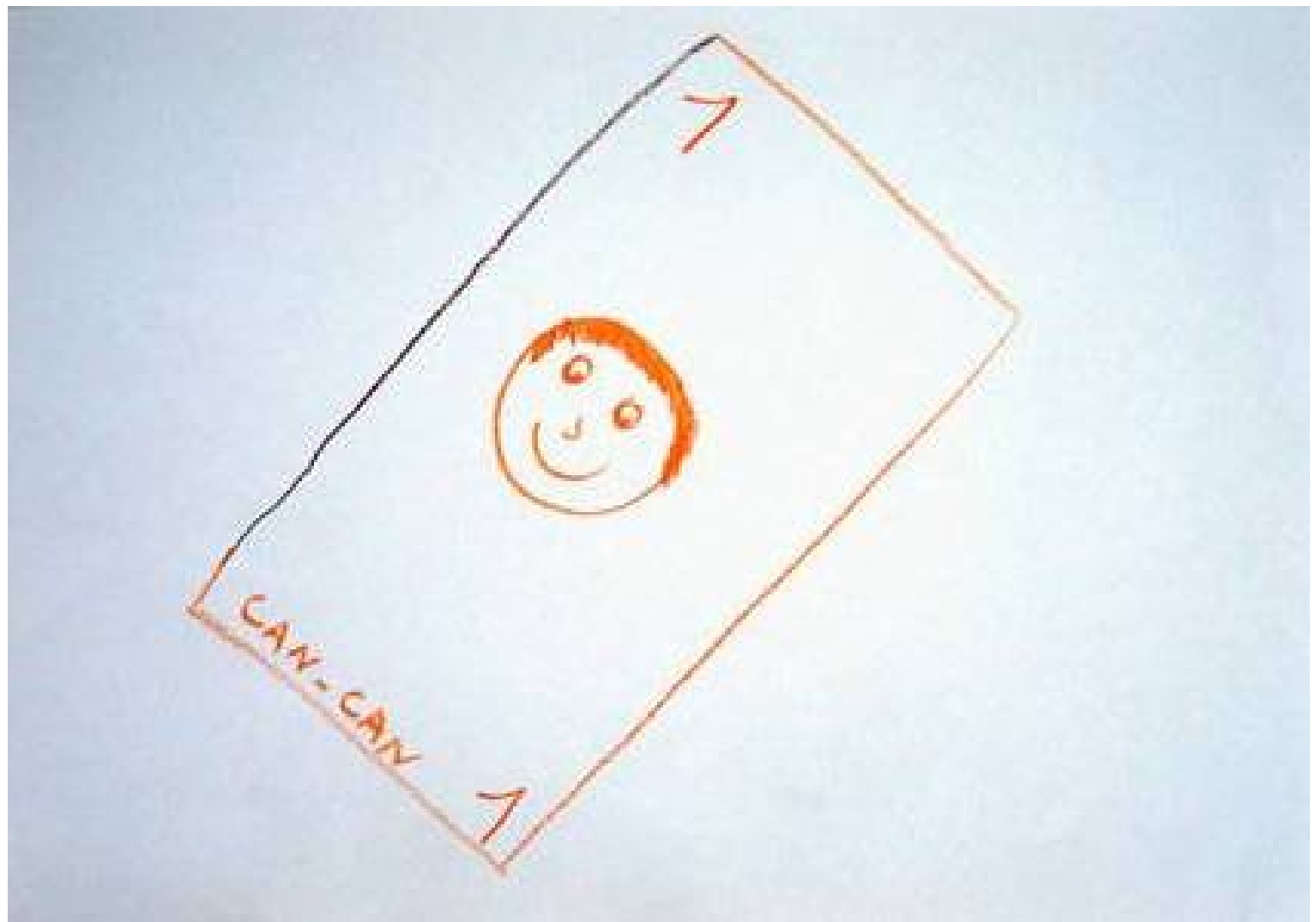


Ilustração 17

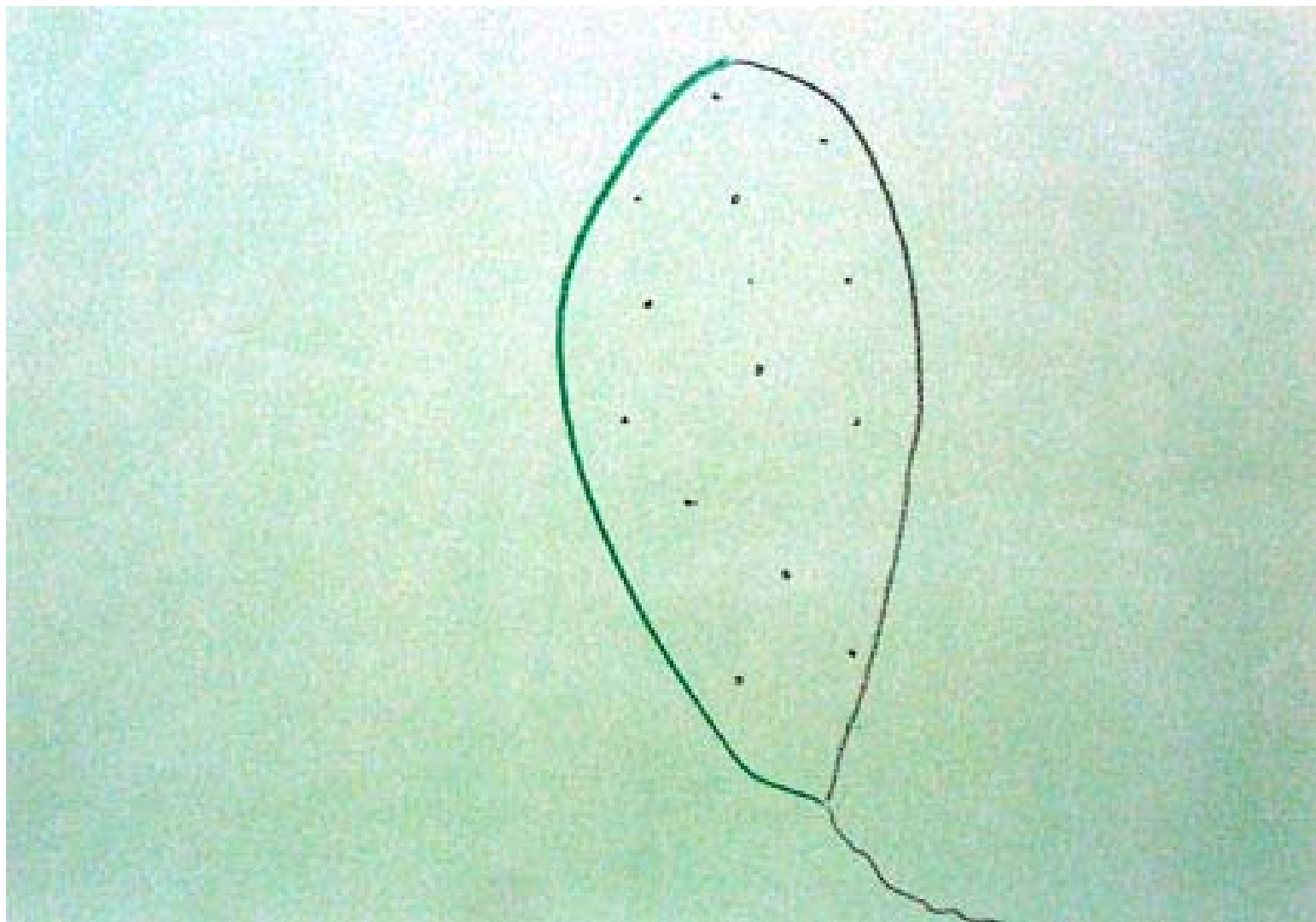


Ilustração 18

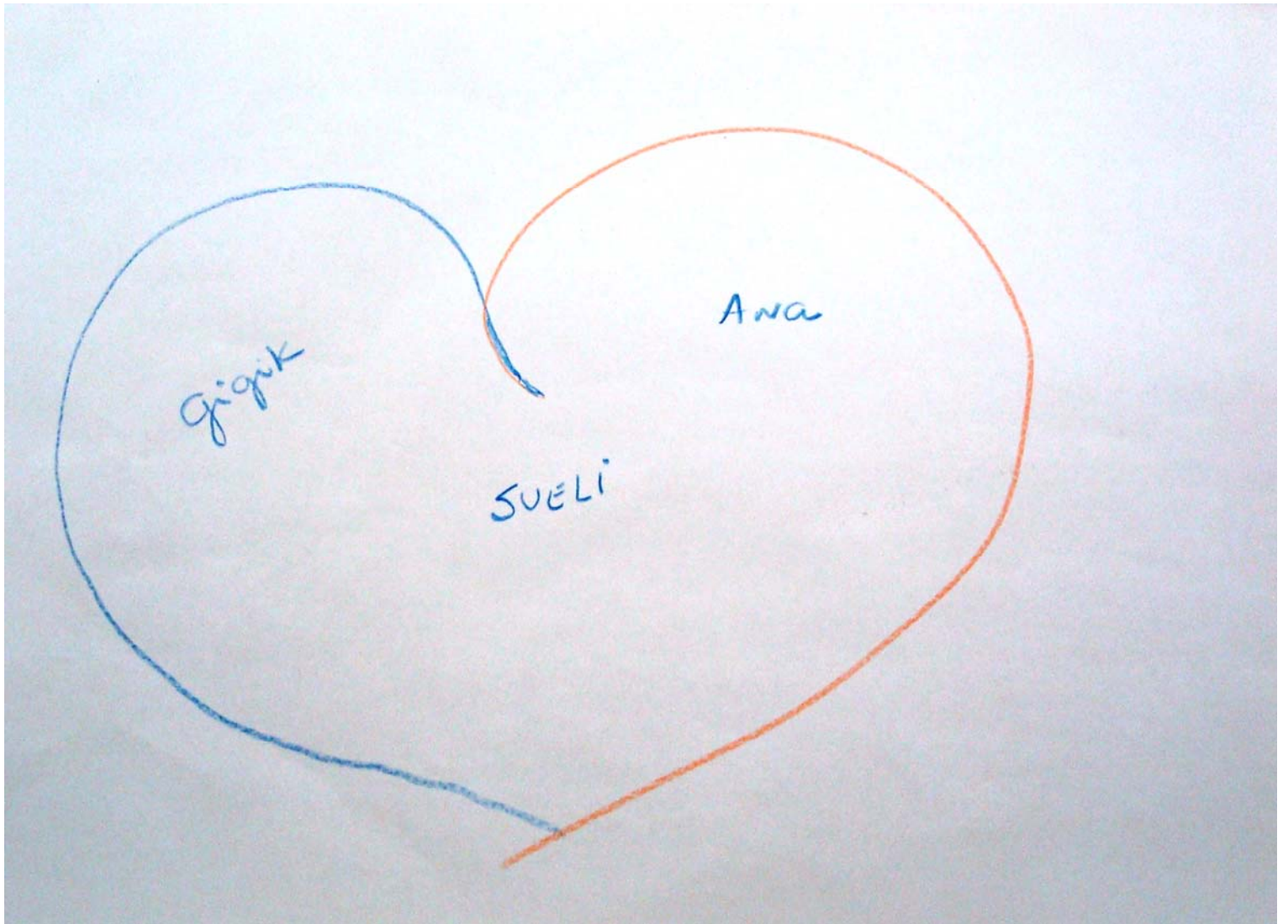


Ilustração 19

Análise das atividades com o Jogo do Rabisco e os resultados entre as primeiras produções, e as últimas realizadas em Março de 2009.

Março de 2008 - Ilustrações 02 ,03, 04, 05, 06, 07 - O traçado de cor roxa, pertence a Clara, e concluídos pelas terapeutas.

Seus traços revelam muita agressividade e desconexão com as imagens apresentadas, não conseguindo representá-las ou nomeá-las.

Ilustrações 08, 09, 10,11 e 12, os traços das terapeutas foram complementados por Clara.

São traçados desconectados, revelando um distanciamento e ausência de vínculo entre a cliente e as terapeutas, além de resistir muito à atividade proposta.

Março de 2009 – Ilustrações 13, 14 15, 16 - Seus traçados revelam uma melhor definição, com intenção de poder interagir com as terapeutas. Clara aceita realizar a atividade com alegria e prazer, conseguindo nomear as suas produções, significando-as junto às produções das terapeutas.

As ilustrações 17, 18, 19, são traçados de Clara, complementados pelas terapeutas. Sugerem que o vínculo fora estabelecido, pois interage o tempo todo com as terapeutas, escolhendo histórias e nomes para as figuras, obtendo assim, nestas últimas produções, sua autoria e a alegria de poder produzi-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do tema “O Não Dito na Relação Familiar” apresentado neste trabalho, levou-me a considerar o que de fato a Psicopedagogia trata:

Seu objetivo vai muito além de um “processo de aprendizagem”, refere-se a um sujeito que aprende, sendo esse muito mais que um aprendiz, um ser capaz de conhecer sobre si e sobre o ambiente do qual é parte constituinte.” (Revista Psicopedagogia.2007.24(73):90-100)

Nesse percurso, através de posicionamentos e reflexões dos vários autores citados, encontrei algumas pistas que poderiam sinalizar o caminho a ser percorrido, em relação aos não ditos e segredos revelados nos sintomas, distúrbios e dificuldades que se apresentam ao sujeito.

Os dois casos clínicos apresentados, mesmo sob diferentes aspectos, pulsavam para uma mesma direção, ou seja, poder encontrar num não dito, ou em algum tipo de segredo, a possibilidade de uma possível ajuda não só ao sujeito, como também às pessoas envolvidas e que vêm-se diante de um grande sofrimento, por vezes de forma velada e inconsciente.

A literatura descrita e utilizada como suporte para o desenvolvimento deste trabalho, e também para um possível percurso de trabalho em Clínica, revelou-se viável às possibilidades de Clara e João.

Os resultados positivos obtidos em ambos os casos, evidenciaram que há sim, muitas possibilidades de se traçar um caminho possível, basta que estejamos abertos para novos saberes e aprendizados, pois estes sempre nos trarão uma via de mão dupla, onde o saber do outro nos leva continuamente a um saber sobre nós mesmos.

Sabemos que a psicopedagogia se estrutura como um campo de integração de vários conhecimentos para o crescimento humano, encontra-se, portanto, na transdisciplinaridade o trilhar este percurso que envolve o sujeito, tanto em sua singularidade, quanto em seu contexto social e cultural.

BIBLIOGRAFIA

ANDREOZZI, Maria Luiza. *A Metáfora Paterna e a Construção do Conhecimento como Desejo do Outro*. Revista: Estilos da Clínica do Instituto de Psicologia da USP. Vol.I São Paulo. 1996.

AULAGNIER, PIERA. *Um Intérprete em Busca de um Sentido*. Vol.I. 1990.

BATESON (1951). Citação do Livro *Teoria Crítica da Família* – Mark Poster. Zahar Editores. 1978.

BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano, Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1996.

BARBOSA, LAURA MONTE SERRAT. *Reflexão sobre as Dificuldades de Aprendizagem no Núcleo Contemporâneo*. Artigo ABPp.2000.

CAMPOS (1984). Citação do Livro *O Menor Institucionalizado. Um desafio para a Sociedade*. Ângela Valadares. Petrópolis. Ed. Vozes. 1984.

CARTER & MEGOLDRIK. *As Mudanças no Ciclo da Vida Familiar*. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1989.

CARVALHO, ROSITA EDLER. *Oligotimia, Dificuldade de Aprendizagem. Uma Abordagem Psicopedagógica*. S/D. Página Google.

CHAMAT, LEILA SARA JOSÉ. *Técnicas de Diagnósticos Psicopedagógicos*.ed.Vetor.2004.

CRAMER, B. *Profissão bebê*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CEZAR (1998). Citação do Livro *Refletindo a Adoção*. Clélia Zitta. São Paulo. Ed. Moderna. 1998.

DOLTO, FRAÇOISE. *Dificuldade de Viver. Psicanálise e Prevenção das Neuroses*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1988.

DUBIEUX, MIRIAM ROSA. *Histórias que Não se Contam*. Cabral Editora Universitária. São Paulo. 2000.

_____ *O Não Dito na Psicanálise com Crianças e Adolescentes*. Editora Cabral. 2008.

ERICKSON. H. ERIK. *Childhood and Society*. New York. Norton & Cia. 1963.

FERNANDEZ, ALÍCIA. *Os Idiomas do Aprendiz*. ED. Artmed. 2007.

FLARTMAN, A. *Os Segredos na Família e na Terapia Familiar*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1996.

FREUD, S. *Collected Papers*, Vol.I. 1896

_____ *Inconsciente do Discurso do Outro*. 1919.

GUIRRADO, MARLENE. *Instituições e Relações Afetivas. O Vínculo com o Abandono*. São Paulo. Summus. 1986.

GOLDSTEIN, SAM. *Hiperatividade: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança*. São Paulo. Papirus. 1998. p.246.

GRANJON, E. *A Elaboração do Tempo Genealógico no Espaço do Tratamento da Terapia Familiar Psicanalítica*. 2006. In: Correa, O.B.R. (Org.). *Os Avatares da Transmissão Psíquica Geracional*. São Paulo. Escuta. 2000.

INGLÊS- MAZZARELLA, TATIANA. *Fazer-se Herdeiro: A Transmissão Psíquica entre Gerações*. São Paulo. Ed. Escuta. 2006.

JACKON. (1967). Citação do livro *Família – Funcionamento e Tratamento*. Salvador Minuchin. Porto Alegre. Artes Médicas. 1980.

LACAN, J. *O Seminário*. Livro 3. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Editor. 1985.

_____ *Textos: Duas Notas sobre a Criança e O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu*.

LA PLANCHE E PONTALIS. *Vocabulário de Psicanálise*. Ed. Martim Fontes. 2008.

MACHADO, LIGIA DE FÁTIMA J. E CEZAR, MARISA JESUS. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. (TDAH) em Crianças – Reflexões Iniciais*. Revista ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia.

MANNONI, MAUD. *A criança, sua “Doença” e os Outros*. ED. Via Lettera. 2003

MINUCHIN, SALVADOR. *Família – Funcionamento e Tratamento*. Porto Alegre. Artes Médicas.

OLIEVENSTEIN, CLAUDE. *O Não Dito das Emoções*. Jorge Sahar. Editora. 1989.

PARSONS, TALCOTT. Citação do livro *Teoria Crítica da Família*. Mark Poster. 1978. Ed. Zahar. Rio de Janeiro.

PERDOMO, M. *Desde o Sintoma*. São Paulo. Boletim, Formação em Psicanálise, Sede Sapientiae, p.21. (s/d).

PINO, A. *A Afetividade e Vida de Relação*. Campinas. Faculdade de Educação. Unicamp. (s/d) Mimeo.

PIZZMAN, MARIA LUIZA R. MEIJONE. *Terapia Familiar Breve*. P.33.

POSTER, MARK. *Teoria Crítica da Família*. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1978.

REVIERE, E. PICHON. *Problemas de La Normalidad Infantil en La Psicología Y La Psicoterapia*. Marcela Borinsk y Ana Maria Talak
http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Borinsk_Talak_Anormalidad_infantil.htm -93k

REVISTA PSICOPEDAGOGIA. 2007.24(73): 90-100

ROSA, M.D. *O Não Dito e a Psicanálise com Crianças*. São Paulo. 1995. p.182.
Tese de Doutorado em Psicanálise. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

RODHE E BENZICK. Citação de Edylene Belline Perom. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização Diagnóstica e Terapêutica*. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2002.

RODULFO, RICARDO. *O Brincar e o Significante*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1990.

SELIGMAN –SILVA, M. *A História com Trauma*. In: Nestrovski, A e Seligmann-Silva, M. (Orgs). *Catástrofe e Representação*. São Paulo. Escuta. 2000.

SCHILLER, PAULO. *A Vertigem da Imortalidade. Segredos, Doenças*. Cia. Das Letras. 2006.

TAILLE, YVES DE. *Moral e Ética. Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2006.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da mente*. São Paulo. Martim Fontes. 1988.

WEBER, LÍDIA N.D. *Laços de Ternura*. Curitiba. Ed. Santa Mônica. 2000.

ANEXOS

Ilustração 1 Alicia Fernandez: Relação entre modalidade de aprendizagem e modalidades de ensino	40
Ilustração 2	47
Ilustração 3	48
Ilustração 4	49
Ilustração 5	50
Ilustração 6	51
Ilustração 7	52
Ilustração 8	53
Ilustração 9	54
Ilustração 10	55
Ilustração 11	56
Ilustração 12	57
Ilustração 13	58
Ilustração 14	59
Ilustração 15	60
Ilustração 16	61
Ilustração 17	62
Ilustração 18	63
Ilustração 19	64