



Percursos Psicopedagógicos

entre o saber e o fazer

Sandra Difini Kopzinski
(organizadora)

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR
Universidade Feevale

PercursoS

Psicopedagógicos

entre o saber e o fazer

Sandra Difini Kopzinski
(Organizadora)



Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul – Brasil
2010

EXPEDIENTE

PRESIDENTE DA ASPEUR
Argemi Machado de Oliveira

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE
Ramon Fernando da Cunha

PRÓ-REITORA DE ENSINO
Inajara Vargas Ramos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO
Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
Alexandre Zeni

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS
COMUNITÁRIOS
Angelita Renck Gerhardt

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Inajara Vargas Ramos

EDITORA FEEVALE
Coordenador: Celso Eduardo Stark
Analista de Editoração: Maurício Barth
Aux. de Editoração: Gislaine A. M. Monteiro

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Gislaine A. M. Monteiro
Celso Eduardo Stark

CAPA
Celso Eduardo Stark

REVISÃO TEXTUAL
Valéria Koch Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Feevale – RS/Brasil
Bibliotecário Responsável: Cássio Felipe Immig - CRB 10/1852

Percursos Psicopedagógicos [recurso eletrônico] : entre o saber e o fazer /
Sandra Difini Kopzinski (organizadora). – Novo Hamburgo: Feevale,
2010.
101 p.

Inclui bibliografia.
Modo de acesso: <http://www.feevale.br/editora>
ISBN 978.85.7717-107-1

1. Psicopedagogia. 2. Aprendizagem. 3. Prática de ensino. I. Kopzinski,
Sandra Difini.

CDU 37.013.82

© Editora Feevale – TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale

Campus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – CEP 93510-250 – Hamburgo Velho – Novo Hamburgo – RS
Campus II: RS 239, 2755 – CEP 93352-000 – Vila Nova – Novo Hamburgo – RS
Fone: (51) 3586.8800 – Homepage: www.feevale.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
NAEP: A DIVERSIDADE VIVENCIADA NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA Ronalisa Torman Kátia de C. Lopes Muriel Haupenthal Andréa Theise	8
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOPEDAGOGIA DIFERENCIAL: UM ESTUDO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PEDAGOGOS DA FACED - UFAM Maria Almerinda de Souza Matos	18
SALA DE RECURSOS: UM ESPAÇO DE VIVÊNCIA E REFLEXÃO DO SABER PSICOPEDAGÓGICO Dalila Inês Maldaner Beckes Luciane Varisco Focesi	26
PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO DA INSTITUIÇÃO HOSPITALAR Monica Pagel Eidelwein	39
PSICOPEDAGOGIA E PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL O CORPO E A APRENDIZAGEM Dirce Hechler Herbertz	49

A PSICOPEDAGOGIA E A INCLUSÃO DOS SUJEITOS NOS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE AÇÃO Márcia Beatriz Cerutti Müller	57
SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS E PONTUALIDADES APRENDENDO SOBRE E PARA O DOWN Jozilda Berenice Fogaça Lima	65
A REPERCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DE PSICOSE NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NA SOCIEDADE: O QUE FAZER COM ESSE VEREDICTO? Denise Quaresma da Silva	73
QUEM COMEU MINHAS MAÇÃS? QUANDO A AVALIAÇÃO JÁ SE CONSTITUI NUM PROCESSO DE INTERVENÇÃO Vanda Spieker de Oliveira	82
O MUNDO ADULTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM Maria Beatriz Jacques Ramos Noeli Reck Maggi	92

APRESENTAÇÃO

Pensar a Psicopedagogia é trilhar os mais diversos caminhos, é beber em águas de fontes que desvelam segredos e transparecem possibilidades, é ir além do que está posto. No caso deste livro, não se faz diferente, ele busca transitar nos diferentes espaços de saber do campo psicopedagógico, tecendo uma rede de relações possíveis de serem pensadas, reconstruídas e novamente tecidas, tornando-se, assim, um novo saber, uma nova proposta.

Fernández (2001) define autoria como um processo, como um ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo, como protagonista ou participante de uma produção.

Este livro tem como característica ser composto de várias autorias que se complementam e abrem um leque de possibilidades para o fazer psicopedagógico. O primeiro capítulo apresenta o espaço do NAEP – Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia –, um espaço de (re) construção da prática psicopedagógica e inclusiva. Trabalha com as questões que envolvem as subjetividades, as dúvidas e os receios dos que exercem suas práticas no Núcleo e de quem está sendo atendido nesse espaço clínico. Discute o olhar psicopedagógico voltado para singularidades e possibilidades de cada sujeito, bem como o reconhecimento das questões que envolvem a relação com o outro.

O segundo capítulo pontua as ações desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), que funciona na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, especificamente, no Departamento de Teoria e Fundamentos. O NEPPD é responsável pelo aprofundamento de estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem, Educação Especial de alunos da Educação Básica e da Educação Especial em si, que, através de um trabalho multidisciplinar e interdepartamental, estuda os aspectos teórico-práticos relativos às Pesquisas em Psicopedagogia e Educação Especial. Tais estudos contribuem de forma significativa com as práticas em educação.

Seguindo a linha da proposta de análise institucional, temos o terceiro capítulo, que trata das questões da sala de recursos como um espaço de vivência e reflexão do saber, resgatando o desejo de aprender do sujeito, bem como possíveis caminhos para se manter uma relação saudável com a aprendizagem.

O quarto capítulo apresenta-nos a análise das possibilidades de contribuição da Psicopedagogia em instituições hospitalares, o olhar e a escuta psicopedagógica do futuro profissional em articulação com as diferentes áreas do conhecimento, com diferentes

profissionais, estabelecendo o diálogo, indicando, assim, novas possibilidades de intervenção psicopedagógica.

A partir do quinto capítulo, Psicopedagogia e Psicomotricidade relacional, contemplamos a leitura do fazer psicopedagógico e suas diferentes nuances.

Corpo e aprendizagem transitam pela perspectiva da ludicidade, que se instaura num corpo que é movimento, que é ação. Relata também uma experiência vivenciada em uma escola da rede privada, a qual apresentava, em seu currículo, o enfoque da Psicomotricidade Relacional.

No sexto capítulo sobre a Psicopedagogia e a inclusão dos sujeitos nos diferentes contextos sociais: possibilidades de ação, a autora pontua a compreensão do que é diferença e diversidade, bem como o papel da Psicopedagogia diante da diversidade, as suas múltiplas faces, também, a necessidade do entendimento do que são diferença e diversidade, tendo clareza de que diferente é contrário de idêntico. Dessa forma, é necessário que o profissional psicopedagogo reconheça as diferentes situações que surgem, tornando-as possibilidades de aprendizagem.

Os capítulos sétimo e oitavo, intitulados *Síndrome de Down: desafios e potencialidades aprendendo sobre e para o Down* e *A Repercussão do diagnóstico de psicose na família, na escola e na sociedade: o que fazer com este veredicto?*, apontam as possibilidades de aprendizagem, o trato com síndromes, os diferentes diagnósticos e como estes se apresentam para as famílias, as escolas e os sujeitos envolvidos.

O nono capítulo apresenta-nos a prática clínica com ênfase em um estudo de caso que aponta para um problema de aprendizagem com base na conflitiva edipiana.

O décimo capítulo encerra a obra, contribuindo, de forma significativa, para a inserção do leitor no processo de construção da aprendizagem adulta, configura a personalidade e a aprendizagem como as bases para análise da trajetória dos sujeitos adultos em termos de inserção social, profissional e escolhas pessoais.

E, como não poderia deixar de ser, esta é uma obra que se lança na discussão do saber e do fazer que permeiam os percursos psicopedagógicos, pensada e produzida com o objetivo de lançar outros olhares sobre a prática psicopedagógica. Esperamos ter atingido nosso objetivo.

Boa leitura a todos!

Sandra Difini Kopzinski
Organizadora

NAEP

A diversidade vivenciada na prática psicopedagógica

Ronalisa Torman¹
Kátia de C. Lopes²
Muriel Haupenthal³
Andréa Theise⁴

*O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade.
Cada pessoa tem uma contribuição a dar.
(DENS, 2001, p. 110).*

O Centro Universitário Feevale é uma instituição de ensino superior que, através do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, possibilitou a construção de uma clínica voltada para a realização de atendimentos psicopedagógicos.

Com esse objetivo, foi criado o Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia - NAEP, numa ação integrada entre o Curso de Psicopedagogia - Bacharelado - e o Curso de Especialização em Psicopedagogia. Ao possibilitar que o acadêmico realize estágios clínicos nesse espaço e, ao ofertar Seminários e Cursos de Extensão, promove-se o fortalecimento da interlocução entre a teoria e a prática, condição indispensável à formação do profissional, constituindo-se, assim, como um projeto de extensão inovador de inserção da Psicopedagogia.

Nesse sentido, o Núcleo constitui-se tendo por referência o compromisso ético, político e social, contribuindo com a construção de novos saberes e possibilidades educacionais integrando ensino, pesquisa e extensão.

O NAEP oferece atendimento a alunos da comunidade local e das demais cidades da região, oriundos das Redes Municipal e Estadual de Ensino, aos alunos da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, aos acadêmicos da Graduação e aos participantes de Projetos de Extensão do Centro Universitário Feevale, contemplando distintas faixas etárias. É uma clientela que apresenta, cotidianamente, uma diversidade que está posta na sociedade, ou seja, são sujeitos que apresentam diferenças inerentes a cada qual e que procuram, nesse

¹Mestre em Ciências Sociais Aplicadas – UNISINOS. Psicóloga, psicopedagoga, professora da Universidade Feevale – Novo Hamburgo – RS. Coordenadora do Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia – NAEP. Professora dos Cursos de Graduação de Psicopedagogia e Psicologia da Universidade Feevale – Novo Hamburgo – RS.

²Aluna especial do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade na Universidade Feevale. Técnica Psicopedagoga do NAEP; pedagoga, habilitação em Orientação Educacional.

³Acadêmica do Curso de Graduação em Psicopedagogia – Bacharelado - e Extensionista do NAEP desde maio de 2008 até a data atual.

⁴Acadêmica do Curso de Graduação em Psicologia, extensionista do NAEP de novembro de 2006 a maio de 2008.

local, a resignificação do seu processo de aprendizagem. Sujeitos estes que carregam marcas que os constituem e que os afastam ou aproximam do outro.

Os atendimentos psicopedagógicos realizados contribuem, indiscutivelmente, para uma reflexão sobre os processos de ensinar-aprender, levando todos os envolvidos a repensar seu fazer diante das inúmeras inquietações suscitadas pelas diferenças.

Nesse sentido, não há como dicotomizar as abordagens clínica e institucional da Psicopedagogia, ou seja, as ações terapêutica e preventiva estão em contínua interlocução no paradigma que se traduz como crítico e dialético.

O elemento determinante, neste momento de tecer considerações no texto, refere-se à curiosidade que nos move, pois, a partir da experiência no Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia, é oportuno inferir que nosso desejo investigativo é cada vez mais instigado pelos desafios impostos pela realidade, desafios estes que apontam a necessidade de compreender a diversidade vivenciada na prática psicopedagógica. Portanto, torna-se urgente refletir sobre quem é o 'paciente da diversidade'.

Novos paradigmas: uma reflexão acerca da diversidade

A Psicopedagogia, como área de estudo e de atuação, entende o aprendente a partir da sua singularidade, vendo-o como um sujeito ímpar e único, construtor do seu conhecimento e autor da sua história. Dessa forma, tem importante tarefa diante do fenômeno da exclusão de pessoas que apresentam dificuldades para aprender.

Contudo, o processo da globalização traz consigo a ideia de que todos são iguais, e, com isso, não há espaço para a singularidade, fazendo com que a diversidade seja pouco aceita, conferindo a algumas pessoas valores desiguais, discriminando os sujeitos por questões étnicas, de gênero, de classes sociais, por questões econômicas e por serem dessemelhantes do modelo "ideal". Diferenças como a cor dos olhos, dos cabelos e a estatura são tidas como "normais" ou comuns e, geralmente, não causam tanto estranhamento nem estigmatizam o sujeito.

No cotidiano, fala-se muito em inclusão, mas o que se vivencia é a exclusão. Espantosamente, o homem contemporâneo está enraizado em conceitos e práticas tradicionais, vivendo um conflito perante o novo e o desconhecido.

Segundo Barbosa: "Se precisamos aprender o novo é porque não o conhecemos; se não o conhecemos, certamente não sabemos como lidar com ele; se não sabemos lidar com a novidade, corremos o risco de ter 'dificuldades'; se temos 'dificuldades', precisamos enfrentá-las; se as enfrentamos, podemos aprender (2006, p. 43)."

Pensar em meninos e meninas, homens e mulheres que são atendidos no Núcleo, é pensar em seres com uma identidade única e especial. Esses sujeitos que circulam pela clínica

⁵Segundo Erving Goffman, o estigma é quando um atributo causa grande efeito de desqualificação ao sujeito frente a um grupo de pertencimento.

⁶Alteralidade é entendida como a prática de colocar-se no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade.

psicopedagógica representam a diversidade, que significa: variedade, dessemelhança, diferença, distinta natureza, espécie, número ou figura. Entendendo o que é diferença e diversidade, distinguimos o outro do mesmo e temos a clareza que o diferente é o contrário do idêntico. Quando comparamos o Eu e o Outro estigmatizado⁵, na dimensão do modelo clínico, a alteralidade⁶ fica comprometida.

As sociedades humanas estabelecem meios de categorizar as pessoas através de atributos e comportamentos considerados como desejáveis, comuns ou naturais. A apresentação de tais atributos (historicamente mutáveis de uma sociedade ou um grupo social para outro) estabelece o determinado nível de proeminência ou aceitação para cada um dos seus membros. “Assim os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados” (GOFFMAN, 1998, p. 11-12). Quando conhecemos uma pessoa, baseamo-nos nessas pré-concepções e as transformamos em expectativas normativas para categorizar, como denomina Goffman (1988), a “identidade social” do desconhecido. Nesse momento, ele deverá atender minimamente tais preceitos para ser aceito como um igual, caso contrário, será considerado diferente.

Muitas vezes ignoramos, inconscientemente, que fazemos tais exigências, como se só nos detivéssemos em sinais exteriores para chegar a uma classificação. Goffman (1988) afirma que as características que acreditamos que tal estranho possua compõem sua *identidade social virtual*. Já as categorias e os atributos que ele, na realidade, prova possuir serão chamados, segundo esse autor, de sua *identidade social real*.

Quando um desconhecido está diante de nós, podemos perceber que ele possui algum atributo que o torna diferente de todas as outras pessoas que se encontram numa categoria e, para nós, é como se ele estivesse incluído nela, distorcendo nossa percepção classificatória. Deixamos, portanto, de considerá-lo um sujeito comum e total, pertencente a tal grupo/categoria, reduzindo-o unicamente a uma pessoa estigmatizada socialmente. Tal atributo então se torna uma “marca”, especialmente quando é grande seu efeito de desqualificação frente ao pertencimento àquele grupo por nós idealizado.

Tal situação constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. [...] Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo (GOFFMAN, 1988, p. 12-13).

A palavra *estigma* será usada de acordo com a definição desse autor, ou seja, em referência a um atributo profundamente depreciativo que embota nossa capacidade de classificação social de outrem. Ainda, segundo Goffman (1998, p. 13), “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto este atributo não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso”. Assim, comportamentos considerados “normais” em alguns grupos sociais serão estigmatizados em outros.

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou, então, que ela não é nem conhecida pelos presentes nem imediatamente perceptível por

eles. Goffman (1988) diz que, no primeiro caso, está-se lidando com a condição do *desacreditado* e, no segundo, com a do *desacreditável*. Essa é uma diferença importante, mesmo que um sujeito estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações, pois influencia modelos possíveis de inclusão.

Para Goffman (1988), podemos identificar basicamente três tipos de estigmas: em relação a aspectos físicos, a aspectos morais e à origem étnica e cultural.

Lopes (2002), afirma que: "Em situações nas quais a estratégia privatizada de inclusão social tende a ampliar os contatos entre os sujeitos excluídos e outros segmentos sociais, pode projetar-se uma relação de solidariedade, estruturada sobre outro padrão ético e outra ordem de vínculos sociais."

Nesse processo de estigmatização, podemos identificar, por parte dos "normais", a necessidade de uma legitimação ideológica de seu preconceito, seja através de teorias pretensamente científicas de superioridade étnica ou cultural como através do incentivo do medo contra o diferente. Essa necessidade é ainda mais importante devido ao conceito social de "normalidade", que só existe quando em contraposição aos estigmas dessa sociedade ou seus subgrupos.

Se é correto afirmar que o estigma existe em função da percepção e das expectativas dos "normais", também é correto afirmar que a percepção e o sofrimento decorrentes do "ser diferente" são bastante relativos. Enquanto algumas pessoas tentam se tornar "normais", através da supressão das suas "anormalidades", outras fazem do seu estigma o componente central de sua identidade social, seja lançando mão de uma "vitimização" (que irá permitir uma inclusão subalterna no grupo dominante), seja através do apego militante a uma diferente tábula de valores.

Ser diferente é condição humana, pois agimos, pensamos e sentimos diferentemente uns dos outros; ocupar esse lugar possibilita-nos a garantia do caráter subjetivo de nossa individualidade.

Para Deleuze (1988), a diferença distancia-se da identidade, da representação e da mesmidade, e, nessa direção, a diferença deveria ser vista em si mesma, por si mesma, por meio de seu próprio movimento e do processo de diferenciar. A ideia de diferença, para esse autor, não remete a um sujeito, não o identifica. Não se relaciona também com a ideia do diferente, dos diferentes, porque a diferença não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir.

Quando a diferença é subordinada pelo sujeito pensante à identidade do conceito [...], o que desaparece é a diferença no pensamento, a diferença de pensar com o pensamento, a origem do pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando sua própria paixão e mesmo sua própria morte na forma pura e vazia do tempo. Restaurar a diferença no pensamento é desfazer este primeiro nó que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante. (DELEUZE, 1988, p. 420-421).

⁷Segundo Alicia Fernández (1991), a libertação da inteligência aprisionada (*atrapada*) somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender.

Atualmente, na sociedade, abordam-se em demasia questões pertinentes às diferenças, preocupando-se em saber quem e como são esses diferentes, apontando-os como a fonte do problema, como algo a tolerar.

A inteligência é uma das fontes de singularidade e potência criadora. Se nós, humanos, somos criativos, é porque temos uma inteligência corporizada que, atravessada pelo desejo, pode equivocar-se e tentar outra vez. Nessa suposta carência reside sua grande potência. A inteligência não se determina nem se especifica pelos objetos sobre os quais trabalha. Define-se a partir da possibilidade que outorga ao sujeito para pensar-se, ou seja, para conhecer suas possibilidades e até algo de seus desejos. Permite entender-se, construir-se, escolher-se como diferente entre os semelhantes. É graças à atividade intelectual que nos reconhecemos semelhantes sem ficarmos dependentes do outro, isto é, propondo nossa singularidade, nossa diferença. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 80-81).

É necessário focar o entendimento sobre como melhor compreender as diferenças que nos constituem como humanos, pois, “frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença. Por isso, a amizade de *ler com* implica-se na amizade de *aprender com*, no se en-con-trar do aprender” (LARROSA, 2000, p. 143). Essas diferenças podem ser identificadas a partir do olhar psicopedagógico para a pluralidade dos sujeitos que são contemplados no NAEP.

Qual o papel da Psicopedagogia diante da diversidade?

Nos últimos anos, encontramos-nos frente a inúmeras mudanças, no que tange às propostas educacionais voltadas para a diversidade dos sujeitos e, conseqüentemente, das suas aprendizagens. Essas transformações refletem a necessidade de se pensar a Educação para além de fronteiras até então delimitadas, vislumbrando a amplitude que implica *ser humano*.

Buscando a permanência no tempo, a continuidade e a estabilidade no tempo, encontrará no próprio tempo o elemento de dessemelhança, da distância e da diferença. Buscando uma identidade substancial, estável e sem falha, encontrará uma identidade narrativa, aberta e desestabilizadora. Uma identidade em movimento assegurada por uma linguagem em movimento, onde a autoconsciência surge ao se colocar em questão a autoconsciência e onde o que se é só aparece ao se colocar em questão o que se é: dialética viva e infinita de identificações e desidentificações (LARROSA, 2000, p. 40-41).

Em todas as situações de ensino-aprendizagem, existe a necessidade de o ensinante confiar no aprendente, acreditando nas suas possibilidades, lançando um olhar para suas

potencialidades, reconhecendo seu processo e estabelecendo, essencialmente, uma relação de respeito. Para Fernández (2001), o papel fundamental daquele que lida com o aprender é justamente o de criar uma condição prazerosa, gerando um ambiente acolhedor à construção do saber e, conseqüentemente, a reinvenção de si mesmo.

Sabemos que cada um se diferencia do outro, tornando a prática clínica um confronto com a diversidade. Trabalhar com as realidades dos pacientes, ou seja, com as diferenças individuais de cada um, é uma oportunidade de enriquecimento pessoal ao psicopedagogo. Respeitar a singularidade de cada ser humano é um compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa e digna.

É preciso que haja um engajamento do profissional de Psicopedagogia, para que possa atender adequadamente às diferentes situações que surgirão, na maioria das vezes, de forma imprevisível. É importante que ele tenha entendimento de fatos que não fazem parte do seu contexto de vida, enfrentando o estranhamento, fazendo deles oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, a Psicopedagogia possibilita não somente o acesso ao conhecimento, mas propicia condições para que o sujeito construa sua cidadania.

É imprescindível reconhecer que trabalhar com a diversidade na clínica psicopedagógica é uma tarefa difícil, pois não se trata de ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, e, sim, favorecer a troca, possibilitando a expressão de cada um e a participação de todos na efetivação de um coletivo calcado no conhecimento do Eu e do Outro.

Atualmente, a inclusão é tema de muitos debates nos mais variados contextos e a ideia que se tem a respeito refere-se a fazer parte, inserir-se numa totalidade. Nesse sentido, a inclusão, na perspectiva psicopedagógica, significa oferecer e garantir o acesso e a permanência de todos os sujeitos ao e no atendimento clínico, proporcionando uma ressignificação no processo de ensinar e aprender. Segundo Bossa (2002, p. 54):

O mundo moderno, ao postular a criança ideal, supostamente universal, acabou por realizar a negação das diferenças e, conseqüentemente, da subjetividade de toda criança que não conseguisse responder a esse ideal. Ao mesmo tempo que promoveu a segregação, mascarou a divisão existente no seio da própria infância. De um lado, crianças supostamente ideais, postas na condição de puro objeto do desejo parental e social; de outro, 'crianças-problema' que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado onipotentemente pelo homem moderno.

Dessa forma, o psicopedagogo necessita perceber-se como agente da mudança, capaz de se indispor frente ao comportamento discriminatório, pois o sujeito estigmatizado pela sociedade pode se sentir *atrapado*⁷, prejudicando a construção sadia da sua história, apresentando, dessa maneira, fraturas em sua aprendizagem.

Para evitar que isso aconteça, o psicopedagogo deve estar atento ao seu paciente, ao planejamento de seus atendimentos, aos recursos que utiliza para realizar o diagnóstico e as intervenções, garantindo que todos os pacientes se sintam incluídos.

Haja vista a formação inicial ser apenas o ponto de partida para o desenvolvimento desse profissional, a formação continuada surge como uma ferramenta que torna possível a discussão de novas abordagens teórico-práticas que colaborem com o cenário atual.

Com o objetivo de trabalhar com os processos de aprendizagem e acolhendo as novas demandas, cabe a ele uma parcela significativa na responsabilidade de possibilitar a todos o direito à alteridade. Dessa forma, para se pensar a qualificação do psicopedagogo, é fato a afirmação de que, a cada dia, ela se faz mais necessária, para subsidiar a prática clínica na perspectiva da inclusão de todas e quaisquer diferenças. Essa é uma tendência inegável, que vem ganhando espaço em inúmeras instituições onde o fazer psicopedagógico visa a contribuir para a discussão da diversidade.

Vivenciar processos de aprendizagem associando afeto e emoção no agir/fazer constrói pontes à autoria de pensamento [...]. É de grande valia referendar a imensa necessidade de criar perspectivas que ampliem as potencialidades presentes em cada um de nós, sujeitos cognoscentes e sempre desejosos de aprender. Neste movimento, o que precisamos sempre é de estarmos abertos aos novos olhares sobre o aprender, percebendo as limitações, mas colocando-as em um outro ponto de destaque, ou seja, sabendo que limites podem ser superados, desde que o desejo assim queira. Construir processos permanentes de promoção e elaboração de autoria de pensamento, [...] é desafio para que, efetivamente, aconteçam processos superiores de inclusão. (BEUCLAIR, 2004, p. 07).

NAEP: um espaço de (re) construção da prática psicopedagógica e inclusiva

No NAEP, a partir de discussões realizadas, de supervisões em que se partilhava a prática psicopedagógica, instaurou-se o comprometimento com esse espaço de socialização de saberes, dada sua relevância e por constituir, a partir da resignificação da construção do conhecimento, uma possibilidade, uma via de realização da inclusão escolar.

A grande questão que perpassava todos que faziam parte da equipe era: “como promover práticas psicopedagógicas e inclusivas que suscitem desejo no outro e que, por sua vez, desvelem o prazer de aprender?”.

Nas reuniões promovidas pela coordenadora com a psicopedagoga contratada para atender no Núcleo, com os estagiários do Curso de Graduação e de Especialização em Psicopedagogia, com os estagiários voluntários que realizavam atendimento e com os acadêmicos extensionistas, residia uma preocupação básica em relação à pergunta acima referida: não assumir uma postura de indicar um caminho para a realização do atendimento psicopedagógico com sujeitos “diferentes”. Ao contrário, entendíamos ser o Núcleo um lugar de troca e de escuta das inquietações que tais sujeitos provocavam na equipe. Estávamos, assim, somando experiências, resultados e conquistas num campo em que nossas práticas faziam fronteiras bastante tênues.

As dúvidas inicialmente trazidas por todos aqueles que estavam realizando atendimentos psicopedagógicos resumiam-se em saber sobre a pertinência dos dados contidos nos encaminhamentos recebidos pelo NAEP, a terminologia neles empregada e as hipóteses diagnósticas possíveis, bem como em buscar orientações sobre como lidar com aqueles sujeitos especificamente. Por trás do discurso aparente, descobríamos juntos que existia um conteúdo latente, o qual dizia respeito não somente aos pacientes e às suas respectivas famílias, mas às questões subjetivas de todos que ali exerciam atividade clínica, as quais englobavam, na realidade, as próprias dificuldades e angústias daqueles que se defrontavam com algum tipo de estranhamento.

A ousadia, a inovação e principalmente o desafio, assustavam a todos que buscavam constantemente fugir da visão de que para um caminhante não existe caminho, se faz o caminho andando. E este caminho, que não determina o trajeto, que não mostra os resultados antecipados, é um caminho que assusta e gera insegurança, mas, indiscutivelmente, é o caminho da descoberta e, portanto, do conhecimento prazeroso e real. (CORNELSEN, 2006, p. 195-196).

Os fatores que mais mobilizavam todos que atendiam no Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia eram da ordem do desconhecido, os que fugiam à regra, não cabiam na normatização da língua e da aprendizagem, os que não eram esperados.

Esses aspectos, muitas vezes, acabavam aprisionando o sujeito, imobilizando-o pelo estigma de um diagnóstico, podendo levar a sociedade a excluí-lo devido ao simbolismo que este tende a lhe conferir. Sendo assim, há uma grande responsabilidade por parte do psicopedagogo no decorrer da elaboração do diagnóstico, pois, quando este se torna um instrumento reducionista, pode atuar como limitador das possibilidades do paciente.

A Psicopedagogia Clínica, com seu olhar diferenciado sobre o sujeito, tem o intuito de conduzi-lo e libertá-lo de possíveis amarras que lhe tenham sido impostas, resgatando seu prazer de conhecer e aprender.

Durante a convivência entre todos, surgiam dificuldades, mas sempre houve desejo e empenho para superá-las, como a adaptação do espaço físico para melhor acolher os pacientes, e a compreensão de que é o convívio com as diferenças que torna possível a resignificação das nossas construções subjetivas. Sendo assim, o NAEP constitui-se como um valioso espaço de trocas, que se dá pela diversidade que permeia toda a prática psicopedagógica clínica.

A escolha por debruçar-se sobre um tema tão atual, envolvente e polêmico - A DIVERSIDADE VIVENCIADA NA PRÁTICA PICOPEDAGÓGICA - teve a intenção primeira de mostrar o que vem sendo pensado e discutido através da prática cotidiana realizada no NAEP. Não há pretensão de garantir que todo psicopedagogo, ao término do processo, se torne um instrumento de inclusão. O objetivo é que ele possa lançar ao paciente um olhar o qual atravesse as supostas limitações, reconhecendo nele um sujeito com singularidades e especificidades, e que, acima de tudo, como profissional, consiga reconhecer em si as questões as quais perpassam a relação com o outro.

O primeiro desses aspectos diz respeito ao fato de sabermos que inevitavelmente somos, todos, diferentes. Isso produz em nossas consciências, - e de um modo fantástico -, uma imensa clareza da diversidade de características presentes em nossa espécie, ou seja, é impossível que um único sujeito de nossa espécie possua todas as potencialidades humanas em si mesmo: somos todos limitados, visto que podemos fazer muita coisa, mas não podemos tudo fazer. (BEUCLAIR, 2008, p. 04).

Esse não se trata de um movimento fácil, certamente habitar os espaços conhecidos permite uma falsa segurança. Contudo, é mais sedutor e sadio o desejo de aventurar-se. E eis que aqui se faz possível estabelecer um belo paralelo entre a Psicopedagogia e a diversidade: o desejo de conhecer nasce desse descontentamento com a “paisagem da janela” e requer coragem para deparar-se com o novo e apropriar-se dele.

A liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto por vir: a palavra do por-vir. Em virtude de nossa dis-posição no que vem se dizendo ou no que se dizendo vem, estamos abertos ao por-vir do dizer. Por isso, o tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra. (LARROSA, 2000, p. 145).

Referências

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **O papel da psicopedagogia no processo de inclusão e de exclusão escolar**. In: Aprendendo a incluir e incluindo para aprender. PAROLIN, Isabel (org.). São José dos Campos: Editora Pulso, 2006.

BEUCLAIR, João. **Ensinantes do presente, Inclusão, Aprendizagem e Novos Paradigmas: ensaio de um pequeno (e possível) roteiro de reflexões**. Disponível em: <<http://www.profjoaobeaclair.net/livros.php>>. Acesso em: jun. 2008.

_____. **Por entre permanências, aprendizagens e transcendências: (re) criando vínculos numa perspectiva psicopedagógica e inclusiva**. Disponível em: <www.fundacaoaprender.org.br>. Acesso em: jul. 2004.

BOSSA, Nadia Aparecida. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DENS, A. **La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico**. In: MASINI, Elcie F. S. Avaliação; Inclusão; Promoção automática; Exclusão. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo, v.19, n.55, 2001.

_____. **O saber em jogo**. A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/3**. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LOPES, José Rogério. **Serviço social & Sociedade. Pobreza, subjetividade e cidadania**, São Paulo, v. 23 n.º 70, p.160-172, jul. 2002.

CORNELSEN, Sandra. **A não exclusão como projeto político pedagógico da escola Terra Firme, tendo como facilitador a Psicomotricidade Relacional**. In: Aprendendo a incluir e incluindo para aprender. PAROLIN, Isabel (org.). São José dos Campos: Editora Pulso, 2006.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOPEDAGOGIA DIFERENCIAL

Um estudo da relação teoria-prática na formação
dos futuros pedagogos da FACED-FAM

Maria Almerinda de Souza Matos¹

Tecendo considerações sobre o papel da Universidade e o que a diferencia das demais instituições de ensino, convém assinalar que ela tem por função conservar os ensinamentos nos diversos campos do conhecimento e propiciar o progresso em sua área de atuação através do incentivo à pesquisa. Na avaliação de Gatti (1996, p. 42), "as Universidades pouco têm contribuído para essa consolidação de conhecimento base [...]". O tratamento dado aos aspectos teóricos referentes à questão dos transtornos específicos das habilidades escolares e transtornos invasivos do desenvolvimento não vem sendo objeto de preocupação de pesquisadores, portanto, relegando a um plano secundário a relação necessária entre os profissionais dedicados a essas áreas de pesquisa.

Para entender o aspecto relativo ao funcionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), torna-se importante dizer que ele funciona na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, especificamente, no Departamento de Teoria e Fundamentos, onde foi fundado. O núcleo é composto de professores de diversos departamentos, através de um trabalho multidisciplinar e interdepartamental, e estuda os aspectos teórico-práticos relativos às Pesquisas em Psicopedagogia e Educação Especial. Foi fundado a partir da preocupação de um grupo de professores com a necessidade crescente de qualificar os futuros pedagogos para o exercício do ensino e da pesquisa nas áreas de Psicopedagogia e Educação Especial, ainda incipiente em nosso meio. Objetiva assegurar condições que viabilizem uma análise mais cuidadosa e efetiva dos diferentes casos e situações, buscando a adoção de medidas as quais respondam, com adequação e pertinência, à natureza do atendimento demandado pelas características do alunado que apresenta dificuldades no processo ensino-aprendizagem, portador ou não de transtornos /distúrbios ou deficiência.

O NEPPD é responsável pelo aprofundamento de estudos e pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e Educação Especial de alunos da Educação Básica e da Educação Especial.

¹Professora Doutora da Faculdade de Educação/ Departamento de Teorias e Fundamentos na Universidade Federal do Amazonas/ UFAM.

Conta com um grupo efetivo de alunos da graduação e de pós-graduação (*lato sensu*) - bolsistas e voluntários. Promove palestras, cursos, oficinas, seminários, assessoramentos e intercâmbios, realizando avaliação pedagógica, psicopedagógica e psicomotora de alunos encaminhados por escolas públicas, particulares e ONG's.

A coordenação geral está a cargo da Professora Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos, vinculada ao Departamento de Teoria e Fundamentos, responsável pela organização e articulação da produção acadêmica. Cada projeto tem um coordenador, que elabora, executa e avalia os programas desenvolvidos pelo Núcleo. O público-alvo do Núcleo constitui-se de professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Psicologia e dos demais cursos de Licenciatura da UFAM, ou de outras universidades públicas e particulares e de ONG's, como também os demais profissionais interessados nas temáticas do NEPPD.

Quanto à contribuição do trabalho do Núcleo para a formação dos profissionais da educação, objetiva-se propiciar uma visão diversificada sobre os transtornos / distúrbios / deficiências do processo ensino-aprendizagem, revendo conceitos teóricos e formas de atenção, na busca de procedimentos e de possíveis soluções para as problemáticas evidenciadas. O objetivo geral do Núcleo operacionaliza-se a partir de objetivos específicos, dentre os quais, destacamos: estabelecer o debate, a pesquisa e a extensão em torno das questões dos transtornos / distúrbios / deficiências; manter intercâmbio entre as Instituições de Ensino Superior para discutirem as questões dos transtornos específicos do desenvolvimento e desenvolver habilidades de pesquisas centradas na área dos distúrbios abrangentes do desenvolvimento.

O núcleo oferece subsídios técnico-metodológicos através de serviços de consultoria aos órgãos municipais e estaduais de ensino, a escolas, instituições particulares e à comunidade em geral; possui um acervo de livros, artigos, periódicos, documentários, filmes e vídeos abordando temáticas dentro de sua área de investigação; incentiva intercâmbio entre as ONG's e as Secretarias de Educação Pública, para discussão das questões relativas às dificuldades de aprendizagem e à Educação Especial; promove a criação de grupos de suporte aos familiares e portadores de necessidades educativas especiais.

Considerando ainda que o NEPPD promove palestras, seminários e participa de congressos estaduais e nacionais, numa tentativa de troca de experiências e construção de novos paradigmas educacionais voltados à formação do profissional de educação mais competente e conhecedor das teorias que envolvem a sua profissão em seu campo de atuação, o NEPPD promove uma formação fundamental, com o domínio de conteúdos essenciais, aliado a uma sólida instrumentação para o trabalho de investigação / intervenção.

Considerando ainda que o NEPPD promove palestras, seminários e participa de congressos estaduais e nacionais, numa tentativa de troca de experiências e construção de novos paradigmas educacionais voltados à formação do profissional de educação mais competente e conhecedor das teorias que envolvem a sua profissão em seu campo de atuação, o NEPPD promove uma formação fundamental, com o domínio de conteúdos essenciais, aliado a uma sólida instrumentação para o trabalho de investigação / intervenção.

A dicotomia entre teoria e prática e a formação de professores

O futuro profissional, a partir dos conhecimentos da matriz curricular de seu curso, recebe uma formação teórica e começa a ter um contato direto com a pesquisa. Na sua prática, vai alterando algumas noções e buscando, através de suas ações, conhecimentos novos. Nesse sentido de reflexão, o NEPPD foi o primeiro passo, através do qual os alunos foram ampliando e superando suas dificuldades; a prática ganhou um sentido reflexivo entre teoria/prática.

Para os autores Gramsci (1979) e Formosinho (1987), a teoria não está dissociada da prática nem tem um fim em si mesma; toda teoria partiu da prática num momento diferente. Nesse contexto, o conhecimento assume um processo dinâmico, o qual envolve interesse, compromisso e investigação, que se aliam através de um trabalho coletivo de revelação do real. Para os autores, esse tipo de trabalho se torna importante tarefa a ser assumida pelos estudantes pesquisadores, ou seja, de superar a dicotomia entre teoria e prática. Nessa ótica, segundo Soares, abre-se uma perspectiva na qual formação e pesquisa caminham de mãos dadas. Isso acontece na medida em que: "[...] Uma teoria da prática - uma teoria que se constrói a partir da prática - e uma prática da teoria - uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria versus prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente. (1995, p. 13)."

Sabemos que a prática real nos coloca em situações que não encontramos nos livros. A pesquisa e a prática desenvolvidas no Núcleo caracterizam-se e direcionam-se pelo aspecto de uma perspectiva para o campo social. A reflexão dos pesquisadores do Núcleo ganhou um sentido de trabalho coletivo, a fertilidade dessa prática tem colocado os pesquisadores em confronto direto com a pesquisa e o objeto de estudo. O NEPPD vem favorecendo um amplo campo de pesquisa na formação dos pesquisadores de forma reflexiva.

Soares alerta-nos para o fato de que devemos reconhecer que essa é uma concepção entre teoria e prática que se tem mostrado cada vez mais atraente, tanto pela condição como exigência da própria formação dos professores em fazer pesquisa: "[...] o que se tem visto, como resultado inegável da concepção dualista que predomina nos cursos, é que a teoria preparando para a prática - é que a teoria acaba por nem explicar nem esclarecer a Prática; ao contrário, esta freqüente contradiz aquela (1995, p. 20)."

Para esse autor, a teoria se constitui da prática; é imprescindível para o trabalho que se direcione à pesquisa. A formação de professores pesquisadores ainda é vista por muitos pelo ângulo da concepção dualista. Nesse sentido, com as práticas do Núcleo, os pesquisadores vêm ampliando as formas de aplicar as avaliações pedagógicas e psicopedagógicas.

Essa prática coloca os pesquisadores em contato direto com os fenômenos a serem observados.

O pesquisador que desenvolve sua pesquisa e aplica avaliação pedagógica e psicopedagógica desenvolve essas práticas segundo um referencial teórico e metodológico.

Nessa condição, a pesquisa ganha uma importância maior nesse processo. Isso acontece à medida que a dicotomia entre teoria e prática marca presença na vivência dos acadêmicos, já nos períodos iniciais do curso da graduação. Para os alunos da graduação fazerem pesquisa, é preciso estarem motivados sobre as orientações dos próprios professores orientadores do Núcleo. Como afirma Severino (1976, p. 30), "A pesquisa e a reflexão são os objetivos finais

da vida científica Universitária". Para o autor, os alunos na graduação precisam desenvolver a capacidade de pensamento crítico, com propostas num projeto de sociedade. Nesse sentido, o Núcleo é uma referência na cidade de Manaus, não podemos mais dizer que a Universidade está na contramão. Desenvolve um trabalho sério com alunos de vários cursos, fazendo avaliação psicopedagógica, sendo a clientela composta por crianças, jovens e adultos da comunidade em geral.

Três elementos são fundamentais para definir o que os pesquisadores vêm adquirindo no Núcleo por estarem engajados no processo da pesquisa na graduação e na pós-graduação:

- uma formação de qualidade, na qual são aprofundados os conhecimentos científicos;
- uma formação pedagógica, em que sejam desenvolvidos conhecimentos sobre a Educação Especial, numa abordagem dirigida ao trabalho de pesquisa;
- uma formação prática orientada, que possibilita tanto a vivência de aplicação de avaliação pedagógica e psicopedagógica quanto a produção científica que divulgue os resultados desse trabalho.

Na avaliação de Zimam (1981), Mosqueira (1976), Jacoby (1990), Kramer (1992), as universidades precisam transformar seus acadêmicos em intelectuais que pesquisam, escrevem e divulgam seus conhecimentos como resultado de sua produção. Tornar o professor preparado para fazer pesquisa e torná-lo sujeito no processo em sua academia, ou seja, torná-lo e formá-lo construtor e divulgador do seu próprio estudo. Constitui-se elemento de grande relevância, na formação desse estudante pesquisador, ser visto como o elemento de articulação entre a formação inicial e a formação continuada no processo da construção do conhecimento científico.

No âmbito da formação e do compromisso com a pesquisa, o Núcleo é concebido como uma primeira etapa de profissionalização. Nela, procura-se evidenciar aos pesquisadores a necessidade da pesquisa como processo contínuo, durante todo o seu exercício profissional, sendo sua prática uma fonte de produção de conhecimentos, a qual deve ser o ponto de partida para seu constante aperfeiçoamento e sua trajetória de pesquisador.

Para Gressler (1979, p.30), "o conhecimento das teorias possibilita ao investigador definir fronteiras dentro do campo a ser investigado e ao mesmo tempo habilita o pesquisador a colocar a questão em perspectiva". Na avaliação dessa autora, os estudos desenvolvidos num núcleo de pesquisa, no primeiro momento, assumem um caráter de estudo teórico, que contribui para a competência profissional.

Os pesquisadores reconhecem que não é uma tarefa fácil fazer pesquisa, pois é necessário investimento e dedicação ao Núcleo. Nesse sentido, é preciso romper com a visão de que os alunos da graduação e da pós-graduação (*lato sensu*) não fazem pesquisa. A experiência do NEPPD tem demonstrado que basta dar condições para que os alunos adquiram o gosto pela pesquisa. A proposta do Núcleo é orientar os alunos, na sua formação, a serem pesquisadores, formando um profissional capaz de romper com as práticas baseadas em modelos e valores educacionais tradicionais.

No Núcleo, o estudante pesquisador, após obter um conjunto de informações, conhecimentos e habilidades sobre Dificuldade de Aprendizagem e sobre Educação Especial, inicia um processo de intervenção básica. O Núcleo é, acima de tudo, um espaço de reflexão e criação de novos conhecimentos específicos na área da Educação Especial, uma formação

prática orientada, a qual tem possibilitado tanto a vivência da prática quanto de novas experiências que o Núcleo desenvolve no contexto de nossa realidade. Esse trabalho só tem dado certo, porque tem se configurado num processo coletivo, pois todos estão engajados num único objetivo: o de desenvolver pesquisa e contribuir com a sociedade.

A proposta da capacitação está voltada à formação do docente na Universidade pela própria natureza e exigência da formação e da necessidade da pesquisa, a fim de compreender os novos conhecimentos que não se esgotam em sala de aula. Os Núcleos de estudos nas próprias Universidades brasileiras têm ganhado uma procura maior, nos últimos dez anos, pelos estudantes pesquisadores.

Nesse contexto, as pesquisas nos Núcleos ganham um sentido maior à medida que a sua atuação esteja voltada para a formação do professor. Segundo Esteves (1993, p. 41): "preparar o professor, não apenas para o exercício técnico pedagógico, no quadro da formação científica e da didática específica, mas preparar para o desempenho de um papel de um ativo, mas global. [...] No quadro da formação pessoal e psicossociológica."

Um aspecto importante a ressaltar, de acordo com a ideia dessa autora, trata-se das propostas que surgem como um alerta para os professores, os quais, em suas atividades, devem estar direcionados para um campo mais aberto. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento está diretamente ligada ao processo da pesquisa. Essa observação não passa despercebida pelos estudos de Pedro Demo (1994, p. 33): "Nas condições de princípio científico, pesquisa apresenta-se como instrumentalização teórico-metodológica para construir o conhecimento". A proposta da pesquisa aparece como o principal desafio para os alunos da graduação, que, no primeiro momento, vão estranhar o processo educativo na universidade. O contato com a pesquisa coloca o aluno no caminho da construção do conhecimento científico e prepara-o para intervir na realidade. Santos (1995, p. 27) alerta-nos para o fato de que: "[...] a proposta de formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, interrogando-se as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados. Nesta perspectiva, a atividade profissional alia-se à pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador-na-ação."

Brandão (1990), Santos (1991), Nóvoa (1992), Veiga (1995) e Fazenda (1995) sustentam a ideia de que o professor envolvido com pesquisas é mais capacitado para exercer qualquer atividade pedagógica, mostrando, assim, que as pesquisas propiciam a construção de conhecimento e o enriquecimento para qualquer atividade prática.

Dessa forma, quando os alunos começam a traçar um caminho e o gosto pela pesquisa, as universidades e os núcleos se convertem em um campo de realizações e soluções para vários problemas da sociedade. A existência dos núcleos de pesquisas nas Universidades tem se configurado num trabalho coletivo entre professores e alunos, os quais discutem métodos para sua prática, estabelecendo a socialização do conhecimento produzido pelo grupo.

Linhas de pesquisa do NEPPD

As atividades de investigação foram direcionadas às seguintes linhas de pesquisa: Educação; Educação Especial: Síndrome do Autismo e Síndrome de Down, voltadas à

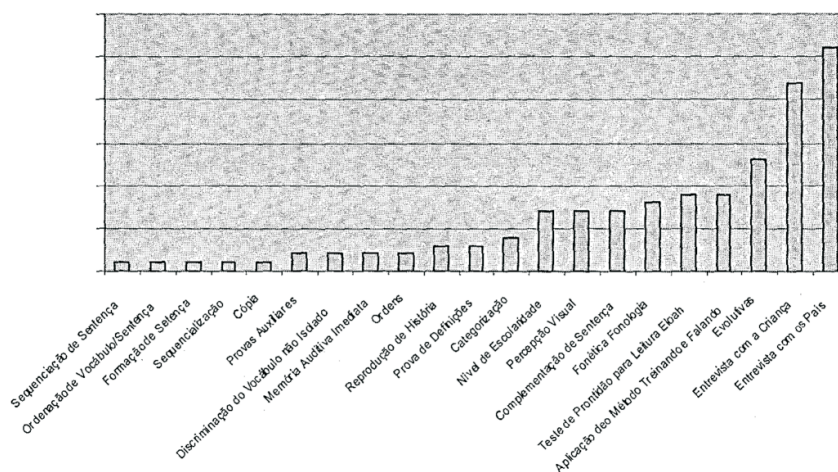
prevenção/intervenção dos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares; prevenção de deficiências; aos processos básicos e problemas de aprendizagem; às práticas educativas: processos e problemas; à psicomotricidade: educação / reeducação no enfoque pedagógico; às intervenções educativas e aos diagnósticos psicopedagógicos, levando em consideração os discentes de Pedagogia, eliminando a dicotomia teoria x prática e atuando em nível sistêmico.

Em suma, as ações principais do NEPPD estão voltadas a estudos específicos sobre questões ligadas ao diagnóstico pedagógico e psicopedagógico, bem como à intervenção educativa e ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que garantam o atendimento real de necessidades educativas e reeducativas dos educadores.

Serviços realizados pelo NEPPD

O NEPPD tornou-se um referencial para o curso de Pedagogia e para a comunidade acadêmica, preparando o *Educador-Pedagogo* para entender como o aluno constrói o conhecimento e como os relacionamentos da escola e da família afetam o aluno no seu ser. Estuda as variáveis afetivas e suas influências positivas e negativas no processo ensino-aprendizagem. Intervém no processo de aprendizagem com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo; atua nos diversos níveis de aprendizado, atendendo, principalmente, os educandos com necessidades educativas especiais. Valoriza e intensifica o relacionamento entre alunos, comunidade escolar e família. Aprofunda estudos e pesquisas pedagógicas no âmbito dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, com vistas a analisar o processo de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de Ensino - Municipal, Estadual e Federal. Elabora e aplica avaliação pedagógica. Realiza avaliação psicopedagógica e exame psicomotor com crianças da 1ª e da 2ª infância; oferece reeducação e terapia psicomotora para crianças da comunidade escolar.

Dessa forma, em um período compreendido de janeiro a agosto de 2008, o NEPPD realizou diversos atendimentos para a comunidade local, como os que estão relacionados na figura a seguir.



Avaliações Realizadas com Crianças/Adolescentes

Tendo como meta a pesquisa para propiciar a compreensão e estudos para a formação de um profissional mais competente, o NEPPD apresenta diversos projetos em desenvolvimento, que são: I - desenvolvimento global com ênfase em Psicomotricidade nas crianças portadoras de Síndrome de Down; II - aspectos psicoeducacionais - práticas do Processo Evolutivo Infantil; III – Psicopedagogia: a práxis e a produção do conhecimento no NEPPD-FACED – UFAM; análise de Dissertações em Educação Especial/ Educação Inclusiva, produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação da FACED/UFAM (1987-2008); Cidadania, Diversidade Educação Inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus; Xadrez e a Educação: uma Inovação Pedagógica no Ensino Regular; Projeto “Missão Ubaré”: parceria para atendimentos Psicopedagógicos; Autismo: Aproximações Teóricas e Adequações Curriculares; o processo de Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Educacionais na UFAM/AM Projeto de Iniciação Científica – pesquisadora/NEPPD/FAPEAM/PIBIC– Aglaíse de Oliveira Alemão.

Considerações finais

A experiência mostra que a linha que marca a fronteira entre o saber e o saber fazer é tênue e, para encontrá-la, é preciso muito diálogo, muita disposição para a troca de conhecimentos e experiências de vida. Somente assim, é possível enxergar a tal linha e transportá-la com segurança.

O NEPPD-FACED-UFAM tornou-se um referencial para o curso de Pedagogia/ Psicopedagogia e para a comunidade acadêmica. Prepara o Educador/Pedagogo para entender como o aluno constrói o conhecimento, como os relacionamentos da escola e da família afetam o aluno no seu ser e também para ampliar estudos e pesquisas pedagógicas no âmbito do ensino fundamental com vistas a analisar o processo de acesso e permanência dos alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela Q. **A análise das necessidades na Formação de professores**. Porto: Editora Porto, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**.

Campinas: Papirus, 1995.

GATTI, B. **Universidade Aberta do Distrito Federal: projeto orgânico dos cursos de licenciaturas**, 1996.

FORMOSINHO, J. Profissionalização em serviço - Um projeto pedagógico de formação profissional de professores. In: **Psicologia**, v. 5, n. 3, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional: importância, modelo, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos**. São Paulo: Loyola, 1979.

JACOBY, R. **Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia**. São Paulo: Trajetória Cultural Edusp, 1990.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MOQUEIRA, J. J. M. **O Professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Lucíola. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, set./ dez. 1991.

_____. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

VEIGA, Ilma Alencastro.(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1995.

ZIMAM, J. **Força do conhecimento**. Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Italiana; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

SALA DE RECURSOS

Um espaço de vivência e reflexão do saber psicopedagógico

Dalila Inês Maldaner Backes¹
Luciane Varisco Focesi²

Iniciando o diálogo...

Neste artigo, pretende-se realizar um breve diálogo a partir do campo teórico da Psicopedagogia e do trabalho desenvolvido no espaço da sala de recursos, suas contribuições no resgate do desejo de aprender do sujeito, bem como possíveis caminhos para se manter uma relação saudável com a aprendizagem.

Todo ser humano constitui-se como sujeito aprendente, tendo em vista os modelos relacionais estabelecidos no decorrer de sua história, apresentando um caráter único e dinâmico, formado a partir das dimensões afetivas e cognitivas que lhe atravessaram ao longo de suas experiências com o outro. Dessa maneira, pode-se pensar que o sujeito é constituído por diferentes aspectos, como: aprendizagens anteriores, ou seja, conhecimentos já interiorizados, habilidades que possui, hábitos adquiridos, motivações presentes, funcionamento cognitivo, curiosidades pelo mundo que o cerca, experiências culturais e sociais em que o sujeito está envolvido.

De acordo com Vigotsky (1991), o ser humano se constitui na relação com o outro social, entendendo que a cultura se torna parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento do homem.

Dessa maneira, compreende-se que toda aprendizagem inicia em casa, em meio à família e de maneira informal, mas extremamente marcante, para todo o processo de aquisição de conhecimento que se seguirá por toda a vida. Depois, a criança amplia seu círculo social, ao ingressar na escola, e é nesse momento que se depara com diferentes modos de ser e agir, bem como de aprender, o que leva, muitas vezes, o sujeito a encontrar barreiras em seu processo de construção do conhecimento.

¹Pedagoga - Habilitação em Supervisão Escolar, psicopedagoga, mestre em Educação pela UFRGS, professora do curso de Pedagogia da Feevale.

²Pedagoga- Habilitação em Orientação Educacional, psicopedagoga e professora dos curso de Pedagogia, Normal Superior e Psicopedagogia da Feevale.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Para se desenvolver, precisa aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece, pois a aprendizagem se dá na troca com o outro, compartilhando suas dúvidas, certezas, expressando suas ansiedades ou apenas comunicando suas descobertas.

Portanto, conforme Porto (2006, p. 39):

A aprendizagem é uma construção singular que o sujeito vai realizando segundo o seu saber, transformando informação em conhecimento, deixando sua marca como autor. A aprendizagem constitui-se em um processo, uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente à criança.

Considerando que a aprendizagem ocorre por meio da dinâmica de relações, a interlocução entre a Psicopedagogia e a Sala de Recursos torna-se imprescindível, a partir do pressuposto de que a Psicopedagogia se constitui em um corpo teórico que se ocupa com as questões de aprendizagem e da não aprendizagem e a sala de recursos, um espaço pedagógico de investigação do processo de construção do conhecimento.

A ação da Psicopedagogia na Instituição Escolar

O que constitui a identidade da Psicopedagogia é o estudo e a intervenção dos processos de aprendizagem e define como objeto central da ação do psicopedagogo o resgate e a identificação com o conhecimento, com o prazer e a possibilidade de aprender.

Dessa forma, conforme Macedo (apud SCOZ, 1991, p. 12):

Uma nova área não surge por acaso [...] representa o preenchimento de um vazio construído e determinado pelas outras áreas [...] e que seu desejo sincero e humilde, mas determinado e incessante é o mesmo que anima todas as outras [...] contribuir individual e coletivamente para uma vida [...] menos injusta, mais saudável [...].

Na tentativa de refletir sobre as questões ligadas às aprendizagens é que foi surgindo o espaço para um trabalho psicopedagógico na instituição escolar, espaço esse deixado pelos especialistas em educação e pela psicologia escolar, preocupados apenas com os campos restritos de atuação, deixando de lado questões mais amplas sobre a construção de conhecimento na escola.

Assim, a ação da Psicopedagogia Institucional busca a ressignificação das relações de aprendizagem na escola e o resgate da identidade da instituição com o conhecimento, tendo como foco a prevenção das dificuldades de aprendizagem, resgatando o prazer de aprender.

Esses aspectos fazem pensar como a escola está estruturada hoje e para quem ela serve, pois o contexto educacional brasileiro traz a marca do fracasso escolar, principalmente nas classes sociais mais desfavorecidas.

Nesse sentido, a Psicopedagogia tem um compromisso social, uma vez que seu campo conceitual vem proporcionar uma nova possibilidade para que a escola reverta esse fracasso, pois aponta uma visão interdisciplinar que se constrói a partir do estudo dos atos de aprender e de ensinar, pensados em conjunto, considerando a realidade interna de cada sujeito quanto à realidade externa.

Para Bossa (2000), o trabalho psicopedagógico institucional, na sua função preventiva, visa a detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, investigar questões metodológicas, auxiliando o professor a perceber que nem sempre a sua maneira de ensinar é apropriada à forma de o aluno aprender, além de colaborar na elaboração do projeto pedagógico e orientar os professores no acompanhamento do aluno com dificuldade de aprendizagem, contribuindo para que a escola acompanhe o desenvolvimento da humanidade e se constitua num verdadeiro espaço de construção de conhecimento.

Segundo Escott (2001), o psicopedagogo institucional, através de uma fundamentação teórica consistente e de uma elaboração criteriosa de um diagnóstico, poderá instrumentalizar os educadores na criação de novos fazeres pedagógicos. Esse trabalho de construção consiste na leitura e na releitura do processo de aprendizagem e do processo da não aprendizagem, bem como a aplicabilidade e os conceitos teóricos que lhe deem novos contornos e significados, gerando práticas mais consistentes e contribuindo para que o professor resgate o seu desejo de aprender, em um jogo de troca de lugares de quem ensina e de quem aprende, pois é o desejo que nos marca como seres humanos.

Talvez esse novo olhar que a Psicopedagogia lança sobre a instituição escolar, contribuindo para uma postura mais investigativa em relação às questões do aprender e do não aprender, permitirá ao educador redimensionar a sua prática, garantindo a aprendizagem e minimizando o fracasso escolar. Corrobora com essa afirmação Mendes (1996), quando aponta que:

[...] essa leitura do que falta e o que fazer para possibilitar que o sofrimento da falta seja substituído pela busca do prazer em querer mudar, para encontrar outras opções de ação pedagógica, é o campo da Psicopedagogia dentro da instituição escolar e um dos aspectos que a distingue da Pedagogia. (p. 10).

Nessa busca, Scoz (1991) coloca o psicopedagogo como um dinamizador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que atua como:

[...] uma liderança competente capaz de atuar junto ao professor e de buscar, com ele, a sua revalorização. [...] um mediador capaz de integrar e sintetizar as várias áreas do conhecimento junto à equipe escolar [...]. É de fundamental importância instrumentalizar o professor para lidar com essa questão, tornando acessíveis os conhecimentos necessários para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem. (SCOZ, 1991, p. 3).

Portanto, a presença do psicopedagogo na instituição não é inócua, pois nela se produzem fantasias das mais diversas. Alguns percebem a sua presença como um colaborador, para outros, é apenas mais uma exigência da escola; outros o enxergam como uma figura que vem julgar o trabalho docente, pois, para Butelman (1998, p. 144), “esse saber oculto que por momentos é adjudicado ao psicopedagogo pode promover, em algumas pessoas, a fantasia de que este soluciona magicamente os problemas, sem que o docente assuma a responsabilidade que tem frente a seu grupo”.

Para que isso não ocorra, é necessário que haja um enquadramento de trabalho claro, objetivando as funções do psicopedagogo, o que facilitará a sua inserção na instituição escolar, percebendo os mandatos míticos que transitam entre ensinantes e aprendentes, já que:

[...] a Psicopedagogia tem seu campo na instituição, à medida que consiga criar um espaço transicional para os ensinantes pensarem sobre a sua prática. Acredito que esse espaço irá lhes permitir mostrar o potencial escondido, excluindo o 'expiar', através de uma prática automatizada e sem sentido, para resgatar o seu potencial, resignificando a sua identidade como aquele que ocupa o lugar de ensinar, dinamizando a aprendizagem de quem aprende e que também lhe possibilita aprender. (MENDES, 1996, p. 75)

Este é um dos grandes desafios da Psicopedagogia, construir diferentes saberes, que possam ser socializados, a partir da escuta e do olhar dos processos de ensino e de aprendizagem (MENDES, 1996), resgatando, assim, uma ação institucional politicamente comprometida e consciente.

A proposta da Psicopedagogia Institucional passa prioritariamente por reflexões sobre as necessidades sociais de determinada instituição, centrando o olhar sobre a aprendizagem. Dessa maneira, Barbosa (2001, p. 21) afirma que:

A Psicopedagogia na e para a escola, na verdade, é uma das contribuições para que os novos paradigmas da ciência possam se instalar no interior desta instituição, possibilitando uma visão e uma ação interdisciplinar, holística, sistêmica que permitam que o ser humano seja visto como inteiro, como alguém que pensa, sente, faz e compartilha, e que possibilite que a aprendizagem não fique restrita a um ato de simples acumulação de informações já pensadas e concluídas em tempos passados.

Sendo assim, a psicopedagogia institucional auxilia na busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem a partir de um olhar investigativo e de escuta psicopedagógica, privilegiando o cruzamento de todos os fatores, buscando identificar as fraturas e incoerências de todo o processo e da dinâmica institucional.

Psicopedagogia Clínica: espaço de investigação das causas das dificuldades de aprendizagem

A Psicopedagogia Clínica tem como objetivo principal a investigação do que não vai bem com o sujeito em relação a sua forma de aprender e às questões subjacentes do não aprender, bem como a intervenção nas dificuldades de aprendizagem em crianças, adolescentes e adultos, buscando a compreensão do processo de aprendizagem e suas fraturas, a partir do contexto desse sujeito e de todas as variáveis que intervêm nesse processo.

No momento que se pensa que cada sujeito é único e, por essa razão, tem sua forma peculiar de aprender, torna-se primordial que o psicopedagogo considere todas as dimensões que envolvem o aprender. Conforme Fernández (1991, p. 47-48), “o ser humano para aprender deve pôr em jogo: - o seu organismo individual herdado, - seu corpo construído especularmente, - sua inteligência autoconstruída interacionalmente e - a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo de Outro”.

A Psicopedagogia ocupa-se da aprendizagem humana e adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem - situada além dos limites da Psicologia e da Pedagogia, constituindo-se numa prática terapêutica que intervém no problema de aprendizagem já instalado como sintoma. Segundo Paín (1989, p. 28):

Podemos considerar o problema de aprendizagem como sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação. Da manipulação casuística da sintomatologia inerente ao déficit de aprendizagem, concluímos que nenhum fator é determinante de seu surgimento, e que ele surge da fratura contemporânea de uma série de concomitantes.

Na prática diagnóstica, é necessário levar em consideração alguns aspectos ligados a três perspectivas de abordagem

fracasso escolar: pedagógico, cognitivo e emocional. A interligação desses aspectos ajudará a construir uma visão mais abrangente das causas do fracasso escolar, possibilitando uma abordagem global do sujeito.

Weiss (2000, p. 30) afirma “que o sucesso de um diagnóstico não reside no grande número de instrumentos utilizados, mas na competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação”.

Pensando assim, cabe ao psicopedagogo uma postura investigativa através de uma escuta e de um olhar que lhe permitirão diagnosticar os “comos” e os “porquês” da não aprendizagem, conduzindo-o a uma intervenção que auxilie no resgate do desejo e do prazer de aprender, entendendo o sujeito como a articulação entre corpo, organismo, inteligência e desejo.

Fernández (1991) alerta sobre a atitude clínica, referenciando o olhar, o escutar e o traduzir, considerando os quatro níveis implicados no aprender: corpo, inteligência, organismo e desejo, pois, “antes de precisar o tipo de olhar, quero situar o lugar de onde olhar, somente do

espaço transicional, de jogo, confiança e criatividade, poderá gestar-se o olhar psicopedagógico clínico” (1991, p. 124).

Compreendendo o problema de aprendizagem em sua perspectiva multifatorial, serão explicitados os momentos do processo diagnóstico que procuram obter dados necessários para compreender a não aprendizagem como sintoma da dinâmica familiar na inter-relação entre inúmeros fatores, que institui ao fracasso um significado.

De acordo com Navarro (apud SÁNCHEZ, 2008, p. 15) “[...] entendemos que a avaliação psicopedagógica deve nos permitir dispor de informações relevantes não apenas em relação às dificuldades apresentadas por um determinado aluno ou grupo de alunos, por um professor ou alguns pais, mas também às suas capacidades e potencialidades.”

Portanto, o trabalho clínico pretende resgatar a possibilidade de aprender do sujeito, relacionando-o com sua história pessoal, sua modalidade de aprendizagem, compreendendo a mensagem de outros sujeitos envolvidos nesse processo, seja a família ou a escola, implícita no não aprender.

Com isso, quer-se afirmar que todo processo de diagnóstico já é uma intervenção, uma vez que se está estabelecendo um olhar e uma escuta psicopedagógica a todos os envolvidos nesse processo.

Opta-se por sistematizar os momentos do diagnóstico por meio do quadro a seguir.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO			
MOMENTOS DO DIAGNÓSTICO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	HIPÓTESES
MOTIVO DA CONSULTA	Identificar o sintoma NA e PARA a família. Buscar, nas entrelinhas do discurso da família, nos atos falhos e nos lapsos, dados, significativos que o inconsciente deixa escapar.	Entrevista livre sem roteiro; deixar a família falar à vontade - registrar tudo - investigar o motivo da busca de ajuda psicopedagógica. Mandar, pela família, um recado quanto ao espaço Pp, o que será feito no atendimento. “Fala um pouquinho do “fulano”, porque vocês estão aqui, por quem foram encaminhados”. É um espaço de escuta “cuja missão é de que o casal saia conformado, menos ansioso do que entrou e com uma imagem clara da próxima tarefa” (Pain).	Significado que o não aprender tem no grupo familiar. As reações comportamentais de seus membros ao assumir a presença do problema. Fantasias de enfermidade e cura e expectativas acerca de sua intervenção no processo diagnóstico e de tratamento Modalidades de comunicação do casal e função do terceiro.
HORA DO JOGO	Investigar a modalidade de aprendizagem do paciente. Compreender o pensamento da criança, seus sentimentos, sua forma de entender o mundo. - Observar o processo da construção simbólica da criança. Observar e analisar as noções operatórias já construídas.	Espaço livre em que são oferecidos materiais diversos não figurativos, para poder jogar, construir. Duração + ou - 45min Idade: 9 a 10 anos Colocar a caixa na altura da criança e dar o enquadre (explicar a proposta).	Observar a modalidade de aprendizagem: *Hipoassimilação/Hiperacomodaçã o *Hiperassimilação/ Hipoacomodaçã o *Adaptação inteligente. Inventário (assimilação) Construção (acomodaçã o) Integração (síntese cognitiva - adaptação inteligente).
HISTÓRIA VITAL	Reconstruir a história da criança. Identificar a modalidade assimilativo-acomodativa do sujeito. - Identificar possíveis fraturas no desenvolvimento da criança.	Não se faz pergunta diretiva - deixar a mãe falar - COMO, DE QUE FORMA E QUAIS os sentimentos dos envolvidos, desde a concepção até o presente momento.	Grau de individualização da criança e da mãe, autonomia. Como e quando se deu a construção da modalidade de aprendizagem. Fraturas no desenvolvimento, sua relação com a etapa do desenvolvimento e sua relação com o sintoma da não aprendizagem.

Continua.

<p>PROVAS PROJETIVAS</p>	<p>Investigar a relação do sujeito com a aprendizagem nos diferentes espaços em que convive, que servem de modelo e que podem influenciar negativa ou positivamente a aprendizagem. Confirmar hipóteses anteriores coletadas em outros momentos do diagnóstico.</p>	<p>Importante instrumento de investigação – Desenho. Provas divididas em três agrupamentos: meio familiar, escolar e social. Lápis preto. Entregar a folha de modo que a criança decida como usá-la. Não se escreve no desenho da criança - pede-se licença e escreve-se atrás da folha. No final, pedir: “Conta para mim o que tu desenhaste e/ou escreveste aí” .</p>	<p>Vínculo que estabelece com os adultos que lhe oferecem modelos de aprendizagem. Foco da análise é a aprendizagem.</p>
<p>PROVAS OPERATÓRIAS</p>	<p>Identificar o nível da estrutura cognoscitiva do sujeito.</p>	<p>- Provas operatórias selecionadas a partir das hipóteses levantadas nas etapas anteriores. Piaget - Método Clínico nas categorias: permanência do objeto – tempo – causalidade - espaço. Conhecer o vocabulário da criança. Exploração do material. Fazer perguntas que não induzam o pensamento da criança. Provas: correspondência termo a termo – seriação –classificação - inclusão hierárquica – estereognóstica (função simbólica) – cópia de figuras.</p>	<p>Fase do desenvolvimento operatório a que se relacionam as hipóteses do sujeito e que influência isso tem em relação às dificuldades por ele apresentadas, bem como indicar novas situações que necessitem de outras investigações. Sentimentos de prazer e desprazer, sofrimento ou alegria.</p>
<p>CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E LECTOESCRITA / PRODUÇÃO TEXTUAL</p>	<p>Situar em que etapa do desenvolvimento da lectoescrita se encontra o sujeito (também ortográfico). Identificar os níveis de interação do sujeito nos processos de leitura e escrita (também textual). Analisar as relações entre o pensamento e a linguagem na história do sujeito (desenv.). Analisar a construção da função semiótica. Buscar relações com a história vital, hora do jogo e provas operatórias.</p>	<p>Momentos não convencionais - produção com intenção de representação escrita. Ferreiro - níveis: pré-silábico, silábico e alfabético. Situações de jogo, de brincadeiras, prazerosas e desafiadoras. Prova estereognóstica e cópia de figuras - relação simbólica com as questões de alfabetização.</p>	<p>Construção das categorias de pensamento e como organiza o seu mundo. Nível da lectoescrita. Organização do pensamento/textual.</p>
<p>CONHECIMENTO LÓGICO MATEMÁTICO</p>	<p>Identificar as hipóteses da criança e a estrutura cognitiva que a sustenta, construídas a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano. Identificar as estruturas operatórias subjacentes à construção numérica.</p>	<p>Através do jogo, das brincadeiras, situações prazerosas e desafiadoras. Provas operatórias.</p>	<p>Construção numérica. Pensamento operatório. Intercruzar as informações.</p>
<p>CORPO E MOVIMENTO</p>	<p>Estar atento para as manifestações corporais da criança. Observar a capacidade de integração e maturidade neuromotora, sua noção evolutiva do esquema corporal, suas realizações práxicas e o tônus muscular. Intercruzar todos os fatores já mencionados para realizar uma leitura global do sujeito.</p>	<p>Observação: jogos, brincadeiras, tarefas diversas.</p>	<p>Imagem corporal, capacidade de integração e maturação. Relação com o não aprender. Realização práxica - uso social do corpo.</p>
<p>DEVOLUÇÃO</p>	<p>Resgatar a criança como sujeito aprendente. Ressignificar o lugar do sujeito na família como sujeito aprendente. Consolidar o enquadre, estreitando o vínculo terapêutico da família.</p>	<p>Devolução ao paciente, à família, aos profissionais. Desculpabilização e comprometimento com o processo. Hipóteses: confirmação ou não (do diagnóstico) das hipóteses anteriores pela reação da família. Possibilidades de intervenção durante o processo, redimensionando-o. Levantamento de novas hipóteses.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Interlocução entre o saber psicopedagógico e a sala de recursos

“Todas as crianças sabem muitas coisas, só que algumas sabem coisas diferentes das outras”.

(WEISS, 2006)

A escola é um lugar, por natureza, coletivo e diversificado. Nela estão presentes diferentes pessoas, desejos, ideais e culturas. A escola é, assim, um lugar, um tempo e um contexto que não pode ser organizado/gerido, se não levar em conta também os atores que dela fazem parte.

É, portanto, nessa complexidade que se insere a proposta da sala de recursos como um espaço de atendimento especializado, que possibilita o suporte pedagógico aos alunos atendidos, bem como favorece a reflexão sobre as concepções em relação à educação e favorece a pesquisa.

Sabe-se que os pressupostos da Educação Inclusiva são aspectos importantes a serem considerados pelos sistemas de ensino na reorganização dos espaços educativos. Para isso, estão sendo implementados serviços, estruturas físicas e recursos pedagógicos e especializados, objetivando o suporte às necessidades específicas dos alunos, bem como a implementação de espaços de discussão sobre os processos de aprendizagem a partir de uma multiplicidade de fatores, percebendo os sujeitos a partir do contexto cultural e social.

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas.[...] exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham. (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Nas salas de recursos, os alunos são avaliados quanto ao seu processo de construção do conhecimento. As descobertas ali realizadas têm por objetivo ajudar os professores e as professoras desses estudantes a proporem atividades escolares adequadas ao processo apresentado pelo aluno. Nesse sentido, a sala de recursos se constitui, principalmente, num apoio ao trabalho docente, na medida em que é um espaço de pesquisa sobre aprendizagem escolar.

O espaço da sala de recursos busca atender o que preconiza a Lei Federal nº 8.069, de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu artigo 53, aponta que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Considerando o direito que toda criança tem de receber um ensino de qualidade, a sala de recursos inscreve-se nesse processo como um espaço pedagógico de investigação do processo de construção do conhecimento, próprio de cada aluno e sua forma particular de

aprender, estabelecendo estratégias de atendimento educacional que proporcionem a esses sujeitos vivências diversificadas, no sentido de se somarem ao desenvolvimento social e pessoal dos envolvidos nessa história de aprendizagens.

Nesse sentido, refletir sobre o processo de aprendizagem exige que se lembre, conforme alerta Baptista (apud, ensaios pedagógicos, 2005, p. 19),

[...] que o compromisso do educador tem como base a apropriação dos seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimenta o agir do educador (JESUS, 2004). Estes desafios permitem que os limites entre educação especial e educação sejam discutidos com veemência. O professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente constituíram o campo de atuação da educação escolar.

Sabe-se que existem vários atos normativos que explicitam a necessidade de um espaço diferenciado para o atendimento aos sujeitos que apresentam dificuldade de aprendizagem. De acordo com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal (Lei nº 9.394/96), a educação é direito de todos e cabe o atendimento ao público da educação especial (preferencialmente) na rede de ensino regular, competindo aos sistemas de ensino oportunizar serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades do desenvolvimento dos seus alunos.

Outro documento que preconiza a necessidade da sala de recursos é a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, a qual aponta, no seu Art. 8º, capítulo V: “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando suplementos, equipamentos e materiais específicos”.

Percebendo a importância desse espaço de aprendizagem é que se entende a necessária articulação do campo teórico da Psicopedagogia com a prática e a reflexão da sala de recursos. Diante disso, a sala de recursos oferece um ambiente harmônico e lúdico, onde cada aluno tenha a oportunidade de se expressar, de interagir com diferentes materiais e de se integrar com o grupo, tendo oportunidade para aproveitar suas habilidades e descobrindo a melhor forma de superar suas dificuldades.

Frente ao número significativo de crianças que apresentam dificuldades ou tempos diferentes de aprendizagem, os educadores precisam se conscientizar do seu papel de mediadores, da importância da relação afetiva estabelecida, da estimulação e promoção de situação e vivências em que elas possam expressar seus sentimentos e pensamentos, sem constrangimentos, sentindo-se respeitadas e valorizadas. Nesse sentido, a sala de recursos contribui com a ressignificação da ação pedagógica, na medida em que conhece a história de vida dos alunos, resgata o prazer de aprender, realizando atividades diversificadas, e reflete, com o professor, sobre as possibilidades desse sujeito como aprendiz.

Pensar na articulação da Psicopedagogia e da sala de recursos faz-se necessário, uma vez que ambas apresentam como objeto principal o aprender e o não aprender. Conforme Fernández (2001, p. 36),

Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se o futuro. É deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construíram para si mesmos.

Dessa maneira, aprender consiste em um processo contínuo que inicia no nascimento e se prolonga por toda a vida. É um processo pessoal, interno (cada ser humano é agente de suas próprias conquistas, que vão depender de suas ações) e é universal, todos aprendem. Segundo Fernández (1991, p. 52), “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

A aprendizagem é, portanto, um processo cuja matriz é vincular e lúdica. É nesse espaço que se inscreve a sala de recursos, pois, observando como aprende, brinca e joga a criança é que se pode verificar quais são suas potencialidades e fragilidades, buscando esclarecer e elucidar por que ela não aprende.

Na Psicopedagogia, o jogo pode significar para o sujeito uma experiência de real importância: a de entrar no mundo do conhecimento, de construir respostas por meio de um trabalho que integre o lúdico, o simbólico e o operatório, muitas vezes, sem se dar conta.

Essa intervenção aponta para o sujeito que conhecer é um jogo de investigação, em que ele ganha, perde, sofre, chora, comemora, ri, ama, possibilitando uma segunda chance. Assim, a aprendizagem é tratada de forma mais digna, filosófica e espiritual.

Portanto, no espaço da intervenção na sala de recursos, o ato de jogar adquire uma importância extraordinária, proporcionando ao sujeito envolvido aprofundar seu processo de aprendizagem ou resgatar possíveis fraturas, pois os jogos constituem uma importante ferramenta na elaboração dramática que reúne corpo, organismo, inteligência e desejo.

Outra dimensão da intervenção é o contato sistemático com a família para se obter informações a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem, assim como informá-los de aspectos que possam contribuir para a melhora do sujeito, favorecendo o circular do afeto, como aponta Fernández (1991, p. 231): “[...] recuperação do pensar, dos afetos sepultados, circulação do conhecimento e do saber, reencontro com os aspectos sadios, devolução em um espelho da identidade [...] ajudar a recuperar o prazer esquecido de aprender e viver.” Isso se dá, pois os pais são os primeiros interventores que se interpõem entre a criança e o mundo externo.

Assim como se necessita de um bom vínculo com a família, o professor da sala de recursos necessita da confiança e do contato com a escola, a fim de colher informações, além de apresentar sugestões e indicações para a compreensão do processo de aprendizagem do sujeito.

Finalizando...

Considera-se o atendimento na sala de recursos como um espaço potencializador que prima pela interlocução entre todos os envolvidos (o professor da sala de aula, a coordenação pedagógica da escola, a família), objetivando encontrar soluções em conjunto, co-responsabilizando a todos pela aprendizagem e reconhecendo a escola como um lugar do conhecimento.

Compreendendo que toda aprendizagem se dá pela interação com o outro, o trabalho desenvolvido na sala de recursos ocorre, geralmente, em grupos. Durante as intervenções, a possibilidade da observação possibilita construir, assim, uma visão do processo de desenvolvimento do grupo e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais de que dispõem.

O profissional que atua na sala de recursos se utiliza dos saberes psicopedagógicos, entendendo que muitas das dificuldades de aprendizagem se explicam a partir de ineficiências pedagógicas do próprio sistema de ensino, considerando o não aprender como um sintoma e, portanto, não está necessariamente no sujeito, mas na dinâmica de relações entre as diferentes dimensões, ou seja, entre o corpo, o organismo, o desejo e a inteligência.

O trabalho desenvolvido na sala de recursos deve estar embasado na confiança, na crença da possibilidade do outro, na sensibilidade de perceber o outro, reconhecendo suas demandas, suas lacunas, seu potencial, seu valor, contribuindo para o resgate do desejo de aprender de todos os envolvidos.

Durante a tessitura desse texto, procurou-se explicitar o campo da Psicopedagogia e de que forma ocorre a articulação com a sala de recursos. O trabalho desenvolvido busca uma aproximação com o campo teórico da Psicopedagogia clínica e institucional, uma vez que atende os sujeitos com dificuldades de aprendizagem – sintoma -, assim como aborda aspectos relacionados com a organização e a proposta curricular da escola.

Dessa forma, entende-se que a sala de recursos é o *locus* privilegiado de pesquisa e que busca, através de suas intervenções com os profissionais da escola e com a família, a compreensão do ato de aprender a partir de uma multiplicidade de fatores, afetivos, orgânicos, sociais e familiares, os quais devem estar presentes quando se pensa a educação.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Laura Monte Serrar. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Dificuldades de aprendizagem, o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BUTELMANN, Ida. **Pensando as Instituições: teorias e práticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

ESCOTT, Clarice Monteiro; ARGENTI, Patrícia Wolffenbüttel. **A formação em Psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional: uma construção teórico-prática**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2001.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. **Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas**: 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Acessado em 24 de junho de 2008.

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FERNÁNDEZ, Alcía. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. A Psicopedagogia na sala de aula: do porquê ao que fazer. **Revista Pedagógica**, n.15, p.37, 1996.

MENDES, Glória. **O Desejo de Conhecer e o Conhecer do Desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, Vera Barros; BOSSA, Nádia (Org.). **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. **Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SÁNCHEZ. Manuel; Cano Joan Bonalds. **Avaliação psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e a realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. [et al] **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO DA INSTITUIÇÃO HOSPITALAR

Monica Pagel Eidelwein¹

Introdução

Neste texto, são apresentadas algumas reflexões desencadeadas a partir da minha atuação profissional como professora responsável por acompanhar o desenvolvimento de práticas em espaços institucionais de diferentes instituições, tanto na formação realizada em cursos de Graduação, como em cursos de Pós-graduação, relativas a estágios que compõem a formação desses acadêmicos, futuros profissionais na área da Psicopedagogia.

Habitualmente, ao se falar sobre a Psicopedagogia no âmbito da instituição, logo se tem focalizado o olhar à instituição escolar, como sendo esse o lócus institucionalmente definido como um espaço para a aprendizagem e, então, lugar privilegiado para a atuação do psicopedagogo.

É crescente o interesse dos acadêmicos em conhecer e refletir sobre as possibilidades de atuação do psicopedagogo em outras instituições e sobre as contribuições dessa área do conhecimento para outros espaços institucionais, além da escola. Pode-se pensar que a aprendizagem, foco de estudos e de atuação da Psicopedagogia, não acontece somente na escola e com os sujeitos que estão na faixa etária por ela atendida, mas, sim, em diferentes espaços e momentos de nossa vida, o que justifica a ampliação do olhar da Psicopedagogia para outros espaços institucionais.

Percebe-se, desse modo, a aproximação dos futuros profissionais com as instituições hospitalares e a interlocução necessária da área de conhecimento da Psicopedagogia e da Saúde. Alguns estagiários têm se direcionado à instituição hospitalar e se proposto a refletir sobre as contribuições da Psicopedagogia dentro desse espaço no que se refere às relações de aprendizagem, apontando para uma diversidade de possibilidades de atuação do psicopedagogo

¹Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Professora nos cursos de Graduação do Instituto de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Feevale. Professora e coordenadora do curso de Pós-graduação - Especialização em Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional da Universidade Feevale. Professora convidada dos cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia da PUCRS e da UNESC/SC. Pedagoga no Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP - da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa INOVAL – Inovação e Avaliação na Universidade e do Grupo de Pesquisa Educação Matemática e Formação de Professores pela UFRGS e do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Trabalho da Universidade Feevale. monicapagel@feevale.br

e levando a um redimensionamento do entendimento sobre a própria aprendizagem, não a limitando aos espaços formais de educação.

O trabalho, inicialmente, aborda a questão da necessidade da construção do olhar e da escuta psicopedagógica do futuro psicopedagogo diante das demandas existentes, em especial, nas instituições. Posteriormente, propõe algumas problematizações sobre a atuação do psicopedagogo na instituição hospitalar e a necessidade da autoria desse sujeito diante das questões trazidas por ela, apresentando reflexões sobre a necessidade de aprendizagens dos diferentes sujeitos na instituição hospitalar, tanto o sujeito internado, como seus familiares, os profissionais que aí atuam e o próprio psicopedagogo. Na continuidade, é apresentado um estudo de caso em uma instituição hospitalar. O trabalho é finalizado com a conclusão, na qual se abordam as possíveis contribuições da ação do psicopedagogo na instituição hospitalar e as referências que nortearam esse estudo.

A construção do olhar e a escuta psicopedagógica

Considera-se relevante iniciar o texto abordando a questão da construção do olhar e da escuta psicopedagógica do futuro psicopedagogo diante das demandas existentes, em especial, nas instituições.

A partir da prática que venho realizando no decorrer da minha atuação profissional, acompanhando o trabalho desenvolvido através das orientações dos estágios dos acadêmicos em formação nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicopedagogia, realizados em diferentes instituições, permito-me afirmar que um dos grandes desafios ao futuro profissional se refere à construção do olhar e da escuta psicopedagógica.

Observa-se que, mesmo com bom conhecimento teórico e técnico em relação à investigação e intervenção na área da Psicopedagogia, repetidas vezes, o momento de realização do estágio gera um grande nível de ansiedade e expectativas em relação à instituição, o que é de se esperar para a nova situação que se coloca ao acadêmico. No entanto, chamam-me a atenção algumas falas que são repetidas em relação às instituições, levando a refletir sobre o que é necessário para que se construa tal olhar e tal escuta, possibilitando uma atuação coerente com as demandas institucionais. Questões são trazidas, quando é realizada a aproximação inicial com as instituições nas quais se realizarão os estágios institucionais, entre elas: “Nessa entrevista, falaram-me que está tudo perfeito nessa instituição, então, não sei se vou ter o que trabalhar neste espaço”. Ou: “Como não me trazem os documentos, este item não vou poder analisar no meu estágio”. Ou ainda: “Já me disse quais são os problemas, então já sei o que fazer, qual será o meu trabalho, está tudo definido”.

Refiro-me a essas falas como exemplos que apontam para a necessidade de o psicopedagogo em formação construir um olhar e uma escuta psicopedagógica, os quais possibilitem ir além daquilo que é evidente, permitindo-lhe colocar-se em uma posição analítica, bem como ter uma atitude clínica diante das diferentes situações. É possível, desse modo, que consiga ir além da preocupação com os dados em si, fazendo o entrecruzamento de informações e refletindo, como nos aponta Butelman (1998), tanto sobre o que é observável como sobre o que é interpretável.

O psicopedagogo em formação precisa apropriar-se de uma série de conhecimentos específicos da área, que lhe deem suporte para pensar sobre as questões pertinentes a ela, que chamarei aqui de elementos teóricos. Além disso, precisa dominar várias maneiras de atuar em diferentes espaços, refletindo sobre formas de diagnosticar e intervir sobre a aprendizagem de sujeitos e grupos, que chamarei aqui de elementos técnicos. Ambos os elementos, tanto teóricos como técnicos, são necessários para uma atuação adequada desse profissional, porém não suficientes para o seu fazer. Refiro-me aqui à necessidade da construção de uma escuta e um olhar psicopedagógico clínico, no sentido de ser investigativo, o que é necessário para a atuação desse profissional tanto em espaços clínicos como institucionais.

Um alto grau de expectativa, muitas vezes, encobridor da própria ansiedade pela espera, e a busca desenfreada por informações, por dados concretos sobre as questões trazidas ao psicopedagogo, não obstante, levam o profissional em formação a deter-se em organizar esses fatos reais. Isso o impossibilitando de colocar-se, como nos explicita Fernández (1991), em uma atitude clínica ante a produção do paciente, anulando a possibilidade de interpretar, entender e aceder ao discurso inconsciente. Tal escuta, de acordo com a autora, em muitos casos, modifica o relato do paciente, obstruindo a possibilidade de se chegar ao significado.

Outra questão importante refere-se à escuta valorativa, na qual o psicopedagogo acaba julgando a situação exposta de acordo com um juízo de valor, levando à necessidade do sujeito em justificar-se diante do que havia trazido. Embora se saiba que não existe neutralidade e que sempre se está refletindo sobre as situações trazidas a partir do referencial construído na própria história de vida, tal atitude leva, em alguns casos, a dificuldades em pensar sobre a história dos próprios sujeitos em questão a partir do lugar em que eles mesmos podem dizê-la, dificultando uma escuta analítica diante do caso. Penso não se tratar então da busca incessante por informações reais e, sim, da cautela em tentar entender a questão a partir do próprio sujeito que a expõe. Tal reflexão possibilita refletir sobre a relatividade do pensar e do fazer do psicopedagogo, já que somos sujeitos pensando sobre outros sujeitos, cada qual com sua história.

As palavras de Fernández em relação ao como ler psicopedagogicamente a produção de um paciente, de uma família ou de um grupo, conforme ela mesma aponta, pode se resumir assim "[...] posicionando-se em um lugar analítico e assumindo uma atitude clínica, à qual será necessário incorporar conhecimentos, teoria e saber, acerca do aprender (1991, p.126)."

O psicopedagogo, ao colocar-se em uma posição analítica, de testemunha, através da criação de um espaço de confiança, a partir da possibilidade de abrir espaço para que o outro seja ouvido, possibilitará ao sujeito ou ao grupo organizar-se, pois se outorga sentido à palavra a partir da escuta. Não porque o psicopedagogo lhe atribuirá o seu sentido particular, mas, sim, porque lhe possibilitará pensar sobre o que diz, sem desqualificá-lo ou julgá-lo.

Quanto à atitude clínica, Fernández (1991) salienta que cabe ao psicopedagogo colocar-se em uma atitude do que escuta e traduz, promovendo o discurso mítico e não real. Em relação a essa questão, Mannoni (apud FERNANDEZ, 1991, p. 127) afirma que:

O fator traumatizante, tal como é possível vislumbrar em uma neurose, não é nunca um acontecimento real por si só, senão o que dele tem dito ou calado aqueles que estão ao seu redor. São as palavras, ou sua ausência, associados com a cena penosa, as que dão ao sujeito os elementos que impressionarão sua imaginação.

O registro do fato real não deve ser priorizado pelo psicopedagogo em detrimento do sentido dado por aquele que o viveu. Então, o diagnóstico não deve se centrar somente em um conjunto de teorias e técnicas feitas com a máxima exatidão para a captação dos fatos reais, esquecendo-se do sentido, dos temas essenciais para se pensar sobre esses fatos e como eles estão imbricados pela história dos sujeitos que o viveram e o sentido dado por eles mesmos a esses fatos.

Tanto o lugar analítico como a atitude clínica devem ser assumidos pelo psicopedagogo, tornando-se essenciais para a atuação psicopedagógica tanto no âmbito da clínica, como no âmbito da instituição, seja ela uma instituição escolar ou hospitalar, empresa ou outra.

Não basta ter conhecimento técnico e teórico para se construir uma escuta psicopedagógica. É necessário que se construam saberes psicopedagógicos que só se dão pelo uso dos conhecimentos, ou seja, pela experiência e pela possibilidade da análise de seu próprio aprender.

Em relação à instituição, Butelman refere-se àquilo que é observável e também àquilo que é interpretável. Ela afirma que podemos definir os observáveis como "aqueles dados obtidos pela conceitualização da observação sistemática e a descrição fenomenológica das modalidades de comportamento verbais que informam sobre um conteúdo conflitivo durante uma situação de abordagem institucional (1998, p. 22)."

Já quando se refere ao que é interpretável, a mesma autora (1998) alerta para o fato de que a enunciação dos observáveis se baseia no espaço real compartilhado pelos participantes. Ela ainda afirma que não podemos ficar na aceitação total desse discurso, porque, com ele, os implicados, com frequência, encobrem lembranças, desejos e histórias individuais, que aparecem como contradições e distorções da linguagem. Ficam, então, algumas impressões que nos fazem pensar além desses ditos manifestos, naquilo que está latente, os significados particulares de cada um ou daquele grupo diante das situações que se colocam.

Aponta-se, então, a importância, para a formação do psicopedagogo, tanto dos elementos teóricos como dos técnicos. Também a construção do olhar e da escuta psicopedagógica, os quais passam por poder se posicionar em um lugar analítico, assumir uma atitude clínica e construir o seu próprio saber, a partir do reconhecimento de si mesmo e do seu processo de construção diante da instituição, remetendo à necessidade de autoria diante dela.

A atuação do psicopedagogo na Instituição Hospitalar e a necessidade da autoria desse sujeito

Na área da saúde, observou-se um grande avanço nas possibilidades de cura de doenças que há pouco tempo eram vistas como impossíveis. Contudo, tais avanços se deram diante da necessidade de uma especialização crescente nessa área de conhecimento, o que se observou também em outras áreas. Embora essa especialização tenha levado os profissionais da área a darem conta de incontáveis conhecimentos necessários para o seu avanço, tal evolução não garantiu que outras questões fossem abordadas por esses profissionais, já que se percebe que algumas dificuldades surgem a partir da especialização crescente, levando à necessidade de se

discutir a urgência da humanização na saúde, entre outras questões necessárias para a sua melhoria. Como alerta Porto (2008, p. 21):

[...] a Medicina avançou de modo espetacular na arte de curar, mas este alto grau de especializações, talvez pelo alto grau de intelectualização, tornou, muitas vezes, os profissionais de saúde, frios e objetivos que, muitas vezes, só reconhecem o paciente por sua patologia local onde está alojado, procedimentos a serem realizados entre, outras rotinas hospitalares.

Pensar em uma atuação do psicopedagogo na perspectiva da humanização hospitalar pressupõe um profissional que possa olhar para si mesmo, para o seu próprio processo, entendendo, a partir daí, a sua própria aprendizagem, podendo relativizar o seu olhar, reconhecendo que fala, se posiciona, olha para as inúmeras situações que se colocam nesse contexto a partir das suas próprias experiências, logo, trazendo, uma forma de olhar, um caminho possível de pensar sobre as diversas situações e sobre os diversos sujeitos e grupos inseridos nesse contexto.

A partir do olhar para si, do entender-se em relação às situações colocadas no contexto hospitalar, é possível olhar o "Outro", podendo, como aponta Porto (2008), quando o outro "aparecer", estar pronto para analisar a relação de forma mais humana.

É necessário, então, um profissional que se autorize a colocar-se como sujeito aprendente e ensinante, logo, como sujeito-autor diante de cada nova questão que se apresenta, para, então, poder pensá-la a partir da relação consigo mesmo, com sua experiência. Assim, poderá contribuir com o seu olhar para a questão, através de um saber que é único, particular daquele sujeito em situação e em relação com a situação. Sobre essa questão, é necessário considerar-se a necessidade de construção de uma posição de autoria do acadêmico em formação diante das inúmeras possibilidades de se pensar e fazer a Psicopedagogia dentro da instituição hospitalar. Em relação a essa questão, Fernández (2001, p. 60) expõe que "um sujeito constitui-se como autor (processo que é contínuo, nunca acabado, e iniciado inclusive antes do nascimento) a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes".

A autora ainda salienta que o mais importante que o sujeito-autor produz não é conhecimento para si, mas a transformação nele e naqueles que o circundam. Deixar-se afetar pela situação, perguntar-se sobre ela, permitir-se fazer escolhas, deixando espaço para as dúvidas, tudo isso possibilitará as trocas, a interação e a aprendizagem daqueles que estão vivenciando o processo.

No que se refere à instituição hospitalar e à prática desenvolvida pelos acadêmicos em formação nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicopedagogia, faz-se necessário realizar uma aproximação com a instituição hospitalar. É preciso conhecê-la, conhecer os diferentes sujeitos ali inseridos e refletir sobre as aprendizagens necessárias para eles, na situação em que se encontram nesse momento. Tem-se, assim, o desafio de se ampliar o olhar em relação à própria aprendizagem, para além das fronteiras das aprendizagens escolares dos sujeitos matriculados nas escolas, tanto públicas como privadas, podendo pensá-la nas

variadas perspectivas a partir dos diferentes sujeitos e situações as quais estão vivenciando, sejam eles as pessoas em situação de internação, seus familiares, os profissionais que trabalham nesse espaço e mesmo o próprio psicopedagogo em formação.

Para aqueles sujeitos que estão internados devido a uma enfermidade, uma série de novas aprendizagens são necessárias, entre elas, uma nova rotina se apresenta, em um novo lugar, com novos sujeitos à sua volta, que exige uma série de adaptações e de novas relações. Além disso, surge a necessidade de aprendizagens relativas à própria doença, que vem a desafiar a sua relação com o próprio corpo, o qual muda, requer novos cuidados no que se refere à alimentação, à necessidade de medicamentos, entre outras questões. Todo esse novo entorno traz sensações de dor, prazer e desprazer e sentimentos de medo, de ansiedade, entre tantos outros.

As novas aprendizagens desses sujeitos então entrelaçadas às aprendizagens de suas famílias, que precisam ao mesmo tempo ser suporte para eles e para dar conta da nova situação. Há famílias que se desintegram, que fogem, que não conseguem suportar as aprendizagens impostas pela nova situação. E há outras que se unem e buscam caminhos para lidar com as questões aí postas. Assim, espaços de compartilhar a dor possibilitam manterem-se saudáveis e auxiliar na recuperação dos filhos.

Entre os profissionais, também se pode perceber a necessidade de novas aprendizagens, para que eles enfrentem a situação de internação, a condição do sujeito enfermo e de sua família, podendo auxiliá-los adequadamente.

Desse modo, busca-se pensar a humanização na saúde. Nesse sentido, a Psicopedagogia muito pode contribuir através do acolhimento, pensando coletivamente as aprendizagens necessárias na instituição hospitalar e auxiliando no cuidado em não reduzir cada sujeito internado, como alerta Porto (2008), a mais um número de prontuário, a um número na enfermaria e no leito. Ela sugere se refletir sobre o processo de humanização com a equipe de saúde sobre

[...] os meios e os métodos que tragam alegria e bem-estar, que cada um torne-se singular, nomeado, identificado: Quem não gosta de ser conhecido? Estimulado? A Psicopedagogia Hospitalar tem o propósito de tornar esse ambiente hospitalocêntrico em uma estada passageira e, na medida do possível, lúdica, mesmo para aqueles que se encontram acamados (PORTO, 2008, p. 21).

Em relação à importância do lúdico em situações de hospitalização, Martins (2001) afirma que o brincar pode proporcionar uma fuga das pressões da realidade para aliviar aborrecimento, sofrimento e, às vezes, funciona como relaxamento das tensões da hospitalização.

Desse modo, a atuação do psicopedagogo na instituição hospitalar pode se dar, dependendo das necessidades da instituição, com diversos grupos e a partir de diversas formas de atuar, seja através de atividades lúdicas, seja através de trabalhos com grupos que possibilitem espaços de diálogo entre os sujeitos em situação de hospitalização, grupos de familiares e grupos com as equipes de trabalho no hospital.

Possibilidades de Contribuição da Psicopedagogia em Instituições Hospitalares

Apresentam-se aqui duas propostas desenvolvidas em instituições hospitalares no decorrer dos estágios institucionais. Foi proposta aos acadêmicos em formação nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicopedagogia a realização de uma prática em Psicopedagogia Institucional, sendo que poderiam escolher a instituição que desejassem melhor conhecer. O trabalho de caráter teórico-prático tinha uma proposta que consistia em realizar um diagnóstico e elaborar uma proposta de intervenção, a partir das contribuições da Psicopedagogia, para a instituição. Todo o processo deveria ser sistematizado em um relatório de estágio institucional.

O diagnóstico foi organizado de maneira que cada grupo deveria fazer contato telefônico com a referida instituição e marcar um horário para apresentar-se, bem como apresentar a proposta que seria desenvolvida. Após, seria agendada uma entrevista, denominada, em Psicopedagogia, como entrevista de escuta da queixa ou de motivo da consulta, com a equipe que dirige a instituição ou um membro dessa equipe. Ela seria finalizada através da realização do enquadre, que consiste nas combinações necessárias para a efetivação do trabalho e esclarecimento de dúvidas sobre a Psicopedagogia Institucional. A partir dessa entrevista, poderiam ser realizadas observações, análise de documentos, provas projetivas e dinâmicas de grupo, de acordo com as demandas de cada instituição.

Então, com essas informações, cabia a cada grupo levantar uma hipótese diagnóstica, através da definição de um foco de intervenção, refletindo sobre as contribuições da Psicopedagogia para a instituição. E, a partir dessa hipótese diagnóstica, cabia a cada grupo elaborar um plano de intervenção, que deveria ser apresentado à equipe, através de um diálogo, em uma devolução, a fim de verificar a sua possibilidade de efetivação. Deveria, então, ser efetivado o que foi planejado, se a instituição assim o desejasse.

As propostas não são aqui apresentadas na íntegra, respeitando a não identificação dos sujeitos envolvidos. Têm como objetivo principal abordar possíveis formas de se pensar e propor contribuições da Psicopedagogia na instituição hospitalar, a partir da discussão de dois grupos de estágio que procuraram refletir sobre uma mesma instituição hospitalar, mostrando, assim, a originalidade da construção de cada proposta, a partir do olhar particular de cada grupo envolvido.

Primeiro exemplo

Ao observar o setor de recreação de um hospital do Rio Grande do Sul, aberto a crianças e adolescentes acometidos de doenças graves e, na sua maioria, com prolongado período de internação, percebeu-se a necessidade de muitas delas afastarem-se do lar e perderem a rotina que habitualmente vivenciavam. A necessidade de grande atenção a esses sujeitos leva a uma desestruturação e à necessidade de reorganização familiar para lidar com as necessidades do filho enfermo e com as demais demandas familiares. É observada também, algumas vezes, a

ignorância desses sujeitos diante da situação que estão vivenciando. Após entrevista com a responsável pelo local, o grupo começa refletindo sobre a representação que corriqueiramente se liga a esse tipo de doença, relacionando-a diretamente à questão da morte. Aqueles em idade escolar acabam sendo afastados do convívio com colegas e professores, bem como de sua rotina anterior. O retorno à escola, em algumas situações, se dá de modo traumático, pois o sujeito altera-se, muda inclusive a sua aparência e esteve afastado por longo período. O grupo que vai recebê-lo novamente na escola, na grande maioria das vezes, não conversou sobre a questão, ficando apenas no imaginário dos sujeitos a relação com a morte que tal situação insinua. O grupo conclui que uma das possibilidades de atuação do Psicopedagogo, que poderia contribuir com a instituição hospitalar, seria o acompanhamento do sujeito enfermo em sua relação com o meio externo, em especial, com a escola, com os demais alunos e com os professores durante o período de hospitalização. Auxiliar, durante esse período, possibilitando o estabelecimento de trocas, o diálogo sobre a situação, poderia ser enriquecedor, tanto para o sujeito enfermo, contribuindo com a restauração do que nele há de saudável, bem como para os demais sujeitos que precisam lidar com tal situação.

Segundo exemplo

Um segundo grupo, ao observar o mesmo espaço apresentado no caso anterior, direciona o olhar para a questão dos adolescentes enfermos, destacando a importância de se pensar sobre o quanto o lúdico precisa ser redimensionado e adequado às suas necessidades. A grande maioria dos adolescentes chegava de forma bastante retraída nesse espaço de recreação, muitas vezes, colocando-se a observar os pequenos nas suas atividades lúdicas. Ouvindo alguns desses adolescentes e observando-os no local, foi possível perceber o quanto eles também necessitam de um espaço saudável, no qual possam construir algo em um momento em que estão tendo muitas perdas. Produzir algo, mesmo em meio ao que se perde, é fundamental. Isso resgata o prazer, como no simples gesto de fazer uma pulseira de contas coloridas, que possibilita, ao fazê-la, falar de si, do seu momento, vislumbrando possibilidades de ser, a partir do narrar-se, do historicizar-se, de planejar para o futuro nem sempre certo. Os espaços de diálogo com esses sujeitos que estão em um momento de muitas transformações precisa ser implementado, possibilitando-lhes trocas, construções e, assim, lidar não somente com o desprazer da dor, mas também com o prazer do acolhimento e da construção de si mesmo a partir da nova situação.

Conclusão

Acompanhar os trabalhos teórico-práticos que constituem os estágios dos acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicopedagogia tem possibilitado inúmeras reflexões sobre as possibilidades de atuação desse profissional. Constitui, também, uma

situação um tanto inquietante, desafiando-me a construir outro olhar diante de minha forma de realizar as orientações, procurando dar suporte no que se refere à construção do olhar e da escuta psicopedagógica ao acadêmico em formação.

Penso que o primeiro desafio já se coloca quando é feita a proposta de se pensar nas contribuições da área de conhecimento da Psicopedagogia para a instituição, em especial, em uma instituição não escolar. Pensar a aprendizagem para além dos muros da escola tem sido bastante desafiador para os profissionais que por aí ousam desenvolver o seu trabalho. Inclusive, por se tratar de uma nova área, não se encontra uma vasta literatura disponível sobre esse tema.

Outro desafio que também se coloca remete-nos à questão de que somente conhecimentos teóricos e técnicos não dão conta de tal atuação profissional, embora esses sejam de extrema importância para dar suporte ao trabalho que será desenvolvido. Impõe-se a necessidade de nos colocarmos como sujeitos-autores diante das instituições e de conseguirmos nos colocar em uma atitude clínica, posicionando-nos em um lugar analítico. Essas questões só se efetivam no fazer, em cada situação e a partir das reflexões daí demandadas. Cada acadêmico, futuro profissional da área da Psicopedagogia, precisa constituir-se como Psicopedagogo a partir das relações que vai estabelecendo no seu fazer, com suporte teórico que lhe permita pensar sobre as questões, com domínio de formas de fazer a sua atuação e, principalmente, ocupando uma posição que só se torna possível pelo exercício de fazer e pensar o seu fazer.

Acredito que a Psicopedagogia muito possa contribuir para os diferentes sujeitos e grupos das instituições hospitalares, desde que o profissional tenha o cuidado de não perder o seu principal foco de atuação, que se direciona para as questões da aprendizagem. Também não deve se descuidar da constituição de um espaço de autoria, tanto para si mesmo, refletindo sobre a sua própria aprendizagem constantemente, como para os demais sujeitos aí envolvidos.

Penso que escrever sobre a Psicopedagogia no âmbito da instituição hospitalar pode contribuir para que outros profissionais possam ousar trilhar esse caminho de outras formas, a partir de suas possibilidades de olhar para um determinado contexto e em um determinado momento de sua caminhada. O exercício de poder fazer escolhas de caminhos a seguir, de questionar, de duvidar de suas escolhas e poder olhar novamente, de outro jeito, é fundamental.

Embora as experiências bem-sucedidas nos ajudem a pensar a atuação do profissional da área da Psicopedagogia, só é possível constituir-se como Psicopedagogo trilhando o seu próprio caminho, com as particularidades e a sensibilidade do seu próprio olhar.

Acredito que a atuação do Psicopedagogo é mais efetiva com a possibilidade de articulação com os diferentes profissionais, cada um com o conhecimento específico de sua área, podendo dialogar, pois, em especial no âmbito hospitalar, existem questões relacionadas à nossa área e outras que dizem respeito ao conhecimento de outros profissionais, das quais estes devem dar conta. Então, por uma questão de princípios éticos, devemos ter clareza sobre aquilo que nos compete e sobre aquilo que precisamos recorrer aos profissionais de outras áreas, estabelecendo o diálogo necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Enfim, acredito que muito ainda se tem a pensar dentro da área do conhecimento da Psicopedagogia e muitas são as possibilidades de contribuição dentro dos diferentes espaços institucionais.

Referências

BOMTEMPO, Edda; ANTUNHA, Elsa Gonçalves e OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brincando na escola, no hospital e na rua**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2006.

BUTELMAN, Ida. **Pensando as Instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COSTA, Auredite Cardoso. **Inserção da Psicopedagogia nos serviços de saúde e de educação em Sergipe**. In: SCOZ, Beatriz (Org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes: ABPp, 2006, p. 202- 212.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MARTINS, M. F. **O homem lúdico (on-line)**. Disponível em: <http://www.ipa-br.org.br/textos/ohomem1%fdico.htm>. Acesso em jun. 2001.

PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchin; OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicopedagogia no Ambiente Hospitalar**. In: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Vol. 19, nº 54, Abril/2001.

PORTO, Olivia. **Psicopedagogia Hospitalar: intermediando a humanização da saúde**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008.

SILVA, Gisele Machado da; VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. **A vivência da reinserção escolar de crianças com câncer: estratégia de atuação do psicólogo**. In: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Vol. 67, 2005.

PSICOPEDAGOGIA E PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

O corpo e a aprendizagem

Dirce Hechler Herbertz¹

*O brincar tem um lugar e um tempo...
Para dominar o que está fora, é preciso fazer coisas,
não só pensar ou desejar, e fazer coisas leva tempo. Brincar é fazer.*
(WINNICOTT)

O olhar da Psicopedagogia

Muito já tem sido escrito sobre a Psicopedagogia. Ao lermos um pouco de sua história, vemos que, inicialmente, surgiu do limiar da Pedagogia e da Psicologia, com o objetivo de permear e atender as necessidades do ser humano em sua aprendizagem.

Seu objeto de estudo é a investigação em relação ao processo de aprendizagem e suas dificuldades, ou seja, a não aprendizagem. Dessa forma, ocupa-se com o ser humano em seu desenvolvimento cognitivo, focalizando as possibilidades de aprendizagem, amplamente. Conforme Bossa (1994, p. 11) "a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las."

Assim, busca abranger vários campos do conhecimento, como a Pedagogia, a Neurologia, a Psicanálise, a Psicologia e a Psicomotricidade (SCOZ), integrando-os e sintetizando-os na prática do especialista.

Partindo de análises e escritos dos novos pressupostos na área psicopedagógica, podemos afirmar que são consideradas as condições subjetivas e objetivas no que se refere ao

¹Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Psicomotricidade Relacional. Professora dos Cursos de Pedagogia e Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Feevale - Novo Hamburgo - RS.

processo de aprendizagem. Bossa (1994) traduz muito bem, quando escreve que:

[...] a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (BOSSA, 1994, p. 13).

O ser humano é um todo, não há como dissociá-lo. Como a aprendizagem passa pelo corpo, este precisa estar bem constituído organicamente. A história de vida é fundamental para a investigação e a compreensão das situações com dificuldade de aprendizagem que se apresentam.

Nesse sentido ainda, Bossa (apud FERNÁNDEZ, 1994, p. 15) referenda que:

[...] todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. Modalidade de aprendizagem significa uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e constituir o saber. Tal modalidade constrói-se desde o nascimento [...] é fruto do seu inconsciente simbólico construído na sua inter-relação com o outro.

No processo de aprendizagem, conforme Fernández (2001), fazem-se presentes o ensinante e o aprendente. Entre estes, essencialmente, deve se estabelecer o vínculo afetivo que proporciona a relação com o aprender.

O aprendente situa-se na articulação da informação, do conhecer e do saber, mas particularmente entre o conhecer e o saber. Aprender é ir do saber a apropriar-se de uma informação dada a partir da construção de conhecimentos; processo no qual intervêm inteligência e desejo. A psicopedagogia está, de alguma forma, dirigindo seu olhar precisamente para a inter-relação entre conhecer e saber (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55).

Como já referendado pela autora, “aprendizagem é processo” e que não necessariamente se dá única e exclusivamente na escola.

O enfoque da Psicopedagogia

A psicomotricidade ganhou maior espaço no início do século XX. A França foi o berço das diversas linhas de pensamento nas áreas biomédica, psicopedagógica e psicanalítica. A psicomotricidade origina-se a partir das investigações com os aspectos relativos aos problemas motores.

Wallon e Piaget têm grandes contribuições para a psicomotricidade. Wallon desenvolveu seus estudos sobre os movimentos humanos. Do ponto de vista de Piaget, analisamos o jogo infantil tendo como princípio básico o desenvolvimento das estruturas mentais. Essas se dão numa dimensão psicopedagógica. Negrine (1998, p. 18), interpretando Wallon aponta que “a psicomotricidade se relaciona com tudo o que é motor, com o movimento”. Tratando das questões corporais e concluindo que somos essencialmente movimento, Cauduro (2001, p. 24) corrobora que:

[...] é através dos movimentos que o ser humano se relaciona, aprende sobre si mesmo, quem ele é e o que é capaz de fazer. [...] Uma criança precisa vivenciar durante sua fase evolutiva o maior número possível de movimentos, pois isso servirá de degraus para uma perfeita aquisição do domínio corporal consciente e harmonioso.

Os estudos sobre o enfoque da Psicomotricidade propõem avanços, perpassando por três grandes vertentes: a reeducação, a terapia e a educação. Essa última reconhecida como 'educação psicomotora' ou ainda prática psicomotriz educativa. Cada uma com seu eixo norteador baseado num contexto e ações de cunho funcionalista, valendo-se de ferramentas para atuar sobre o corpo mecanicamente.

Nessa mesma perspectiva, tratando do enfoque da psicomotricidade, “a reeducação é uma forma de estimular na criança suas funções psicomotoras que foram contrariadas em seu desenvolvimento. É uma ação dirigida ao déficit motor, com o objetivo de atingir também o cognitivo” (COSTA, 2001, p. 27).

O enfoque da terapia psicomotora, por sua vez, atua sobre um corpo em movimento, que, locomovendo-se, constrói seu meio, seu conhecimento e que tem seus sentimentos, os quais são demonstrados através de seu tônus corporal, porém não dando conta de trabalhar a afetividade, a emoção e as demais expressões.

Lapierre e Aucouturier demarcam um reinício à prática psicomotora. A partir de seus estudos, observações e práticas, deram-se conta de que 'nada é definitivo' e começaram a evidenciar um novo enfoque à psicomotricidade, os aspectos relacionais.

Nasce um novo tempo. Um novo olhar sobre a criança em sua ação lúdica, possibilitando momentos diretivos e não diretivos. O avanço dessa prática psicomotriz proporciona que o jogo seja parte do 'componente pedagógico básico'. Segundo Negrine (1998, p. 59), “a ausência de diretividade passa a constituir um convite ao jogo livre”.

Precisamos entender que, nesse contexto, “jogo livre” deve ser traduzido por brincar. O autor acima referenda dizendo que “potenciar o jogo livre e espontâneo da criança significa caminhar pela trilha do simbólico” (NEGRINE, 1998, p. 60).

Assim, a construção do aprender passa por esse processo do real e do imaginário.

A Psicomotricidade Relacional compreende o jogo como o “brincar que a criança realiza no seu cotidiano e que seja considerado como componente pedagógico” (Ib idem p. 75).

Relato de experiência

Relato a seguir uma experiência docente vivenciada em uma escola da rede privada no início de 2001.

A escola, em seu currículo, ofertava para alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o componente curricular da Educação Física e trabalhava sob o enfoque da Psicomotricidade Relacional.

Observava-se, em cada 'Sessão' (denominação na linguagem da Psicomotricidade Relacional), o desejo, a vontade das crianças de fazerem parte dos momentos desse espaço lúdico. As sessões aconteciam semanalmente, com a duração de duas horas/aula. Nessa prática, torna-se fundamental o estabelecimento do vínculo afetivo entre Psicomotricista e as crianças para o processo de aprendizagem. Outro fator relevante e comum à Psicopedagogia é a valorização e a consideração da história de vida do sujeito.

Numa sessão de Psicomotricidade Relacional, a criança cria seu jogo, interage com seus pares a partir de suas vivências, seus sentimentos, daquilo que seu corpo e emocional lhe permitem.

A Psicomotricidade Relacional, nas sessões, trabalha com o estabelecimento de normas, de regras cujas combinações são construídas e verbalizadas coletivamente ou lembradas a cada nova sessão. Entende-se que assim se constitui no sujeito a possibilidade de convivência mais harmoniosa e saudável possível.

Na sessão lúdica propriamente dita, cada criança se utiliza dos diferentes materiais disponíveis (colchonetes, bastões, bambolês, blocos de madeira em diferentes tamanhos e cores, roupas, acessórios, calçados, bolsas, chapéus, argolas, pneus, plinto, colchões, bolas suecas, cordas, tecidos grandes etc.) para criar seu jogo, bem como é livre para estabelecer parcerias de jogo com seus pares. O Psicomotricista faz suas intervenções a partir das suas observações e quando julgar necessário.

As crianças criam mundos e cenas imaginários. Saem do mundo real e entram no mundo da fantasia e das representações. Um objeto deixa de ser mero objeto e torna-se algo com significado.

Cito o exemplo de um menino de Educação Infantil que pouco interagiu com as demais crianças. Sentou-se dentro de um pneu (em posição horizontal) e, em cada mão, um bastão. Ao ser questionado sobre sua ação, disse estar viajando de barco. Em seguida, convidou outro menino para acompanhá-lo na viagem.

O espaço da Psicomotricidade Relacional permite à criança liberar sentimentos, elaborar

possíveis 'mazelas corporais' que entravam o processo de aprendizagem, o que se chama, na Psicopedagogia, de atravessamentos emocionais que bloqueiam o processo cognitivo.

Outra situação vivenciada com um menino de 1º ciclo, 2ª etapa². Pegou uma bola sueca, segurou-a (em duas alças que ela tinha) e batia-a com toda sua força no chão. Esse movimento repetiu-se inúmeras vezes, tantas quantas foram necessárias para ir e voltar no comprimento do interior do ginásio. Sem dúvida que esse momento fora fundamental para extravasar e liberar sentimentos e (re) elaborar sensações. Possivelmente tenha sido uma forma de elaborar 'mazelas corporais' que vinham lhe causando sofrimento.

A possibilidade de cada criança construir seu próprio jogo ou espaço lúdico permite que possam ser observados vários aspectos importantes, como a iniciativa, a socialização de materiais, os vínculos entre os pares, as representações, a organização, a criatividade, a afetividade. Todos essenciais para o desenvolvimento integral do sujeito.

O jogo é livre no sentido de a criança usar os aspectos já mencionados anteriormente para a sua construção. Além disso, não há um tempo, espaço ou material predeterminado, para que ela desenvolva seu jogo. Conforme Negrine (1998, p. 122), "embora o jogo não fosse tão livre como parece à primeira vista, reconhecemos que realmente o jogo como recurso pedagógico é a principal passagem da Psicomotricidade funcional para a chamada relacional".

Esse espaço é rico na medida em que permite que sejam observados os diferentes movimentos e as habilidades motoras e corporais de cada um, o que não ocorre em sala de aula, onde as atividades, muitas vezes, proporcionam que a criança contenha seu corpo. E, nesse sentido, o psicomotricista, além de redimensionar sua prática e suas observações nas sessões posteriores, tem muito a contribuir para o docente titular da turma, trazendo e apontando reflexões que auxiliem no fazer pedagógico, assim como para direcionar outro olhar sobre cada criança.

Destaca-se, também, a questão relacional. Ela possibilita à criança um envolvimento e contato corporal com seus pares. Inúmeras vezes, é perceptível, na infância, a resistência física, ou seja, corporal, ao se tratar do toque com o outro, o quanto esse corpo provido de sua história demonstra suas 'mazelas corporais'. Essas, quando não trabalhadas, não elaboradas, permitem que a criança não demonstre desejo pela aprendizagem e até mesmo apresente dificuldades em seu relacionamento interpessoal. Costa (apud FERNÁNDEZ, 2001, p. 35) propõe exatamente essa questão.

O mais importante é que toda criança merece ser tratada devidamente para que consiga alcançar seu objetivo: aprender. O biológico, o emocional, o cognitivo e o motor estão presentes no não aprender, seja ele classificado por qualquer um dos conceitos. Cabe à Psicopedagogia resgatar o desejo de aprender do 'sujeito' eliminando possíveis obstáculos, enquanto a Psicomotricidade, voltada para o corpo em movimento, tem sua contribuição indispensável nos processos de aprender, pois 'desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo'.

²Organização escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas sessões de jogo, a criança estabelece suas relações com os objetos, com o mundo imaginário, tem possibilidades de liberar suas sensações, seus 'fantasmas corporais' e elaborar novas organizações que lhe causam prazer.

Entende-se que, à medida que a criança evolui na elaboração de suas "mazelas corporais", abrem-se caminhos para a organização, a representação e a construção no processo de aprendizagem.

O fechamento de uma sessão de Psicomotricidade Relacional se dá através da expressão oral, corporal ou através do desenho como forma de representar aquilo que cada um criou durante o tempo e com quem estabeleceu parcerias de jogo. Isso permite que se retome sobre as intervenções realizadas no decorrer da sessão.

Concluindo e possibilitando novas reflexões

O corpo é marcado pela história de vida e pela cultura em que o sujeito está inserido. Cada ser humano carrega consigo as marcas, as "mazelas corporais", as quais não podem ser deletadas, mas trabalhadas a ponto de não interferirem no seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Entende-se que, para o sujeito aprender, é imprescindível considerá-lo como um todo e não como um ser fragmentado, "reduzido apenas às dimensões cognitivas". Nesse sentido, ainda, Costa (2001, p.30) reforça o pensamento de que "o corpo é considerado um instrumento na relação, realidade interna e externa, um eixo de sustentação da vida sócio-psico-afetiva do sujeito".

É de suma importância ter um olhar diferenciado sobre cada criança, fazer uma escuta das falas e das vivências apresentadas por cada uma delas e conhecer sua história vital, para, então, compreender o processo de aprendizagem e suas representações no espaço lúdico.

O brincar oportuniza à criança reviver fatos de sua história, expressando emoções através do jogo, elaborando, assim, possíveis 'fantasmas corporais' que podem interferir na aprendizagem como um todo. Deve-se oferecer a ela tempos e espaços para fazer de conta, de modo que exteriorize seus sentimentos e conflitos simbolicamente.

Busca-se em Fernández (2001, p. 128) referência sobre a importância do brincar. Segundo ela, o "brincar permite-nos fazer a experiência de tomar a realidade do objeto para transformá-la ou, o que é o mesmo, de transformar a realidade aceitando os limites que ela nos impõe".

Permitir à criança criar seu jogo, com liberdade, usando materiais não elaborados, torna o espaço lúdico rico em imaginação e simbolismo. O ato de correr, pular, saltar, fantasiar, passar por túneis ou entrar numa caixa e fechá-la é extremamente saudável para o corpo e a mente. É nesse espaço de jogo que se proporciona a elaboração das "mazelas corporais".

Indubitavelmente, o atravessamento emocional interfere significativamente nos aspectos das relações intra e interpessoais, bem como na aprendizagem em seu sentido amplo.

O importante é a leitura que se faz do contexto, como a criança age e reage diante de

situações e cenas transcorridas, em que momento intervir no jogo da criança. O que ela cria num jogo é observado com o objetivo de conhecê-la e analisá-la como um todo, além de intervir sobre ela.

Se, em sala de aula, é possível observar os progressos cognitivos, no brincar, percebe-se o que perpassa em seu imaginário.

O mundo simbólico favorece a construção do conhecimento, ou seja, a criança constrói seu conhecimento brincando.

É compartilhando os mesmos espaços e objetos que se dá a aproximação corporal, aspecto fundamental para o comportamento individual e social da criança.

A aprendizagem passa pelo corpo e pelo desejo. Conforme Fernández (2001, p. 145) "a aprendizagem dramatiza-se no corpo a partir da experiência de prazer pela autoria. Sendo a autoria objeto de toda intervenção psicopedagógica e sendo a psicomotricidade a que se ocupa do saber sobre o corpo e seus modos de valer-se, vamos vendo outros laços fraternais."

Nessa perspectiva, entende-se que a Psicopedagogia e a Psicomotricidade precisam desenvolver sua ação de forma interdisciplinar.

A psicomotricidade e a psicopedagogia precisam abrir-se à escuta da pergunta e da mensagem que os humanos produzem a partir do problema de aprendizagem ou da incapacidade, mas tentando perguntar-se sobre o aprender e a capacidade, ou seja, do saber e do corpo (FERNÁNDEZ, 2001, p. 145).

Assim, cada uma contribui, em sua área de estudo, para o processo de desenvolvimento corporal, motor, afetivo e cognitivo do ser humano.

Referências

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora**: Psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAUDURO, Maria T. **Do caminho da... Psicomotricidade... à formação profissional**. Novo Hamburgo: Feevale, 2001.

COSTA, Auredite C. **Psicopedagogia e psicomotricidade**. Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os idiomas do aprendente.** Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Psicopedagogia em psicodrama.** Morando no brincar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas corporais e prática psicomotora.** São Paulo: Manole, 1984.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora.** O corpo na linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: EDITA, 1998.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Simbolismo e jogo. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

OLIVEIRA, Vera B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PARENTE, Sonia Maria B. A. **Pelos caminhos da ilusão e do conhecimento uma fundamentação teórica na clínica de aprendizagem a partir de D. Winnicott.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento:** fundamentação teórica da prática clínica dos problemas de aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

A PSICOPEDAGOGIA E A INCLUSÃO DOS SUJEITOS NOS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS

Possibilidades de ação

Márcia Beatriz Cerutti Müller¹

*Se precisamos aprender o novo é porque não o conhecemos.
Se não o conhecemos, certamente não sabemos como lidar com ele;
se não sabemos lidar com a novidade, corremos o risco de ter 'dificuldades';
se temos 'dificuldades', precisamos enfrentá-las; se as enfrentamos, podemos aprender.*
(LAURA MONTE SERRAT BARBOSA²)

Este texto objetiva apresentar algumas reflexões sobre a Psicopedagogia e as possibilidades de ação frente à diversidade existente entre os seres humanos presentes nos diferentes espaços da sociedade, problematizando as concepções, os mitos que as pessoas têm e seu atrelamento às ações a serem efetivadas na promoção da inclusão/exclusão dos sujeitos. Estabelece também uma reflexão sobre como uma sociedade e seus profissionais, diante de um sistema de crenças coletivas existentes, constroem os comportamentos individuais e, através destes, “o sujeito estabelece relações entre as coisas e os seres formando uma rede de significações [...]” (MALRIEU, 1996, p. 51-52).

Frente às crises enfrentadas nos diferentes espaços no mundo atualmente, quando nos referimos à aprendizagem, essa é percebida também através de crenças e concepções que, muitas vezes, se refletem nas práticas efetivadas, com as quais nos debatemos frequentemente nos diferentes contextos sociais. Portanto, refletir sobre o aprender/ensinar desde a formação dos profissionais, para, dessa forma, procurar entender qual a relação que é estabelecida, considerando-se a pluralidade de fatores que envolvem a educação como um todo, é urgente para compreender esse processo.

Inicialmente, o texto aborda, de forma breve, as histórias, os mitos, alguns conceitos sobre inclusão/exclusão, sobre a diferença e a diversidade e, após, propõe uma reflexão sobre contribuições da Psicopedagogia frente ao processo inclusivo.

¹Pedagoga com habilitação em audiocomunicação (UFSM). Psicopedagoga (Universidade Feevale). Mestre em Educação (UFRGS); professora da Universidade Feevale; professora em Escola Especial para Surdos. marciabcm@feevale.br

²PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

(Re) visitando histórias... mitos... crenças...

Vivemos num mundo carregado de mandatos míticos, de crenças, que nos são apresentadas frequentemente, configurando-se como uma forma de manter um discurso coletivo. Essa discussão é relevante, pois refletir sobre uma relação de aprendizagem envolve os medos, os preconceitos, os mitos que são apresentados acerca das pessoas, produzindo significados.

Historicamente, percebemos o binarismo existente nas relações, as diferenças atreladas à dicotomia normal/anormal, feio/bonito, saúde/doença, e, a partir daí, os entendimentos e as diferentes práticas de exclusão que conta a história, inclusive o extermínio dos que não estavam adequados a um padrão de normalidade vigente. Para ilustrar essas questões, encontro em Amaral (1994, p. 44) uma antiga lenda grega que,

[...] nos conta sobre um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês, de nome Proscuto, que tinha por hábito convidar estranhos para seu palácio. O hóspede era recebido com requinte: túnicas primorosamente talhadas, vinhos muito especiais, iguarias inesquecíveis e... um leito suntuoso. Ao visitante, porém um único problema se apresentava: encaixar-se perfeitamente no leito. Se houvesse qualquer discrepância, entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa! Só poucos e raros convidados absolutamente adequados à dimensão pré-estabelecida, alcançavam a velhice.

O mito surge no momento em que o ser humano se depara com algo que não conhece e precisa de uma explicação. Para Eliade (1994, p. 11), “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”.

Para contribuir nessa reflexão, Mendes (1994) afirma que as explicações para a origem dos mitos variam de acordo com a área de estudo em questão, porém todas as ciências têm um ponto em comum: “os mitos sempre contêm símbolos de sentido oculto ou manifesto, que tentam aplacar os temores e ansiedades humanas, frente ao inexplicável” (MENDES, 1994, p. 11). Os mitos vêm carregados de algo oculto, que vão ocupando um lugar em que, no momento, não há uma definição e, por não serem questionados, recebem o status de verdade.

Vale dizer que um mito é mantido devido às invenções e crenças individuais que as pessoas legitimam, para não serem questionadas e levadas a repensar sobre determinado assunto, ou pela necessidade de obter respostas 'certas' ou 'verdadeiras'.

A intenção, ao abordar essa temática, é situar a aprendizagem humana e refletir sobre a relação existente entre aprendente/ensinante. Essa relação, muitas vezes, é permeada por crenças e mitos, que, cumprindo uma função social, oferecem a possibilidade de afastar as pessoas da realidade, pois, se existe uma explicação mítica, não há necessidade de buscar respostas e adensar estudos sobre o tema.

Uma das crenças que permeiam os espaços educacionais é que as crianças vão à escola porque querem aprender e a aprendizagem acontece da mesma forma e ao mesmo tempo para

todas; aos professores, basta ensinar. Sendo assim, questionamos: por que todas as crianças não aprendem? Que significado tem esta aprendizagem ou a não aprendizagem para o aluno? Que significado tem essa aprendizagem ou essa não-aprendizagem para o professor? As concepções encontradas nos diferentes espaços constituem o norte para as práticas desenvolvidas e as crenças existentes, elas vão também determinar as representações que as pessoas têm dos sujeitos que neles circulam.

Outra crença em relação à aprendizagem humana refere que algumas pessoas acreditam que o sujeito já nasce com possibilidades para aprender, ou não, e nada pode ser modificado, outras, e quiçá a maioria acredita que os sujeitos têm possibilidades de aprender, da sua forma, desde que respeitadas as suas necessidades.

Muitos são os desafios enfrentados tanto na educação como na sociedade, as quais estão em constante mudança; não podemos falar em um modelo ideal de ser humano, de educação e de sociedade. A pluralidade dos contextos leva a uma multiplicidade de ações necessárias a cada situação, que devem ser repensadas e ressignificadas conforme vão se apresentando cotidianamente nos diferentes espaços. É preciso romper paradigmas e olhar as diferenças, é preciso também que os sujeitos se deem conta de suas incompletudes, para que possam rever sua prática.

Romper com o ato classificatório, reducionista e binário é um grande desafio para os sujeitos, contudo, para pensar em um mundo para todos, onde as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, torna-se condição primeira. É preciso encarar a complexidade dos paradigmas que até então estavam bem-definidos e cristalizados e disponibilizar-se a revê-los. A possibilidade de uma concepção plural, na qual a multiplicidade de ideias e de práticas são pensadas nas interações entre pessoas, até bem pouco tempo não existia, essa é uma visão recente, portanto, desafiadora e difícil de ser construída e consolidada, porém, não impossível.

(Re) vendo conceitos

Abordar, mesmo que de forma breve, alguns conceitos referentes à temática, torna-se relevante, para que possamos estabelecer alguns entendimentos acerca dos significados que eles adquirem nesse contexto. Para iniciar, proponho refletir sobre o termo inclusão, ou seja, pensar a organização do espaço escolar ou social de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos, e não somente como inserção das pessoas em algum espaço. Para Carvalho (2004, p. 67), pensar inclusão somente como inserção é “o nível mais elementar do acolhimento entre as pessoas”, seria oferecer o “espaço físico e não, necessariamente, as indispensáveis trocas simbólicas e afetivas entre as pessoas” (CARVALHO, 2004, p. 68).

Outro conceito o qual precisa constar é o de diversidade, que Carvalho (2008, p. 15), apoiada em Fleuri (2006), apresenta como “a integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”.

Contudo Carvalho (2008) afirma que, para além da diversidade, está a diferença; nesse sentido, a autora traz uma reflexão relevante apoiada em autores como: FLEURI *et al* (2002) e BHABHA (1998, p. 14). Assegura que há vários significados, porém há um consenso de que

“as diferenças não podem continuar a ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos”, entendendo que “as diferenças precisam ser examinadas nos entre lugares das enunciações de distintos sujeitos”.

Concordo com Carvalho (2008), quando afirma: “[...] as pessoas em situação de deficiência são representadas no imaginário social por suas 'marcas', tomando-se a parte pelo todo. Valoriza-se a deficiência e perde-se a Pessoa em sua dimensão de integralidade” (FLEURI *et al*, 2002 e BHABHA, 1998, p. 33).

Levantar essas questões tornou-se relevante nesse momento, para que a continuidade dessas reflexões pudesse fluir e, fluindo, trouxesse mais um ponto importante quando abordamos a diferença, que é refletir sobre as especificidades que os sujeitos apresentam, sua singularidade, refletir sobre quem ensina e sobre quem aprende e como aprende, apoiada novamente em Carvalho (2008, p. 23), que afirma que “o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar”.

Poder refletir sobre as diferenças é poder analisar os próprios processos e conhecer-se melhor. Encarar as pessoas com suas diferenças, muitas vezes, causa incômodo, mobiliza; em alguns momentos, as situações tornam-se de difícil entendimento, exigindo um olhar cauteloso pelos envolvidos. É **preciso deixar que o outro seja diferente**³. Vale ressaltar que é necessário olhar a diferença sem perder a dimensão da igualdade, percebendo, em primeiro lugar, a condição de humano, que todos têm. Disponibilizar-se para situações novas é uma das necessidades para a convivência neste mundo.

(Re) pensando a Psicopedagogia e a diversidade

Para essa discussão, torna-se necessário, inicialmente, estreitar entendimentos acerca dessa “área de estudo e de atuação que é responsável pela aprendizagem humana” (BARBOSA, 2006, p. 43). E, segundo Beauclair (2007, p. 27), “vivenciar Psicopedagogia é um estado de ser e estar sempre em formação, projeção e em processo de permanente criação”.

Então, o que é Psicopedagogia? Qual seu objeto de estudo? Segundo Bossa (2000, p.12), Psicopedagogia é “[...] uma área do conhecimento que se dedica exclusivamente ao estudo do processo de aprendizagem e como os diversos elementos envolvidos nesse processo podem facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento”, o seu objeto de estudo é a aprendizagem humana. Dito isso, podemos refletir sobre os sujeitos e a aprendizagem humana nos diferentes contextos.

Um dos pontos principais a ser abordado, quando falamos em aprendizagem e diversidade, é a necessidade de conhecer-se, para que se conheça o processo do outro. Retirar as próprias máscaras e olhar para si mesmo. Conhecer-se e ter condições de enxergar as diferentes situações, certamente é difícil, mas não impossível, é muito importante, para o

³Grifo da autora.

processo educacional, ver o que é e não o que parece ser. Sendo assim, o profissional só poderá ser um bom ensinante a partir do momento em que se reconhecer como sujeito aprendente.

Para falar desse sujeito aprendente e ensinante, baseio-me em Fernández (2001, p. 54), quando afirma: “eu defino como sujeito próprio da psicopedagogia o *ensinante-aprendente*⁴, ou seja, o sujeito da autoria de pensamento”, o sujeito autor. A autora afirma, ainda, que o sujeito autor se constitui, em um processo contínuo, “a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 60).

A referida autora afirma que aprender supõe o reconhecimento do tempo que passa e do seu processo de construção, isso já remete à autoria. Dando seguimento, afirma ainda:

Aprender supõe, além disso, um sujeito que se historia. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68).

É a esse sujeito autor que se refere essa reflexão. Esse sujeito capaz de pensar-se para pensar o outro, capaz de rever-se, capaz de transformar os conhecimentos para entender a multiplicidade de informações e problematizá-las, capaz de responsabilizar-se por suas ações. Um sujeito capaz de entender e reconhecer o ser humano, independentemente da diferença que ele apresenta, olhá-lo na sua integralidade e não como um sujeito fragmentado, entendê-lo capaz de aprender do seu jeito, um sujeito da aprendizagem e que, para aprender, pensa, age e sente.

Trabalhar com seres humanos envolve aspectos objetivos e subjetivos das pessoas envolvidas; rever as aprendizagens e os mitos que cada um tem abre a possibilidade de reflexão, refletindo, pode rever-se, ressignificar entendimentos e ações que, por vezes já enraizados, não permitem que se inicie um processo de reconstrução.

Concordo com Portilho (2003, p. 127), quando se refere ao objetivo da aprendizagem; afirma que primeiro ela vai “instrumentalizar o sujeito para desvelar a sua realidade objetiva e subjetiva” e ainda “[...] a vida inteira estamos aptos a aprender e podemos fazê-lo em qualquer situação, com qualquer coisa e com qualquer pessoa, contanto que haja, antes de tudo, o desejo de aprender, e como decorrência, um outro que viabilize esta empreitada”.

Baseada nessas considerações, concepção e convicção é que proponho uma reflexão sobre as possibilidades de ação do psicopedagogo nos diferentes contextos da sociedade, na escola... na empresa... no hospital... na rua...

Possibilidades de ação nos diferentes espaços...

Exigem-se práticas sociais mais adequadas e humanas, em que o sujeito não seja enquadrado em classificações pré-estabelecidas e reducionistas, pois “a diferença não é um desvio da humanidade, mas uma forma de ser humano” (PAROLIN, 2006, p. 39). Para viver, é

⁴Grifo da autora.

preciso (con) viver–viver com e (com) partilhar–partilhar com, mesmo tendo conhecimento de que isso ainda não é natural para muitas pessoas, é mister abordar cotidianamente, pois todos devem ter o direito de pertencer. Concordo com Parolin (2006, p. 30), quando afirma que “compartilhar é a grande palavra e dividir é o grande desafio”.

Percebemos, na sociedade, muitas contradições: de um lado, temos um discurso enfocando a necessidade de igualdade de oportunidades entre os seres humanos, de outro, encontramos a exclusão gerada por conta da incapacidade das pessoas em reconhecer a diferença existente entre elas. Em prol de um discurso em busca de produtividade e competitividade, excluem-se as pessoas de seu direito à cidadania, direito de viver e conviver, direito de aprender, direito de compartilhar suas experiências, direito de aprender junto, direito de participar dos diferentes espaços da sociedade; a vida gira em torno de alguns entendimentos ou códigos.

Para Barbosa (2006), a cada dia torna-se mais difícil para o mundo aceitar as dificuldades que as pessoas apresentam, pois a “ideia de globalização traz consigo a ilusão de que todos são iguais e, com isso, a diferença salta aos olhos e faz com que as dificuldades sejam pouco aceitas” (BARBOSA, 2006, p. 44).

Percebendo o psicopedagogo como um profissional envolvido e especialista na aprendizagem humana, que compreende o sujeito na sua singularidade, a partir de seu contexto social e das relações que ele estabelece, há um vasto campo de atuação, pois onde há seres humanos, é seu lugar atuação. Esses entendimentos devem estar presentes para que possamos realmente buscar um mundo mais justo, onde as diferenças sejam reconhecidas e a igualdade de oportunidades seja efetivamente articulada. A complexidade apresentada, tanto do ser humano como dos processos de aprendizagem, coloca inúmeros desafios aos profissionais que atuam nessa área, podendo acarretar situações de exclusão pelo não-entendimento dos processos e pela demanda de uma sociedade que ainda vê o ser humano a partir de um padrão ideal.

Nesse sentido, o foco deve ser nas potencialidades, nas possibilidades que o sujeito apresenta e não na doença e nas impossibilidades, e o Psicopedagogo “desenvolverá um papel articulador para auxiliar no enfrentamento das dificuldades que um processo de inclusão deve trazer” (BARBOSA, 2006, p. 48).

Salienta Eidelwein (2008, p. 55) que cabe ao psicopedagogo:

[...] refletir sobre a aprendizagem dos sujeitos e grupos e a complexidade das questões envolvidas, revendo a sua atuação de forma a não reforçar ainda a mais a lógica que, até então, pautava muitas práticas educacionais classificatórias e excludentes. Propõe-se que esse profissional possa ter uma prática mais coerente com os paradigmas da educação inclusiva e que articule as discussões necessárias sobre essa temática, envolvendo os diversos sujeitos nessa questão.

Proponho ao psicopedagogo dar voz e vez a todos os sujeitos, como ponto de partida para essa (res) significação tão necessária; atuar junto às famílias, para que incluam o filho real no seu contexto; propiciar a reflexão sobre os diferentes sujeitos, oportunizando-lhes rever

crenças, ritos e mitos; rever valores; auxiliar os demais profissionais que atuam com os sujeitos no sentido de que reflitam sobre as potencialidades que eles apresentam bem como as suas diferenças, não os comparando uns com os outros, ao se referirem aos processos de desenvolvimento e à avaliação.

Barbosa (2006, p. 49) afirma que a “comparação com aqueles que, supostamente, aproximam-se mais daquilo que é considerado 'universal' não permite, muitas vezes, que o aprendiz se desenvolva adequadamente”. A autora afirma que o universal pode ser parâmetro para o esforço despendido, contudo as competências do que aprende devem ser desenvolvidas conforme as suas possibilidades.

Refletindo... (re) vendo... (res) significando

Um novo olhar se impõe, há necessidade de mudança de posturas no sentido de possibilitar um mundo melhor, dando um lugar aos sujeitos, não os deixando à margem da sociedade. Avaliar conceitos e práticas, sair de uma relação binária bom/mau, certo/errado, normal/anormal.

Para concluir e continuar refletindo, é preciso o profissional conhecer-se para conhecer o outro e como propiciar a inclusão do considerado diferente nos diversos contextos sociais. Pensar um novo paradigma, novos conhecimentos, novos conceitos, pensar que cada sujeito tem sua história construída em seus contextos, a partir das suas experiências e vivências. Conhecer os sentidos que cada um dá aos fatos, visto que os sentidos existem mesmo que não reflitamos sobre eles. Eles estão onde estão os sujeitos.

Pensar na diversidade humana, nas diferenças que os sujeitos apresentam e nas possibilidades de inclusão nos espaços - escolares, empresariais, sociais... - é preciso pensar que a Inclusão é um processo que envolve reflexão e formação continuada para acompanhar as diferentes situações que são evidenciadas no cotidiano, ela não pode ser considerada um problema.

Referências

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **O papel da psicopedagogia no Processo de Inclusão e da Exclusão**. Escola. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. *Aprendendo a incluir e incluindo para aprender*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

BEAUCLAIR, João. **Para Entender a Psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

EIDELWEIN, Monica P. **Contribuições da Psicopedagogia para a Inclusão.** In: BLAUTH, L, SIMIONATO, M.F. (org.). Educação, Estética e Cultura. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

ELÍADE, Mircea. **Mito e Realidade.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MALRIEU, Philippe. **A construção do Imaginário.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MENDES, Glória. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PORTILHO, Evelise M.L. **Conhecer-se para conhecer.** In: AMARAL, Sílvia. Psicopedagogia: um portal para a inserção social. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SÍNDROME DE DOWN DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Aprendendo sobre e para o Down

Jozilda Berenice Fogaça Lima¹

*Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza,
mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.*
(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS)

Contextualizando as diferenças: uma viagem pelo tempo

No passado, o tratamento aos portadores de deficiências assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e sustentavam-nos, para alcançar a simpatia de seus deuses. Em ambas as situações, o portador de deficiência estava num lugar especial, ou de rejeição ou de proteção incondicional, mas nunca como um sujeito capaz de operar no mundo no qual estava inserido.

A educação dos denominados portadores de necessidades especiais, quase sempre, ao longo da História da Educação, foi marginalizada. Os mais variados entendimentos acerca da deficiência foram adotados no decorrer do tempo.

Desde os primórdios da sociedade, os homens, sempre vivendo em grupos, procuram entender as diferenças a seu modo. Estes procuram meios de conviver com “os diferentes”, comparados com modelos ideais, que variam de deuses até os reis e superiores.

Até o século XV, crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes encontraram abrigo nas igrejas, como o Quasimodo, personagem do livro *O Corcunda de Notre Dame*. Na mesma época, os deficientes ganharam uma função: bobos da Corte. Alguns filósofos defendiam que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos, para serem purificados.

¹Pedagogoga. Orientação Educacional. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Inclusão e Acessibilidade Social. Professora da Universidade Feevale. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. jofog@feevale.br

Do século XVI ao século XIX, as pessoas com deficiências físicas continuavam isoladas da sociedade, em asilos, conventos e albergues. Nessa época, surgiu o primeiro hospital psiquiátrico da Europa, mas todas as instituições não passavam de prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais.

No século XX, os portadores de deficiências passaram a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão apareceu em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda nesse século, na década de 60, iniciou uma movimentação de pais e parentes de pessoas deficientes. Surgiram as primeiras críticas à segregação. Teóricos defenderam a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade, para permitir sua integração.

A Educação Especial, no Brasil, apareceu, pela primeira vez, na LDB 4024, de 1961. A lei apontava que a educação dos excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema de educação.

Nos anos 70, avançaram, nos Estados Unidos, as pesquisas e teorias sobre inclusão, com vistas a oferecer condições de vida adequadas aos mutilados da guerra do Vietnã; foi então realizada a primeira modificação nos currículos escolares americanos.

Já no Brasil, em meados de 78, uma ementa à Constituição Brasileira trata do direito da pessoa deficiente: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante a educação especial gratuita”. Entre as décadas de 80 e 90, declarações e tratados mundiais passaram a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lançou o Programa da Ação Mundial para as pessoas deficientes, que recomenda: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal.”

Em 1988, o Brasil passou a discutir, a partir da Nova Constituição, a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente no ensino regular.

Mas é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia que assegura que as necessidades educativas básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, negros, índios, presos e deficientes) pela universalidade de acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da escola básica e melhoria do ambiente de estudo.

Em 1990, o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a Síndrome de Down não foi diferente. Algumas esculturas encontradas no México, entre 1500 a. C. e 300 d. C., são as primeiras evidências do conhecimento da Síndrome de Down. Após esse período, é difícil encontrar nas Artes algo que sugira o seu conhecimento, até o século XX. Com o conhecimento que se tem hoje das características genéticas da síndrome, acredita-se que ela exista antes de sua identificação, em 1866, mas, considerando as altas taxas de mortalidade infantil dessa época, pouco se pode investigar.

Observa-se, no contexto atual, que as pessoas com Síndrome de Down têm uma vida mais longa e sadia. Sua qualidade de vida tem mudado ao longo das últimas décadas e, conseqüentemente, aumentando as oportunidades de educação, lazer, emprego e integração.

Mas nem sempre foi assim, historicamente, as pessoas com Down foram, ao longo do tempo, vítimas de preconceitos e ideias infundadas.

Entender como e o que tinha o portador da Síndrome levou muito tempo. A síndrome foi descoberta por John Longdon Down e recebe o nome em homenagem ao médico britânico que descreveu a doença em 1866. A anomalia cromossômica foi descoberta pelo professor Jérôme Lejeune somente em 1959, com base nas características físicas associadas com um funcionamento mental subnormal.

As crianças com essa síndrome inicialmente eram chamadas de mongoloides, influenciadas pelo racismo, devido às características físicas de olhos rasgados, dobras epicantais e nariz achatado, traços semelhantes aos representantes da raça mongólica. Esse nome nunca foi usado na Rússia, país de origem da raça mongol, lá, as pessoas eram chamadas de Down.

O termo inicial foi excluído da revista Lancet, em 1964, e da Organização Mundial da Saúde, em 1965, por ser considerado ofensivo. A delegação da Mongólia fez, junto à OMS, o protesto indicando a discordância em relação ao termo.

Após a descoberta de John Down, iniciaram muitas controvérsias sobre a origem da síndrome, chegando a ser atribuída às causas infecciosas, como sífilis e tuberculose.

Só mais tarde, quando a alteração cromossômica foi sugerida, inicialmente, por Waardenburg, em 1932, e, depois, em 1959, por Jerome Lejeune, cientista francês, é que se chegou ao diagnóstico da alteração cromossômica.

Então, pode-se, diante do relato acima, identificar três momentos da evolução da Síndrome de Down: um primeiro, que antecede a identificação da alteração cromossômica, quando os pacientes eram rejeitados, institucionalizados e, muitas vezes, tinham os cuidados básicos de saúde negados. Um segundo momento, marcado pela descoberta da anomalia cromossômica, em que se intensificam as pesquisas, tanto na área médica quanto na área educacional, buscando, através da compreensão, a qualificação das ações. E, por fim, o terceiro período, que começa com o reconhecimento dos direitos de toda a criança, independentemente de sua capacidade mental, surgindo daí programas educacionais apropriados para uma discussão acerca das diferenças.

Desmistificando a síndrome: aprendendo sobre e para o Down

Essa síndrome é considerada uma das mais frequentes anomalias numéricas dos cromossomos autossômicos e representa a mais antiga causa genética de retardo mental.

Avanços tecnológicos e científicos têm aumentado significativamente a sobrevida dessas crianças.

Além disso, movimentos socioculturais têm buscado incluir esses indivíduos na sociedade, estimulando sua participação em diferentes contextos sociais e promovendo o exercício da cidadania.

A SD é causada por uma alteração dos cromossomos. Cromossomos são partículas muito pequenas que existem dentro do espermatozoide (a célula sexual do homem) e também

dentro do óvulo (a célula sexual da mulher) e são responsáveis pela cor dos olhos, pela altura, pelo sexo e também pelo funcionamento e pela forma de cada órgão interno, como o coração, o estômago e o cérebro.

No momento da fecundação, o espermatozoide e o óvulo juntam-se, formando o ovo, que é o começo de uma nova vida. Normalmente, existem 23 cromossomos no espermatozoide e 23 no óvulo. O ovo vai, portanto, receber 46 cromossomos. Nos casos de SD, a criança nasce com 47 cromossomos; possui um cromossomo a mais, ou seja, ela tem três cromossomos 21 em todas as suas células, em vez de ter dois. É o que se chama de trissomia 21. Esse erro não está sob controle de ninguém. A célula fica com um cromossomo de número 21 a mais do que deveria e não se sabe ainda por que isso acontece.

Muito se tem pesquisado sobre a SD, os resultados desses estudos demonstram que o desempenho funcional de crianças com SD é inferior ao de crianças normais. Entretanto, as interações entre patologia e grupo etário revelaram que esse desempenho inferior não se mantém constante no contínuo do desenvolvimento. As crianças do grupo SD apresentaram um repertório de habilidades funcionais inferiores e mostraram-se mais dependentes da ajuda fornecida pelo cuidador, quando comparadas com crianças com desenvolvimento normal. Contudo os mesmos estudos comprovaram que essas crianças, quando inseridas na escola regular e devidamente estimuladas, têm seu desenvolvimento apurado.

Não se pode negar que os portadores da SD têm características muito próprias, delas não se pode fugir, porém conhecê-las, aprendendo sobre elas, irá facilitar as intervenções a serem realizadas, de forma a garantir a qualidade da inserção desses sujeitos.

Os bebês com SD possuem algumas características que os diferem dos demais e que lhes são peculiares. A Síndrome de Down é a deficiência intelectual mais frequente, acontecendo uma a cada 550 nascimentos por ano.

Toda criança com Síndrome de Down terá algum grau de dificuldade para aprender, de leve a severo. Embora a Síndrome de Down tenha causas genéticas, fatores ambientais têm importância fundamental no desenvolvimento e no progresso, assim como acontece com crianças sem a síndrome.

Em geral, crianças com SD desenvolvem-se mais devagar do que as crianças de sua faixa etária, alcançando as etapas do desenvolvimento mais tarde e ficando nelas por mais tempo. A diferença no desenvolvimento entre crianças com Síndrome de Down e as sem a síndrome aumenta com a idade.

Das características que estão implicadas diretamente com a SD, será realizada, aqui, uma divisão entre características físicas e intelectuais.

Então, o que é a SD sob o ponto de vista físico? O bebê com SD apresenta hipotonia muscular, é muito mais quieto, apresentando dificuldade para sugar, engolir, sustentar a cabeça e os membros, contudo a hipotonia tende a desaparecer com o tempo. Esse bebê também tem as mãos pequenas e os dedos curtos, prega horizontal única na palma das mãos (linha simiesca), olhos com linhas ascendentes e dobras de pele nos cantos internos (prega epicântica), nariz pequeno e pouco achatado, orelhas pequenas de baixa implantação, pele abundante no pescoço, língua protusa (para fora da boca) devido à pequena cavidade oral. Pode ter defeitos cardíacos congênitos, doenças infecciosas recorrentes, problemas na visão e na audição, bem como problemas de tireoide, podendo causar obesidade, além de prejudicar o

desenvolvimento intelectual. Todas essas características aqui descritas não querem anunciar um rótulo, mas querem, ao contrário, dizer sobre dados de realidade, para que se possam identificar quais as limitações do portador, bem como suas potencialidades de desenvolvimento, garantindo, assim, intervenções adequadas ao quadro, pois, uma vez que conhecendo a fundo a necessidade do sujeito com quem se está trabalhando, certamente, o trabalho a ser realizado apontará uma qualidade adequada à sua necessidade.

As crianças com Síndrome de Down frequentemente também apresentam redução do tônus dos órgãos fonoarticulatórios e, conseqüentemente, falta de controle motor para articulação dos sons da fala, além de um atraso no desenvolvimento da linguagem. Tal distúrbio implica dificuldade de comunicação, contudo é possível, através de diferentes formas, estabelecer uma comunicação real na maioria dos casos.

Sob o ponto de vista intelectual, sabe-se que as crianças com Síndrome de Down não se limitam a ser mais lentas que as demais, mas, sim, são diferentes. E é sobre essas diferenças que se deve fundamentar toda a ação educativa.

As crianças com Síndrome de Down possuem dificuldades em nível perceptivo, que afetam a assimilação dos estímulos que recebem. Algumas ações podem facilitar os processos de percepção, com o fim de criar um sistema perceptivo válido para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem desses sujeitos, como mostrar os estímulos utilizando o maior número possível de vias sensoriais. Quer dizer, não se deve ficar limitado a um só canal, por exemplo, a dar a ordem verbalmente e, sim, deve-se apoiar em outros canais, como o visual, mediante imagens ou palavras. As intervenções devem ser sempre motivadoras, sistemáticas e sequenciadas. Na hora de sequenciar uma atividade, é importante seguir a seguinte ordem: primeiro, que a criança manipule livremente o material, especialmente nas primeiras idades; desse modo, a aprendizagem é vivencial e parte da experiência do aluno. Em segundo lugar, verbalizar a atividade, falar sobre o que se está fazendo, colocar palavras nas ações. É importante verbalizar as atividades que se estão realizando, para fomentar a representação simbólica do que se vai fazendo.

As pessoas com Síndrome de Down têm dificuldades para fixar a atenção, focalizá-la e levá-la de um lugar a outro. Distraem-se facilmente e lhes custa trocar de atividade. Uma atenção escassa interfere, logicamente, nos processos de aprendizagem. Por isso, é importante simplificar o ambiente de trabalho, assim como os materiais, evitando o maior número possível de estímulos que a distraiam, dando instruções claras e precisas, pouco numerosas, assim como fazê-las acompanhadas de um modelo. Começar com tarefas que requeiram pouco tempo de execução, com o fim de que o tempo de atenção necessário seja breve ao princípio para ir, pouco a pouco, aumentando-o. Trocar de atividade frequentemente, para que a atenção se mantenha ativada para a novidade. Comemorar cada sucesso, para que a criança tome consciência do que conseguiu graças ao seu esforço.

Outro aspecto a contemplar diz respeito à memória. As crianças com SD possuem dificuldades na memória, tanto em curto como em longo prazo. Para recordar algo, é necessário adquiri-lo, retê-lo e mais tarde reconhecê-lo ou recordá-lo. Por isso, é importante trabalhar, primeiro, as estratégias de reconhecimento, antes mesmo que as específicas de lembrança, trabalhando a memória imediata antes que a sequencial. Fomentar a compreensão do conceito mais que a sua memorização e organizar essa informação, relacionando-a com a que já tem (assimilação e acomodação). Igual ao que se comentava na percepção, para

melhorar a memória, é importante se apoiar no maior número possível de canais de entrada. Por exemplo, para trabalhar a memória auditiva (a capacidade para recordar uma série de sons), apoiar-se na memória visual, menos afetada. Assim, se forem acompanhados os sons emitidos de representações visuais ou móveis, o ensino será mais eficaz.

Os portadores da Síndrome de Down acessam a leitura por meio de métodos globais muito melhor que mediante métodos analíticos. Por isso, é importante adaptar os materiais de leitura a essa metodologia, tratando de conectá-la com o ensino habitual dos demais alunos. Trabalhar todos os aspectos da escrita e não limitar a grafia: separação correta de palavras, análise e síntese das ideias, exposição ordenada do pensamento, não se limitar à escrita manual, fomentar o uso do computador, com o fim de trabalhar a escrita, uma vez que se trabalha a grafomotricidade e a motricidade fina. O uso do computador com o portador da SD tem sido um forte aliado na construção do pensamento lógico.

Dadas as dificuldades para o controle do próprio corpo e para integrar a informação que chega por essa via, é importante desenvolver uma estimulação complementar a esse nível, já que se sabe que a aprendizagem se dá pela via do corpo, do organismo, da inteligência e do desejo, que, além disso, influi decisivamente no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Assim sendo, é importante, para que essa aprendizagem aconteça, trabalhar o controle motor, a coordenação dos movimentos, a lateralidade, o equilíbrio, a imagem corporal e as relações espaço-temporais, fomentar a expressão corporal, utilizando sempre como ponto de partida a experiência de vida da criança. Aproveitar as sessões de psicomotricidade coletivas para fomentar a integração no grupo assim como a socialização e, não menos importante, trabalhar a psicomotricidade fina.

Segundo Schwartzman (1999, p. 261):

A educação de crianças portadoras da Síndrome de Down apesar de sua complexidade não invalida a afirmação que têm possibilidade de evoluírem. Com devido acompanhamento poderão tornar-se cidadãos úteis à comunidade, embora seu progresso não atinja os patamares das crianças normais.

Sabe-se que a deficiência em si faz com que o Down apresente um ritmo mais lento de aprendizagem, devido à complexidade de sua estrutura cognitiva, contudo sabe-se também o quanto intervenções pontuais, durante seu desenvolvimento, vão garantir aprendizagens individuais e estáveis. O Down, através de cuidados especiais, consegue se desenvolver e realizar muitas coisas, dentro de suas próprias limitações, ele não será impossibilitado de aprender sempre.

Compreende-se que as relações que um Down estabelece é o fator principal para sua integração na sociedade, daí a importância do desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e estáveis. É a partir da interação dele com o grupo que se consegue atingir esse tipo de relacionamento e, assim, desenvolver-se globalmente, princípio este de aprendizagem de qualquer sujeito.

Diante de tudo que se apontou até aqui, hoje, a despeito da evolução da legislação que assegura a matrícula de crianças com necessidade educacionais especiais nas salas de aula comuns, sabe-se que o processo de inclusão plena se encontra longe de ser consolidado,

contudo podem-se vislumbrar novas formas de atuação sociopedagógica e familiar, tendo como pressuposto que o processo de inclusão pode ser construído e reconstruído no dia-a-dia, não mais a partir do que é habitualmente estereotipado como normal e anormal.

Vislumbra-se, nesse contexto, protagonizar as diferenças no âmbito geral, compreendendo que todos somos diferentes, ou seja, percorre-se a trilha que Espinosa denominou como uma nova ética de diferença, na qual o predomínio não é mais a adequação a um modelo de existência concebido como ideal a ser seguido e, sim, a troca entre distintos modos de olhar e compreender o cotidiano.

Gostaria de encerrar com um fragmento de um relato publicado nos anais do Encontro Catarinense sobre Síndrome de Down – Buscando Qualidade de Vida em 2001, relato este de uma portadora da síndrome.

“No meu aprendizado eu assimilava tudo muito lento e devagar e com paciência. Conforme fui crescendo e ganhando vida, em formato de gente desde pré-adolescente e agora adulta. Existe muita gente que me vê como criança e não como gente grande. Mas cresci como gente, ser humano fisicamente, emocionalmente e intelectualmente” (Ana Cristina Souto de Oliveira Lima, 42 anos).

Este artigo, de certa forma, quis remeter a uma compreensão de que trabalhar com uma pessoa com Síndrome de Down é estar diante de reais possibilidades de se superar, de dar sentido à vida, transformando os desafios em motivações.

Poder-se-ia, então, definir a Síndrome de Down como uma forma singular e determinada geneticamente de ser e estar no mundo, a qual se chama de normal.

A pessoa com SD é um benefício para todos, porque aponta e promove valores que fazem a sociedade mais digna de chamar-se humana. Sua exclusão seria o nosso fracasso.

Referência

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

Projeto Down. **A Síndrome de Down Passada a Limpo.** São Paulo, 1995.

SANTOS, S. **Entrevista com o professor Boa Ventura.** 1995. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir-oaven1.htm>>. Acesso em: dez. 2007.

SCHWARZMAN, J. S > *et al.* **Síndrome de Down.** São Paulo: Makenzi: Memnon, 1999.

Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação - Governo Federal.

Werneck, Cláudia. **Muito Prazer, Eu Existo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1993.

_____. **A Síndrome de Down.** Disponível em: <<http://www.medicina.ufmg.br/down/down-principal.htm>>. Acesso em: dez. 2007.

_____. **Brincar para Todos.** Disponível em: <<http://www.Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>>. Acesso em: dez. 2007.

A REPERCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DE PSICOSE NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

O que fazer com esse veredicto?

Denise Quaresma da Silva¹

A partir da escuta e do atendimento de crianças e adolescentes dados como sendo “portadores” de Distúrbios Globais do Desenvolvimento ou de Psicose, pode constatar as dificuldades e (im) possibilidades da escola, do grupo familiar e de alguns profissionais da área “psi” de lidar com tais diagnósticos e, muitas vezes, esses ecoam como sendo um veredicto: “decisão dum júri, sentença” (FERREIRA, 2004, p. 813).

Percebi que as mesmas dificuldades também ocorrem aos demais profissionais que se relacionam com essas crianças no âmbito escolar: professores, orientadores, supervisores, coordenadores. Enfim, atingem a todos os atores da “vida” escolar, familiar e social dessas crianças e desses adolescentes, os quais nos exigem uma posição que ultrapassa o conhecimento científico: acredito que encontramos aí, nessa posição assumida frente à diferença do outro, a *ethica* do sujeito humano.

Emerge dessas posições [assumidas ou não, ditas ou não ditas] a conduta humana no seu sentido mais verdadeiro: o respeito ao desejo do outro e à constituição subjetiva de cada sujeito, ou seu contrário, o que nos abre a possibilidade de pensar na problemática proposta neste texto, também sob o ponto de vista da ética de cada um e suas implicações, do mundo interno, de nossas crenças.

A loucura, ao longo da história, vem sendo vista de diferentes formas e ocupando diferentes posições na sociedade. Neste texto, descrevo algumas maneiras de agir com os loucos, procurando olhar e mostrar traços de sua constituição, como doentes mentais, relacionada com as diferentes posições que a loucura ocupou em um dado momento da história, conforme nos relata Foucault, ao descrever a história da loucura.

Idade Média: nas cidades europeias, a existência dos loucos era admitida (FOUCAULT, 1984), sendo possível para os “diferentes” vagar de um canto para o outro. No entanto, os

¹Doutora em Educação, psicóloga e psicanalista. Membro do Círculo Psicanalítico do RGS, professora da Universidade Feevale e das Faculdades São Judas Tadeu. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Trabalho - Feevale. E-mail: denisequaresma@feevale.br

“mais excitados”, eram colocados em pequenas casas; anunciavam-se, assim, os primeiros sinais da vindoura política de exclusão relegada à loucura ao longo dos séculos. Ainda no século XVIII, a justificativa para o confinamento estava sustentada na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Aos poucos, esses indesejáveis, porém capazes de produção, vão sendo devolvidos à sociedade, permanecendo reclusos somente “os loucos”, que passam a ocupar uma outra posição.

Revolução Francesa: diante da diversidade de reformas de cunho econômico, político e administrativo nas relações sociais, a loucura deixa de ser um objeto exclusivo do poder jurídico, passando essa tarefa a ser dividida com a medicina.

O conceito de “periculosidade” do louco nasce do intercruzamento surgido a partir do diálogo entre o direito penal e a necessidade de respaldo da medicina higienista para sua afirmação como ciência médica, sendo que assim se fundou a psiquiatria.

No entanto, Foucault (1999) chama nossa atenção para o fato de que essa noção de não está centrada somente na medicina ou no direito, mas são todas as “disciplinazinhas” da escola, da caserna, do reformatório, da usina, que tomam cada vez mais espaço, sendo que essas instituições se proliferam, estendem-se e ramificam, segundo o autor, suas redes em toda a sociedade, ou seja, a escola, a família, a sociedade também passam a temer tal periculosidade (FOUCAULT, 1999).

A partir desses entrelaçamentos, a loucura vai adquirindo um outro lugar no século XIX, o lugar de atravessamento do saber médico.

Mesmo com a diversidade de conceitos, lugares, explicações que tentam, ao longo da história, dar conta desse “fenômeno” no cotidiano do trabalho desenvolvido com as crianças e adolescentes com possibilidades de virem a ser psicóticos, no contato com a loucura, percebemos a fragilidade da condição humana de quem a contempla e a sensação de que nada sabemos sobre ela. Nas sociedades ocidentais, a loucura é apontada por Foucault como estando sempre em falso: ao mesmo tempo objetivada e objetivante, oferecida e recuada, conteúdo e condição, sendo que ela tem a condição de uma coisa enigmática; inacessível (FOUCAULT, 1995).

Mesmo com o Movimento de Reforma Psiquiátrica, desencadeado a partir da década de 70 na Europa e no Brasil, que propõe a inclusão do portador de sofrimento psíquico na sociedade, essa inacessibilidade vem delimitando, como *lócus* do “louco”, a sua exclusão do cenário das cidades desde o século XVII até os dias de hoje, ou seja, a exclusão do diferente ainda ocorre.

Ao olharmos de frente para essas pessoas, passamos para o outro lado, o lado dos excluídos, e isso pode nos possibilitar ver a nossa loucura, o que evoca em nós o indizível, o fascínio e o temor por reportar aquilo que resguardamos e escondemos no subterrâneo mais escuro e profundo: o inconsciente. Como se ela não nos pertencesse, estando somente do outro lado, o de dentro dos muros do manicômio ou do corpo de um louco.

Certa vez, há muitos anos, um anônimo escreveu com grafite uma frase nas paredes do fórum da cidade onde vivo, a qual ficou tatuada (e inscrita) na minha memória (e quiçá na do povo). Dizia a frase: “Toda cidade tem um louco para mostrar ao povo onde está a razão”.

Por muito tempo, pensei sobre a importância dessa frase, do quanto ela dizia algo que era impossível de ser dito de outra forma, que não daquela. E do quanto essa verdade que ali, naquele espaço de lei, era proferida, somente encontrava espaço de ser dita na ilegalidade. A

frase foi, no mesmo dia, apagada. E não houve comentários sobre ela, tanto que agora ressuscita, neste escrito, e talvez surpreenda muitos que aqui a leiam, como se novidade fosse!

Uma das leituras que faço é que gerou angústia ao apontar a razão como fazendo parte da loucura (e agora, o que fazemos com nossas certezas?) e uma possível resposta para a angústia, ao olharmos de frente para a loucura, é do quanto ela nos diz de nós mesmos, seres humanos.

Admitir esse insuportável lugar em que a loucura nos coloca talvez nos possibilite re (olhar) e vir a entender o processo que articula uma infinidade de explicações e subterfúgios construídos na sociedade, ao longo dos tempos, com o objetivo de manter essas pessoas, de alguma forma, afastadas do convívio da cidade, da escola, da família.

Será que a noção de perigo suscitada diante da possibilidade de convívio com os “loucos” está justamente no horror de olharmos a nossa loucura, de perdermos a razão e sabe-se lá o que mais, que nos sustenta como sujeitos?

O encontro do louco com a cidade, com a família, com a escola, a meu ver, mostra-se difícil e quase impossível, pelos sentimentos que tal aproximação suscita. Diz Zillmer que aprender a lidar com essa angústia é difícil, pois se faz necessário lidar com a angústia do outro e a própria e, por isso, sugere que é melhor, no ato pedagógico com crianças psicóticas e autistas, procurar as perguntas do que as respostas (ZILLMER, 2008, p. 59).

Essa autora diz também que é impossível o professor que trabalhar com crianças psicóticas e autistas sair da experiência da mesma forma como entrou, seja pelas experiências positivas ou pelas frustrantes. Diz ela, ao se referir à escola onde atua atendendo tal clientela: “Porque aqui temos uma escola, não somente para alunos, mas também para professores” (ZILLMER, 2008, p. 60).

Romper com esse modelo requer, então, percorrer um caminho de dúvidas e incertezas, caminhos labirínticos em que se inter cruzam modelos questionados de tratamento e a necessidade de correr riscos diante do desejo de propor outras formas de lidar com a loucura: modelos novos de sermos profissionais, pais, professores...

Requer o abandono de nossos olhares cristalizados e já codificados perante o portador de sofrimento psíquico. Uma forma de olhar que traz marcas construídas desde a grande internação, no século XVII, quando a loucura passou a ser vista como ociosidade e objeto de exclusão.

Cito como exemplo de descristalização o trabalho desenvolvido com crianças psicóticas e autistas, em uma escola municipal de Porto Alegre/RS, Escola “Parque do Sol”, pioneira no acolhimento dessas crianças que ninguém quer receber na escola, pois, desde 1990, atende essas crianças. Cito Folberg (2008):

Finalmente, as crianças tradicionalmente 'rejeitadas' veriam respeitado seu direito a ter um lugar no qual eram aceitas sem discriminação, onde seria acompanhada sua evolução e estudado seu desenvolvimento individual com a preocupação de não deixá-las marginalizadas, mas dar-lhes condições de reinserção no contexto sociocultural como sujeitos/cidadãos detentores de uma relativa autonomia. Assim, começamos. Confiantes de que através do estudo, baseados na observação permanente, e recorrendo às estruturas epistemológicas da psicanálise, poder-se-ia resgatar a palavra plena dos sujeitos em questão, desenvolvemos um trabalho intenso de investigação e reflexão sobre o ato pedagógico, que ultrapassasse os sintomas emergentes e atingisse prospectivamente um devir futuro, bem como as circunstâncias familiares concomitantes. (FOLBERG, 2008, p.12)

Percebo claramente que, uma vez dado o diagnóstico de psicose, autismo ou de algum transtorno global do desenvolvimento, facilmente a família e a escola param de investir no sujeito. Além disso, quando concluímos o diagnóstico, corremos o risco de produzir-se, desde o lugar do saber científico, um efeito de nomeação, atribuindo ao sujeito um traço identificatório ao qual ele possa se agarrar, pois este lhe é dado de maneira imperativa: é um psicótico! Isso pode produzir no sujeito um efeito iatrogênico, na medida em que o sujeito sofre justamente da ausência de significantes familiares que possam lhe atribuir um lugar na filiação e respostas para sua sexuação e identificação.

Aponto também para o cuidado que devemos ter ao dar o diagnóstico para a família, pois efeitos semelhantes ao que ocorrem com o sujeito em questão acontecem com a família. Os pais pressionam para obterem um diagnóstico, para situar e interpretar seu filho, mas podem, a partir desse momento, torná-lo um “penico do puro Real”, como proferiu Marie Christine Lasznik (2001) em uma conferência sobre o autismo (Congresso Internacional de Curitiba, 2001), não investindo mais libido alguma nele.

Mannoni (1981) claramente enuncia esses riscos, ao afirmar que esse paciente “espreita o perigo de desaparecer como indivíduo sob as vestes da loucura, a fim de transformar-se para sempre no objeto de que se fala, que se manipula e de que se dispõe” (MANNONI, 1981, p. 58).

Pesquisando nos referenciais da psicanálise, encontramos algumas possibilidades de problematizar a loucura e ver diferentemente essas crianças e esses adolescentes, possibilitando uma aposta necessária para a melhora da criança ou do adolescente em questão.

Encontramos citações em diversos autores, referindo-se a diferentes “estados transitórios”, que fazem parte da organização e da estrutura psíquica do sujeito: eu ideal e ideal do eu; psicose e neurose; narcisismo primário e secundário; posição esquizoparanoide e depressiva. Os estados transitórios estão vinculados a necessidade, pulsão, desejo, identificação, fantasia, clivagem, trauma, defesa, sonho, conflito edípico, castração, recalque, sublimação, forclusão, entre outros.

Nasio (2001) descreve casos de psicose com falhas na inscrição simbólica. Entre os casos, cita Dick, uma menina de quatro anos de idade, que Melanie Klein, em janeiro de 1929, diagnostica como sendo uma criança psicótica. Seu desenvolvimento intelectual situa-se entre 15/18 meses e seu vocabulário é restrito e incorreto, também apresenta insensibilidade à dor ou ao toque. Dick não simboliza, mostra-se paralisada e detida. Para Klein, o objetivo dessa análise é construir o processo de simbolização e tal trabalho continuou até 1946, quando Dick passa a ser caracterizada como uma “tagarela”.

Outro caso citado por esse autor é do jovem Dominique Bel, que, aos 14 anos de idade, manifesta uma fobia generalizada. Dolto, em 1964, diagnostica-o como esquizofrênico, sendo que ele, aos sete anos de idade, apresentava atraso escolar, bem como enurese e encopresia, resultantes do nascimento da irmã, que é três anos mais nova do que ele. Essa autora se ocupa de reconstruir a história edipiana dos pais e o progressivo distanciamento de Dominique de um clima familiar incestuoso. Na clínica e nas escolas, com frequência percebemos crianças com “falhas” no processo de simbolização, sendo-nos dirigida, frequentemente, uma pergunta: “Afim, ela é psicótica?”.

Essa pergunta, aparentemente de fácil resposta, em que podemos supor, a priori, duas possibilidades de resposta - um “sim” definitivo, ou uma negativa, que não seria definitiva -

levou-me a inúmeras reflexões. Exponho uma delas neste escrito, fazendo a narrativa partindo da origem dessa pergunta, justificando o porquê dessa escolha.

Ela me foi dirigida por uma psicóloga, que atende as crianças da rede municipal de ensino de certa cidade, cuja maioria dos habitantes tem origem alemã. Relata a profissional que, diversas vezes, foi procurada por uma professora, a qual se queixava de uma menina de nove anos, demandando que a psicóloga pudesse “dar um jeito” no que ocorria: a menina comumente defecava em sala de aula, proliferando o ambiente com mau cheiro e, por vezes, gostava de passar fezes nas paredes, “desenhando-as”.

Questionei a profissional sobre por que a pergunta que me fizera; ela respondeu: “só pode ser psicótica, meu Deus, o que eu faço, não sei nada de psicose nem como agir. Também não sei como atender a guria e não sei o que a professora deve fazer”.

Informa-me que a menina é a última filha, numa prole de nove irmãos, sendo muito mais nova dos demais, ficando em casa sozinha com os pais, já velhos, sendo que estes falam apenas o idioma alemão, não falando com ela em casa o idioma utilizado na escola, o português. Relata que a menina vem ao atendimento clínico, na maior parte das vezes, cheirando mal. Questiono-a sobre como conduz a sessão, pergunto se a menina brinca, desenha; diz que a menina participa de jogos com ela. Insisto perguntando se a menina brinca, se fantasia; ela diz que não sabe, afirma que a menina adora jogar dominó, cartas, jogos diversos, que, na verdade, também não suporta o cheiro que ela exala... Começo a inteirar-me da vida da menina.

M, como vou chamá-la, é uma menina falante. Na primeira visita que fiz à sua escola, a turma foi dividida em grupos e haveria uma apresentação de um teatro. Inicia-se a apresentação e a aluna prontamente participa, sendo a oradora do texto da introdução. Lê perfeitamente, vibra com as falas dos colegas. Terminada a apresentação, eu digo que, como espectadora, fiquei curiosa pensando numa brincadeira que gostaria de propor: que trocassem os papéis entre eles e cada um, já que conheciam o texto, apresentaria o papel do outro. Aceitam prontamente, digo que a apresentação não terá ensaio e será naquele momento. Acham graça, conversam entre eles, definem papéis. M topa facilmente o novo personagem e o interpreta, sem contestação e rindo da nova situação.

Em outro momento, os alunos estão ensaiando no pátio uma apresentação que farão num evento público, dançando uma coreografia de música alemã. Trata-se de uma dança divertida, em que meninos e meninas formam pares e danças ordenadamente, ao ritmo da música. M. fica à vontade, participa alegremente. Findando o ensaio, digo-lhes que novamente me ocorreu uma ideia, que gostaria de ver como a dança funcionaria com meninos trocando de lugar com as meninas, ou seja, o movimento de um sendo feito por outro. Riem muito, topam na hora, e realmente o resultado é meio esquisito, pois, antes, os meninos comandavam o passo da dança, sendo que, agora, as meninas tomam a frente. Observo atentamente M, que participa da mesma forma que as demais crianças, rindo muito da brincadeira proposta, dando-se conta da troca, simbolizando seu lugar na dança, estando presente na ausência.

Do que se segue, ao longo do tempo que acompanhei o atendimento de M, neste momento, relatarei o que me faz questão para este escrito: a significação da possibilidade de M ser ou não psicótica, para a psicóloga e para a professora. Enfatizo a importância do olhar da psicóloga e da professora sobre a menina, pois, como nos afirmam Berges e Balbo (2002), a criança é marcada por movimentos que a remetem à letra e ao discurso, instâncias simbólicas

que o transitivismo aponta em seu horizonte e, neste, a mãe transativista é aquela que atribui a seu filho a hipótese de um saber e, ao mesmo tempo, lhe outorga a possibilidade de construí-lo a partir de uma posição marcada pelo desconhecimento.

Ao contrário, a mãe que “sabe tudo” não possibilita à criança a constituição de um saber marcado pelo simbólico, mantendo-a presa a uma posição de objeto, impossibilitando-a de ingressar na travessia do transitivismo. Colocam-nos os autores que, para além do laço primordial entre a mãe e a criança, devemos nos remeter a outros campos nos quais se encontram em jogo as posições transativistas, entre eles, a escola. A professora, em outro momento da vida da criança, também coloca em cena esses movimentos. Dizem:

Se, no 'revezamento' transativista, a criança recebe o 'bastão' de sua mãe e se torna, por sua vez, transativista, a clínica mostra que outras pessoas vão, também, tomar desse 'bastão' e passá-lo adiante: professores e educadores especialmente, que vão, eles próprios, exigir da criança que ela se identifique a seus discursos sábios, porque fazem a hipótese de que o que eles lhe transmitem se articula a um saber que ela já possui. Na clínica, os fracassos das aprendizagens não podem ser corretamente abordados se não se levam em conta os desvios do transitivismo. (BERGES E BALBO, 2002, p. 12).

Lacan refere-se ao transitivismo em vários escritos, entre esses, *A agressividade em psicanálise*, no qual escreve que, no momento especular, a criança apresenta, na presença de seu semelhante, um comportamento pleno de “reações emocionais e testemunhos articulados de um transitivismo normal. A criança que bate diz ter sido batida, aquele que vê cair, chora. Igualmente, é em uma identificação ao outro que ela vive toda a gama de reações de imponência e ostentação, das quais suas condutas revelam com evidência a ambivalência estrutural: escravo identificado ao déspota, ator ao espectador, seduzido ao sedutor” (APPOA, 1996, p. 29). Nessa passagem, podemos encontrar diversas vias em que o transitivismo opera, mesmo no âmbito social.

Os tópicos analisados por Bergès e Balbo (2003) evidenciam um extenso trabalho de aprofundamento no qual, articulados ao transitivismo, encontramos os seguintes temas: os jogos de posições da mãe e da criança, a identificação, o espelho, o novo sujeito, a afânise, o corpo, a voz, o objeto alucinatório do desejo, a neurose obsessiva, a agressividade, o real, simbólico e imaginário, a necessidade de desconhecimento, a condução do tratamento. Nesse tecido, o campo do transitivismo, antes circunscrito às relações objetais, adquire novos contornos a partir das contribuições da psicanálise, nas quais a palavra que é ali colocada em jogo passa a marcar um laço simbólico.

Quanto a M, a partir do “veredicto” construído pelas observações - não é psicótica, pois brinca, simboliza, “desliza” nos papéis propostos nos jogos -, houve toda uma circulação, uma aceitação de que algo poderia ser feito e esse fato, a meu ver, auxiliou a menina a reorganizar-se.

A psicóloga, fazendo a função materna, “transativando” (como apontam BERGES e BALBO, 2002), passou a fazer brincadeiras visando a demarcar o corpo de M, quer seja brincando com ela, derramando água de uma pequena piscina, providencialmente instalada no verão, ou pintando e delimitando, com marcas, o corpo de M desenhado em tamanho natural sobre papel pardo, sobre o chão.

Permitiu, dessa forma, que M, a partir dessa posição transativista, pudesse se apropriar do seu saber sobre si, seu corpo e seus desejos. Ensinou-lhe também que deveria, diariamente, num mesmo horário, ir ao banheiro e permanecer por um tempo sentada sobre o vaso sanitário, lendo uma historinha. Essa tática, depois de um tempo, passou a funcionar, colocando no corpo da menina uma marcação, advindo desta uma função e incorporando no seu dia-a-dia um hábito, uma disciplina necessária para o funcionamento de seu corpo e para a convivência social, mas sob a tutela e autocontrole de M.

Houve mudanças marcantes também em relação à psicóloga, que passou do desespero de ter que lidar com uma criança psicótica a poder assumir o tratamento de M. E, assim, o corpo de M foi se demarcando, ocorrendo a ela uma apropriação dele, sexualizado, libidinizado. Penso que demarcou também outros territórios além do seu corpo, o território invisível das almas que a cercam: da professora, da psicóloga, a minha, tanto que escrevo sobre o fato...

Berges e Balbo (2003) alertam-nos, interrogando: há um infantil na psicose? E colocam-nos que há uma forma, entre outras, de psicose confusional, que é caracterizada pelo fato de a mãe se ausentar sem anunciar sua ausência iminente, sendo que, na ausência desta, a criança a penetra com seu fantasma e, nesse caso, poder-se-ia dizer que a criança é psicótica. Apontam:

[...] temos um ponto de discussão que fica em suspenso: essa psicose infantil, admitindo que se ouse nomeá-la, será um estado estável ou um estado absolutamente temporário? Ninguém responde a isso, Lang diz que é um estado estável porque tem a ver com a estrutura. Os outros, de uma maneira geral, dizem: não, isso pode evoluir. Eis onde repousa a questão do início: o que isso vem a se tornar no adulto? O que isso vem a se tornar, uma vez que é estável? Se não for estável, então quais serão as indicações que poderão ser encontradas? (BERGES E BALBO, 2003 p. 32, 33).

Esses autores também nos advertem: “a psicose infantil é um campo enorme e ao mesmo tempo não se diz muito sobre ele” (BERGES E BALBO, 2003, p. 33). Concordo com eles e levanto a hipótese de que haveria toda uma possibilidade de ocorrer um agravamento nos sintomas de M, possivelmente eclodindo numa psicose.

O que ressalto, nestes escritos, é o quanto a (im) possibilidade de lidar com a psicose gera um horror na psicóloga e, por extensão na escola, impossibilitando-as de efetivamente auxiliarem M, e no quanto meu “veredicto”, estrategicamente anunciado, deu vida nova ao investimento necessário para essa criança.

Refleti muito sobre a influência do diagnóstico, sobre a necessidade de rotular-se o sintoma de forma tão específica. Essas reflexões contribuíram, de forma valiosa, com os conhecimentos sobre a transferência e contratransferência, que devem ser importantemente conhecidos e entendidos por todos os profissionais que atuam na clínica “psi”. Percebemos, ao longo da história da humanidade, que o tipo de sintoma que se apresenta para o diagnóstico está ligado à evolução da criança e ao momento vivido pelo profissional que faz o diagnóstico, resultando disso as crescentes e incessantes classificações do CID. Entendo que isso esteja ligado diretamente a como o profissional encara o diagnóstico e a uma necessidade sua interna de tê-lo, relacionando-o a um demasiado valor de uma classificação. Temos de, constantemente, refletir

sobre nossas questões internas: qual porção da nossa personalidade precisa, de forma tão forte, inconscientemente ser colada em um outro, livrando-nos do desconforto de termos que suportá-lo em nós mesmos? Uma vez aplicado, esse rótulo tende a se tornar algo rígido, estanque e, paradoxalmente, a importância do diagnóstico acaba sendo sentenciar, ao invés de possibilitar uma intervenção necessária.

Sobre M, posso dizer que progrediu muito, em relação aos seus sintomas iniciais, e penso que as intervenções pedagógicas feitas pela professora foram fundamentais, bem como o trabalho bem-desenvolvido com a psicóloga.

Finalizo deixando questões em aberto para nossa reflexão, entre elas, uma que aponto: como lidariam com M esses profissionais (e os outros da “vida” escolar), se o “veredicto” colocado no diagnóstico fosse de psicose? Fica meu desejo de que essa questão faça eco no íntimo de cada um de nós.

Salienta-se, nesse sentido, a questão imperativa e os efeitos iatrogênicos que atravessam este dito: é psicótico!

Referências

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **Há um infantil da Psicose?** Porto Alegre: CMC, 2003.

_____. **Jogo de Posições da mãe e da criança** - Ensaio sobre o Transativismo. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

APPOA. **Agressividade em psicanálise**. Cadernos Lacan I, Porto Alegre, 1996.

FIGUEIRA, A. **Contratransferência**. De Freud aos contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal ed., 1985.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Dito e Escrito. Volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FOLBERG, Maria Nestrovsky. In: Charczuk, Maria S. e Folberg, Maria N. **Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

FREUD, S. **Sobre o narcisismo: uma introdução**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MANNONI, Maud. **O psiquiatra, seu louco e a psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NASIO, J.D. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ROUDINESCO E. & PLON. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ZILLMER, Patrícia. **Reflexões sobre a prática: escola ou clínica?** In: Charczuk, Maria S. e Folberg, Maria N. **Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

QUEM COMEU MINHAS MAÇAS? QUANDO A AVALIAÇÃO JÁ SE CONSTITUI NUM PROCESSO DE INTERVENÇÃO¹

Vanda Spieker de Oliveira²

*A conflitiva edipiana pode estar na base de um problema de aprendizagem.
Por vezes, fixações arcaicas podem também inviabilizar
a equilíbrio do processo de aprender.*

MB me é encaminhada para atendimento psicopedagógico. Ela tem nove anos e cursa a 2ª série do 1º Grau. Não está acompanhando a classe.

Ao chegar para a nossa primeira sessão, MB abriu sua mochila e despejou tudo de dentro sobre a mesa do consultório. Considerei essa demanda como sendo de um profundo significado para ela e compreendi que deveria segui-la, ou seja, tentar estar junto com a menina tratando daquilo que ela me oferecia. Assim, observei bem o seu material e, depois, abri seu livro de leitura e interpretação tentando escolher um texto interessante. Rapidamente percebi que os textos eram ótimos e resolvi escolher o primeiro, que era o mais curto e o mais simples para que realizasse a leitura dele. Questionada se gostaria de ler, imediatamente, disse que sim.

Mesmo tendo realizado uma leitura prévia, antes de ler em voz alta, leu muito mal. Lia com apoio do dedo indicador e sem qualquer entonação. Parecia não compreender o que estava lendo. Realizamos os exercícios de interpretação e ela teve muita dificuldade para resolvê-los.

Li para ela outro texto do mesmo livro e disse que gostaria que ela lesse em voz alta como eu realizara a leitura: com entusiasmo e alegria. Li o texto com muito envolvimento. Meu corpo todo expressava o que eu lia.

Comentei que a leitura é **algo nosso** e, dentre algumas considerações, lembro que falei: **“que sai de dentro de nós”**.

Relacionei a leitura com algumas profissões que basicamente estão assentadas nela. Citei, por exemplo, as pessoas que trabalham na televisão, principalmente, os apresentadores

¹Texto para discussão no Curso de Pós-graduação: Especialização em Psicopedagogia do Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica – CPOP e Graduação Psicopedagogia PUCRS.

²OLIVEIRA, Vanda Spieker de. Psicóloga Clínica. Psicopedagoga. Diretora Técnica do Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica/CPOP. Especialista em Pesquisa das Ciências Sociais/Educação formada pelo INEP/PUCRS. Mestre em Educação PUCRS. Docente em cursos de Graduação e Pós-graduação. Autora e co-autora de livros e publicações científicas no Brasil e exterior. vandaspieker@yahoo.com.br

de noticiosos, que comunicam os fatos como se estivessem conversando com o telespectador. Conteí que aquilo que dizem ou está escrito num papel a sua frente, ou está ampliado e exposto num equipamento especial para ser lido quando houver necessidade.

Expliquei, também, que os apresentadores de TV, os locutores de rádio e tantos outros, como os atores de teatro, antes de se mostrarem, preparam bem o texto e, só depois, é que dizem o que é preciso.

Falei que ler é gostoso e importante. Que "ler bem" ajuda pessoas que têm profissões ligadas ao meio artístico, ao magistério e a tantas outras profissões em que se utiliza a leitura em voz alta. E conversamos sobre outras profissões, chegando à conclusão de que, em toda e qualquer profissão, a leitura é muito importante e que ler também pode ser uma atividade de lazer, de estudo, de comunicação entre as pessoas. Quando alguém escreve alguma coisa para outra pessoa, seja através de carta, bilhete, telegrama, *e-mail*, etc., está usando a leitura e a escrita, ferramentas básicas para qualquer sujeito sobreviver em nossa cultura no mundo atual.

Então, pedi que preparasse um texto, para que depois realizasse a leitura em voz alta. O resultado foi bem melhor.

Em continuidade, jogamos uma partida de *basketball* no *aquaplay*, escolhido por ela, e, enquanto jogávamos, MB falou que tinha jogos em casa e queria trazê-los para a sessão. Concordei dizendo que gostaria muito se ela pudesse trazer os jogos no próximo encontro.

Na segunda sessão, a menina trouxe um jogo de mesa com cartelas que se encaixavam: algumas traziam os numerais e outras, a representação da quantidade correspondente aos numerais. Havia, ainda, outras cartelas com os signos de "mais", "menos" e de "igualdade".

Observei que não reconhecia alguns numerais e que precisava contar um a um os elementos de cada cartela, para poder realizar a correspondência com o numeral. Parecia tudo muito confuso e ficou evidente que não se instaurara a capacidade de lidar com "grupamentos".

Rápido ela desistiu e eu não insisti. Conversamos um pouco e ela pediu para desenhar no quadro de giz. Fez um lindo desenho. Nele estavam uma casa, uma árvore e três crianças. Aparecia também um sol, aves voando, nuvenzinhas, flores. Era um desenho agradável, proporcional e com muitos detalhes. A menina utilizara um amplo espaço do todo disponível (uma parede do consultório especialmente preparada para servir como quadro de giz). Havia, porém, uma área na qual ela poderia escrever algo sobre seu desenho. Então, falei que o achava bonito e disse que ele merecia uma história. Ela ficou pensando e escreveu:

"Marina está brincando".

"Jorge está brincando".

Havia espaço ainda para continuar, se quisesse. Notei que, após escrever o texto, MB tomou a posição de ficar de cócoras. Eu li em voz alta e fiz uma expressão de que se podia continuar o texto. Ela disse: "É só isso". Suspirei e disse: "Só?" Silêncio. Pedi que olhasse bem para o desenho e comentei: "Tão lindo! Vou ler novamente." E li. Ela sacudia a cabeça. Falei: "Vou ler de novo." E li: "Marina está brincando. Jorge está brincando". Silêncio. Digo: "Que brincadeira chata! A gente não sabe o que se passa. Explica melhor. Olhar vago. Pergunto: "E aquela outra pessoa que aparece no desenho"? Não faz parte da história?" Ela fez que sim com a cabeça. Digo: "Então, conta alguma coisa sobre ela".

MB escreve: "Lúcia está brincando." Sua expressão era de quem, ainda, buscava alguma coisa para dizer. Mas, não disse nada. Olhar vago... Expressão vaga... Silêncio. Digo: "Eles estavam brincando e, de repente, Lúcia caiu de bunda no chão".

MB acha muita graça. Joga-se nas almofadas e ri muito. Riu mais do que eu esperava que risse. Fiquei pensando. Ela pergunta: "Posso escrever a frase?" Respondo: "Sem dúvida! A história fica mais interessante. Quero ver minha frase escrita". Ela escreve e não acrescenta mais nada.

Final da sessão. Vou até a sala de espera e converso com a mãe sobre a vinda do pai para uma entrevista. Ele viajava a serviço da empresa na qual trabalhava e não pudera comparecer à primeira sessão. Vamos até a minha sala para agendar uma reunião com todos os familiares (pai, mãe, filho mais velho e a menina).

Então, MB pede a sua mãe que leia o texto que acabara de escrever. Aponta a última frase e diz que eu quem dissera. A mãe sorri parecendo não entender. Concluo: "É, acho que a história ficou bem interessante juntando o que MB e eu inventamos". Conversamos mais um pouco e, quando nos despedimos, fiquei observando ambas abraçadas, caminhando pelo corredor do CPOP às risadinhas como duas meninotas.

MB, na sessão seguinte, chega e eu lhe digo que vamos jogar. Ela imediatamente se volta para o armário a fim de buscar algum jogo de sua preferência, e eu lhe peço que sente à mesa.

Coloco uma folha tamanho ofício a sua frente (na posição horizontal). Pego uma caixa de fósforos grande (12x8cm) e coloco como modelo. Peço que represente, dentro de um diagrama, dez caixas como aquela. Ela começa desenhando caixas muito pequeninas e a cada uma delas, enquanto desenha, faz movimentos com a boca como se estivesse comendo. Não como *sincinesias*. Lá pela sexta caixa aumenta o tamanho dos desenhos de tal maneira que o espaço restante do diagrama fica quase todo tomado. Como não tinha solicitado que representasse caixas mais ou menos do mesmo tamanho, sigo com o jogo.

Enquanto a menina desenhava, não tinha a noção de quantas caixas já havia representado no papel. Para prosseguir, voltava sempre à primeira, para ir contando uma a uma até chegar à última e, só então, sabia quantas havia. Ela termina a representação e eu pego outra folha de ofício (na horizontal) e digo: "Agora, aqui é o teu espaço (desenho um diagrama). E, aqui é o meu (desenho outro diagrama). Procura distribuir essas caixas (do diagrama original) de tal forma que fiquemos com o mesmo número de caixas. Assim, desenha aqui as caixas que ficarão contigo e, nesse outro espaço, desenha as que ficarão comigo". Ela fica imóvel. Repito a ordem. Nada. Falo novamente, com outras palavras, num tom de entusiasmo, como quem está jogando. Desafiadoramente. Ela observa e diz: "Doze".

Pergunto quantas caixas estão desenhadas dentro do diagrama (original). Não sabe mais. Volta a contar uma a uma diz: "DEZ". Falo: "Ah! Que bom! Está certo. Escreve aí o dez". Ela escreve o numeral à direita, bem acima na folha.

Volto à proposição inicial: "Coloca aqui, (aponto para o espaço dela) o mesmo tanto de caixas do que aqui (aponto para o meu espaço)". Ela, agora, mexe os lábios como algumas pessoas fazem quando rezam. Espero. Nada.

Digo o que quero de outra forma. Uso a linguagem oral e a gestual para que ela compreenda. Não recorro ao material concreto de propósito. Uma menina com nove anos completos já poderia realizar diferentes operações pela representação.

Parecia fazer vários ensaios mentalmente. Tocava nos desenhos com os dedinhos até que falou: "CINCO". Digo: "Ótimo! São cinco para cá e cinco para lá... Quantas são?" Escuto um OITO, bem seco. "Será? Desenha, por favor, cinco caixas no teu espaço". Ela desenha. Pergunto: "E, agora, para mim quantas você vai dar?".

Ela conta cinco caixinhas no primeiro diagrama e separa, demarca com o dedo e verifica quantas sobram para mim e diz: "SEIS". Pergunto: "Seis?" Conta novamente e diz que são "CINCO". Desenhou as cinco caixas no espaço que era meu. Digo: "Que bom! Agora temos cinco caixas cada uma de nós, não é?".

Afirma com a cabeça. Falo: "Então, tu tens cinco e eu aqui (apontando) tenho..."? Ela diz: "CINCO". "Ótimo!" Falo que vamos continuar o jogo. Desenho abaixo dois outros diagramas e digo: "Agora, eu vou ganhar quatro caixas e tu ficarás com quatro mais duas". Silêncio. Ela volta a mexer os lábios e, agora, parece mastigar.

Explico que antes ela recebeu cinco e eu também. Tínhamos a mesma quantidade. "Agora, não. Agora, eu receberei só quatro caixas e tu receberás tanto quanto eu e mais duas". Silêncio e nenhum movimento. Repito a proposição e pergunto quem receberia mais caixas. Ela pensou, pensou... e disse baixinho: "EU". Então digo: "Isto! Tu terás mais caixas do que eu. Quantas mais?" Ela diz: "DUAS". "Ótimo! Então, desenha o que combinamos". Ela fica indecisa e eu sugiro que comece pelas minhas caixas. Desenha corretamente. Espero e ela não faz a segunda parte da proposta. Pergunto: "Tu também ganhas quatro caixas como eu?".

Ela diz que não. Eu repito: "Não? Lembra que combinamos que eu teria quatro caixas e tu terias o mesmo que eu e mais duas?" Ela fala: "SEIS". Desenha a proposição corretamente. ÓTIMO! A cada jogada, adicionávamos o quanto ela tinha com o quanto que eu tinha. Assim, voltávamos sempre ao DEZ.

Numa determinada jogada, digo: "Tu vais receber duas caixas e eu, com quantas ficarei?".

Pensa... Pensa... Silêncio. Os lábios movem-se e a sensação é a de que MB ora está mastigando, ora murmurando. Daí, responde: "TRÊS". Falo: "Pensa bem. Eu vou ficar com muitas dessas aqui (passando a mão pelas caixas do diagrama que deu origem ao jogo). Tu terás só duas, agora. Assim, duas dessas (aponto novamente para as caixas) são para ti. Agora, essas outras ficarão comigo". Ela pensa e diz: "SETE".

Então, digo: "Sete cagalhões de elefante que fez cocô num penico verde". Ela ri. Ri muitíssimo. Levanta-se, ri e repete: "Cagalhões de elefante num penico verde!". Ri muito.

Volto ao jogo. Ela olha, pensa e diz **rapidamente** "OITO".

Seguimos jogando normalmente e ela realiza bem outras propostas na base dez. De repente, quando a conclusão deveria ser "um", ouve-se um "seis". Digo: "SEIS cagalhões de girafa no deserto". A mim parecia bem absurdo. Ela, novamente, ri com muito prazer. Fica quieta e **rapidamente** responde certo: "UM".

Fomos jogando e o elefante apareceu mais umas duas, três vezes.

Propus que MB representasse as jogadas com numerais e sinais de mais, menos e de igualdade, o que me oportunizou constatar que realizava as operações propostas através do desenho e, quando solicitada, chegava à reversibilidade das operações. Fiquei feliz, porque senti que MB estava operando com maior agilidade e logicidade.

Ao término da sessão, a menina convida sua mãe para jogar. MB realiza propostas à mãe e esta lhe endereça outras. De repente, MB dá um resultado absurdo. Eu digo: "Olha o elefante do penico verde". Ela ri e olha para a mãe. Eu coloco a minha mão sobre o joelho desta, que está bem a meu lado e digo: "Tem tudo a ver".

MB pensa rapidamente e responde corretamente a proposição. Algum tempo depois, outro absurdo. Ela diz: "Seis cocozões do elefante". Ri muito. A mãe parece não entender. A menina pensa e diz a resposta certa. Pergunto: "Tu fazes cocô todos os dias?".

MB abaixa a cabeça. Fica acabrunhada e não responde. Então, a mãe conta que sua filha tem muita dificuldade para fazer cocô. "Precisa tomar sempre remédio e cuidar da alimentação". Salienta que isso é assim desde que nasceu.

Esse dado tão importante da vida de MB não tinha sido colocado na história vital que fizéramos. Seguimos mais ou menos assim:

V. - MB, o que é cocô?

MB. - Não sei.

V. - Como, não sei?

MB. - Não sei.

V. - Quem faz cocô?

MB. - Todo mundo.

V. - Então, o que é o cocô?

MB. - Não sei.

V. - Por que se faz cocô?

MB. - Porque tem cuzinho (ânus).

V. - A gente faz cocô por que se tem cuzinho?

MB. - Sim.

V. - O cocô sai pelo cuzinho. Mas, o que é o cocô?

MB. - Sacode os ombros mostrando que não sabia.

V. - Quem mais faz cocô?

MB. - Os bichos. O elefante, a girafa, o coelho.

V. - Por que eles fazem cocô?

MB. - Porque têm cuzinho.

V. - E se não tivessem cuzinho, como seria?

MB. - Tinha que mandar fazer.

V. - O elefante come?

M.B. - Come.

V. - E a girafa e o coelho?

MB. - Comem. O coelho come cenoura.

V. - E, depois que eles comem, o que acontece?

MB. - Sacode os ombros.

V. - Tu tomas café? (café da manhã, desjejum).

MB. - Sim.

V. - Agora, (era quase meio-dia) tu vais almoçar? Onde?

MB. - Vou almoçar em casa.

V. - (Dirigindo-me à mãe) O que terá para comer?

MÃE - Feijão, arroz, bife e salada.

V. - Vai estar bom este almoço! E, depois, tu vais para a escola?

MB. - Sim.

V. - E, na escola, comes merenda?

MB. - Sim.

V. - À noite, jantas, olhas TV, estudas e vais dormir?

MB. - Mais ou menos.

V. - Então, como é?

MB. - Vou ver TV e depois vou dormir.

V. - Tu respiras?

MB. - Sim.

V. - Como tu respiras?

MB. - Faz uma profunda inspiração e expira.

V. - O que respiras?

MB. - O ar.

V. - O que é respirar?

MB. - Não sei. Só sei que é assim (inspira e expira).

Com base nesse diálogo, sigo a sessão explicando, da melhor forma possível, o que acontece com o ser humano quando respira: para onde vai o ar; por onde passa o ar; as trocas realizadas nos pulmões; a importância da respiração, etc... Ela parece ter entendido. Digo: "Com a respiração é assim, mais ou menos assim".

Penso e proponho que dramatizemos um almoço. Que brincássemos como se estivéssemos à mesa almoçando.

O faz-de-conta inicia. Quando ela acaba de servir o seu prato, faz que pega garfo e faca para cortar o bife. Fico atenta. Ela finca o garfo na carne e a corta em pedaços. Pega um pedaço com o garfo, ergue o braço e leva o alimento até a boca. Delicadamente, interrompo a ação fazendo com que o garfo fique à entrada da boca, que está aberta. Ela achou engraçado ficar naquela posição. Eu e sua mãe fizemos o mesmo. Relaxamos e ficamos à vontade. Pergunto para MB: "E, agora que o alimento está entrando na boca, o que vai acontecer com ele?" Ela responde que será tirado do garfo e será mastigado. Pergunto o que acontece depois e ela diz não saber.

Então, pego uma folha de papel e desenho uma pessoa, de corpo inteiro, com a cabeça em perfil. Desenho, também, um garfo com alimento junto à cavidade bucal.

Vou perguntando, conversando, refletindo em voz alta, explicando e desenhando a passagem do bolo alimentar pelo aparelho digestivo. Vamos visualizando as partes do tubo

digestivo e falando sobre as transformações que ocorrem e o aproveitamento pelo organismo das substâncias que se transformaram durante o processo. Falamos também sobre as sobras, as fezes, os cocôs. Chegamos até a expulsão das substâncias que o organismo não absorveu. O "botar prá fora" pelo "cuzinho", que também foi desenhado.

Ela estava encantada com o que íamos conversando e desenhando. A mãe, tocada pela situação, fala que MB tinha grande atração por esse tipo de estudo relacionado à área de ciências biológicas.

Referi que ela era uma menina inteligente e que, tendo entendido o que tínhamos estudado naquela manhã, o restante seria muito fácil de aprender.

Na sessão seguinte, cinco dias depois, MB demonstrou ter avançado nas operações lógico-matemáticas e sua mãe comentou que estava com os intestinos regularizados (não mais precisara tomar remédio) e que, no último fim de semana, ela tinha brincado como nunca.

É importante considerar o que foi comunicado na sessão na qual estiveram presentes, apenas, o pai e a mãe. Nesse encontro, foi dito mais em detalhes aspectos como: MB foi um bebê que nasceu prematuro. Esteve por mais de dois meses na incubadora. Ao completar o tempo necessário para ganhar peso e poder voltar para casa, adquiriu uma infecção hospitalar. Correu risco de vida. Tinha um irmão mais velho e, segundo o depoimento dos pais, "[...] o mano é o oposto de MB. É muito inteligente, estudioso, não teve problemas... como ela". Na terceira sessão individual de MB, ela entra no consultório dizendo que queria fazer um desenho para colocar no mural. Após, criou o seguinte texto:

MB - "Era uma vez uma menininha chamada Carolina. Ela saiu de sua casa e foi brincar de esconder e, depois, ela foi direto para a árvore, porque queria comer muitas maçãs. Só".

V. - Por quê?

MB. - Ela estava com fome.

V. - E, daí...

MB - Uma borboleta chegou primeiro, antes que a menina, e comeu todas as maçãs.

V. - Então, ...

MB. - Carolina foi chorando para casa.

V. - E disse ...

MB. - Mãe! A borboleta comeu todas as maçãs da árvore!

V. - A mãe falou...

MB. - Ora, ela não podia comer porque não eram dela. E ela me disse que não podia comer porque estava de regime.

V. - Como isso aconteceu?

MB. - Quem sabe não foi a borboleta? Quem sabe foi o passarinho? Ah! Deve ter sido ele.

V. - Então...

MB. - Então, Carolina ficou triste e ficou pensando em seu quarto. Passou algum tempo e ela voltou a brincar.

Li para ela o texto e pedi que pensasse um título para a história. Ela disse: "QUEM COMEU AS MINHAS MAÇÃS?".

Desenho X Discurso

O respeito à expressão gráfica da criança exige que a deixemos falar sobre o que ela representa. O discurso importa tanto quanto o desenho.

A meu ver, quem deve interpretar o que significa, o que simboliza, o que representa aquela produção é o próprio sujeito - autor da produção. Daí a importância daquilo que o sujeito conta, diz, escreve, fala sobre um desenho seu.

Por mais experiência que tenhamos, não acredito que qualquer profissional possa dizer melhor sobre a dramática de alguém - do que este alguém.

Assim, tudo que quiséssemos inferir do desenho de MB - tudo que quiséssemos compreender e aprender - estava ali dito e sacramentado, à espera da nossa *intervenção*.

Como era o desenho?

O desenho mostrava:

- uma menina com mãos grandes, com cinco dedos (apta para apreender a realidade, o mundo);
- uma grande morada (hospital – edifício?) que, centralizada, se colocava entre uma cena onde se via uma árvore repleta de maçãs, que não estava assentada sobre a linha de base como estavam a menina, o prédio e as flores. Havia também uma borboleta à direita, mais próxima da árvore, e um passarinho à esquerda, mais acima;
- bem no alto, um sol que mais parecia “sangrar”;
- o olhar da menina estava dirigido ao passarinho e ao sol que estavam em linha reta inclinada, ascendente;
- chamava atenção uma grande antena parabólica sobre o prédio.

Como compreender o discurso, o desenho, a dinâmica e o conteúdo das sessões?

- QUEM COMEU AS MINHAS MAÇÃS? (Desejo do corpo, dos seios, oralidade?).
- Era uma vez uma menininha chamada Carolina. (A paciente?).
- Ela saiu de sua casa e foi brincar de esconder e, depois, ela foi direto para a árvore, porque queria comer muitas maçãs. Ela estava com fome. (Parto, a incubadora, relação objetal com a mãe?).

- Uma borboleta chegou primeiro do que a menina e comeu todas as maçãs. (Narcisismo primário; simbiose mãe/filha?).
- Carolina foi chorando para casa e disse: “Mãe! A borboleta comeu todas as maçãs da minha árvore!” (oralidade e analidade que impedem o acesso aos frutos com prazer?).
- A mãe falou: - Ela não podia comer porque não eram dela. (Eram da filha? Alimentação na incubadora?).
- E ela me disse que não podia comer porque estava de regime. (A mãe precisa sentir-se esvaziada da criança, do leite?).
- Carolina pergunta: - Quem sabe não foi a borboleta? Quem sabe foi o passarinho? Ah! Deve ter sido ele. (De fato, antes dela, o pai e o irmão tiveram acesso às maçãs).
- Então, Carolina ficou triste e ficou pensando em seu quarto. (Depressão com relação à elaboração de sua conflitiva?).
- Passou algum tempo e ela voltou a brincar. (Elaboração de diferentes conflitivas: oral, anal, fálica? Re-significação? Tendência à saúde?).

Cabe, ainda, considerar **alguns detalhes do desenho** que se mostraram como significantes e, portanto, auxiliaram no entendimento do significado.

- A "antena" que parecia estar ali com a função de captar "as coisas" que lhe aconteceram?
- O "sol sangrando" insinuava "energia, sexualidade sofrida e/ou doente"?

O caso de MB ensina-nos muitas coisas. Leitura truncada, sem expressão, sem significado. Leitura é também o que **"sai de dentro de nós"**, como as fezes, sem precisarmos tomar remédio? Espontaneamente? Mas é preciso todo um processo de assimilação e acomodação para acontecer o equilíbrio necessário (equilíbrio psicológico, fisiológico e da aprendizagem).

As questões de conservação de quantidade, espaço, tempo, causalidade, operações concretas, enfim, toda a construção do real (o EU, os outros, os objetos, os fatos, os eventos, etc.) e toda a representação da realidade também se fazem das **"relações objetais"**.

A oralidade, a analidade, a falicização, a conflitiva edipiana estão diretamente ligadas à construção do real, à leitura e à escrita.

E, sem dúvida, é importante no tratamento dos problemas de aprendizagem, como na psicanálise e na psicoterapia, apostarmos na "contratransferência". As questões orais e anais de MB estiveram presentes desde a primeira sessão. E, a partir disso, pude chegar ao entendimento do "não aprender" da paciente.

Lembro de que, quando MB terminou de escrever seu primeiro texto, no quadro de giz, ficou acorada como ficam as crianças no peniquinho ou quando fazem cocô nas fraldas, com idade de 18 meses – 2 anos, fase de maior maturação neurofisiológica e da instauração da função semiótica: imagem/representação/linguagem.

As fezes, "o dar e o receber", a figura daquele que ensina, "o contém e o está contido", a assimilação e a acomodação, o "quanto se produz", o "como se produz", a "alegria ou a chatice da brincadeira" falavam do que era preciso **"repetir"** para acontecer a equilíbrio pela re-significação.

Considerações Finais

Somente depois de vivenciarmos situações de oralidade e analidade com alguns pacientes é possível que eles se disponibilizem ao encaminhamento das questões de diferenciação sexual, podendo vivenciar com o terapeuta as vicissitudes que impõe a conflitiva edipiana.

Esse é um caso que me faz ter a certeza de que a pediatria e a enfermagem deveriam estar mais bem preparadas para, desde o nascimento, poder prevenir os problemas, não só os de aprendizagem, através da orientação aos pais, ainda dentro dos hospitais: pela possibilidade de a mãe e o pai permanecerem o máximo de tempo junto aos bebês que necessitam de auxílio de equipamentos (incubadora; banho de luz devido à icterícia, etc.); pela participação em grupos de discussão sobre as dificuldades que estão enfrentando e/ou pelo atendimento individualizado, quando houver necessidade.

O mesmo se espera da ginecologia e da obstetrícia, que podem realizar a prevenção de saúde mental e de outros problemas, antes de o nenê nascer. E a situação ideal é podermos contar com psicólogos e psicopedagogos integrados às equipes médicas e de enfermagem, que poderão desenvolver programas de orientação a diferentes clientelas, as quais, dificilmente, terão acesso a esse atendimento fora do espaço hospitalar.

Referências

DOLTO, Françoise; NASIO, Juan David. **A Criança do Espelho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAIN, Sara. **La Genesis del Inconscient**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1979.

OLIVEIRA, Vanda Spieker de. **Desenho de Crianças e Adolescentes** – Estudo da representação da construção das relações espaciais e focos motivacionais. Relatório de Pesquisa, CPOP/ Brasil/ Porto Alegre: 2003 e Archives Jean Piaget, Genebra/Suíça: 2006.

O MUNDO ADULTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Maria Beatriz Jacques Ramos¹
Noeli Reck Maggi²

A compreensão da personalidade e da aprendizagem são as bases para analisar a vida adulta em termos de inserção social, profissional e escolhas pessoais. O adulto mostra, na linguagem não-verbal e verbal, a consciência, a percepção, a compreensão que traz das leis compartilhadas; mas também alude à dramática do desejo, da sexualidade, da perda ou da impossibilidade desta no conhecimento de si mesmo e dos outros.

A função do psicopedagogo é desarticular, desmontar os falsos enlaces que a história das identificações infantis gera, em alguns casos, deixando em descoberto uma falha ou falta, na qual se insinua algo que pressiona e obstrui o caminho da cognição e de novas aprendizagens. O adulto com problemas de aprendizagem precisa ampliar a percepção sobre seu funcionamento mental, experimentar os conflitos de ordem interna e externa, capacitar-se a buscar novas formas de viver com a realidade, obter um alívio da angústia e do sofrimento, sair da repetição, do *“corredor da morte”*, do medo, da repetência e da desistência.

O sintoma de não aprender, no ensino formal, faz parte do corolário das fantasias inconscientes que não aceitam o desterro. O sintoma impõe-se, satisfaz-se e altera os pensamentos e os sentimentos sobre si mesmo. O sintoma pode ser uma manifestação da ambivalência que molda a maneira peculiar de cada um levar a vida e estabelecer vínculos com os outros. Pode-se dizer que desvendar as causas das alterações e dos problemas de aprendizagem são os objetivos fundamentais da Psicopedagogia.

De certo modo, cada pessoa carrega o legado de cumprir os desejos insatisfeitos de seus pais. Muitos objetivos e expectativas já estão traçados desde o nascimento. São os desejos parentais, entrelaçados com a cultura que estruturam o humano.

¹Professora do curso de Graduação em Psicopedagogia da Faculdade de Educação/PUCRS. Doutora em Psicologia/PUCRS.

²Professora do curso de Graduação em Psicopedagogia da Faculdade de Educação/PUCRS. Doutora em Educação/UFRGS.

Conhecimento e aprendizagem

O conhecimento traz movimentos. Movimentos direcionados para si mesmo e para o outro. Traz abertura ao estranho, ao desconhecido e ao confronto com as diferenças. O conhecimento abastece o amor próprio, dá roupagem ao *self*, envolvendo-o. A estima pessoal gravita em torno da imagem. É na relação com a realidade exterior que a pessoa se conhece. A representação interna é apreendida com os outros. Por isso, as sucessivas frustrações nos relacionamentos objetais, traduzidas em diferentes linguagens, infligem uma ferida à estima pessoal, deturpam a curiosidade e o pensamento.

Os processos identificatórios alteram a capacidade de pensar sobre as experiências, porque estão relacionados com o ideal e com a autoestima. É a partir dos cuidados recebidos no ambiente familiar e escolar, dos objetos internalizados que emerge a identidade pessoal, a identidade inscrita ou marcada pelo conhecimento construído na convivência com o outro.

Na sociedade contemporânea, o adulto vive um estado de crise constante em que, na maioria das vezes, prevalece a incerteza. Até mesmo o que foi aprendido passa a ser questionado e deixa de ter vigência. A aculturação sem reflexão começa na infância e se prolonga na vida adulta, muitas vezes interminável. O campo social incide nas psicopatologias do adulto. Desse modo, muitos preferem não pensar, não meditar, não poetizar seus conflitos, mas atuá-los nos relacionamentos e nas dificuldades de simbolização.

A virtualidade da televisão, dos jogos eletrônicos e do computador foi abolindo espaços lúdicos de convivência, adiando a elaboração das emoções e dos lutos necessários para o amadurecimento psíquico. Não é mais necessário tolerar frustrações diante da tela em que tudo ocorre e nada acontece. O imaginário televisivo favorece a busca incessante de prazer, de evitação do mundo externo e das relações objetais. Propicia o apagamento das diferenças e, com isso, a singularidade que nos caracteriza, num fluxo contínuo de ilusões.

A cultura atual facilita novas possibilidades identificatórias para os adultos. Os ideais de construção de si mesmo, baseados no processo laborioso de promessas, dívidas e renúncias, passam a ser problematizados na comunicação com os mais velhos, pais e professores. O acesso amplo e irrestrito às informações rompe, em parte, com os contextos educativos, com o escalonamento gradual que a educação formal impõe na obtenção do reconhecimento. O trajeto necessário à assunção da posição de adulto, baseado no esforço pessoal e no trabalho, parece ser rompido com as novas possibilidades advindas dos meios de comunicação virtual. Consolida-se o aqui e agora na ilusão, no presente eterno, sem memória e sem futuro. Os estilos de aprendizagem traduzem-se na virtualidade e novidade, não mais na paciência e empatia.

Ficar em sala de aula, aprender com o outro significa uma tarefa árdua, pautada em incertezas e inseguranças, em detrimento das frágeis autoimagens construídas a partir de apelos estéticos mais do que éticos. Com isso, os adultos devem conviver e encontrar um caminho. Buscar um sentido pessoal com precárias orientações sobre o mercado de trabalho e metas futuras. Sem bússola para guiá-los, ficam solitários, sem referências e sem *adultos-guias*. No mundo adulto, é preciso encontrar o próprio caminho.

Debord (1998) analisa a sociedade em que vivemos: uma sociedade em que a vida é pobre, na qual as pessoas são obrigadas a contemplar e consumir passivamente imagens de tudo o que lhes falta na realidade. A vida torna-se uma imensa acumulação de espetáculos. Na medida em

que assiste passivamente aos espetáculos, a pessoa aliena-se, não vive, consome imagens e ilusões, o desejo é o desejo do outro. A mídia tornou-se imperiosa, impositiva e fantasiosa. Já não é preciso ler, pensar, refletir, a cultura está se tornando essencialmente visual.

Isso é, por excelência, alienante, porque nos faz deslizar da condição de seres pensantes a meros espectadores. O autor lamenta que tenhamos deslizado historicamente do *ser* para o *ter* e agora, simplesmente, para o parecer. É nesse contexto do aparente, do revelado, do espetacular, que o ensinar e o aprender são mostrados e vendidos como mercadoria, compondo a cesta básica das ilusões.

É no contexto da cultura do narcisismo, fragmentada em mínimos *Eus* (LASCH, 1983), terra do *salve-se quem puder*, que vivemos atualmente. Imersos nessa realidade, a ela devemos responder, fazendo uso do outro e do conhecimento como instrumento de satisfação pessoal, objeto descartável após a cota de prazer desejada.

O sentido de alteridade vai perdendo força à medida que a atenção fica dispersada. O afeto é menos valorizado que o desempenho, ele é posto à margem, ou medicalizado para evitar a dor. Nesse movimento, emergem a intolerância, a violência e a desconfiança. O adulto vive em meio às referências que invadem seu mundo interno. Ele é ator e integrante do espetáculo de nossa cultura. Como tal, é continuamente convocado a consumir produtos mais do que pensar, agir e elaborar. É empurrado a permanecer na periferia de si mesmo e, nesse embotamento reflexivo, aumenta a dificuldade de construir projetos pessoais que lhe possibilitem reconhecer-se como alguém de valor. Sem projetos, fica sem motivo para valorizar a si mesmo e a vida. Na autodesvalorização, ele banaliza a formação pessoal.

A sociedade traz valores e demandas contraditórias que, de certa maneira, colocam-se como antagonicos a outros valores e produzem um impacto nas construções identitárias e formativas dos adultos. As modificações no mundo ocidental trazem novos problemas que precisam ser pensados no trabalho com adultos. A pós-modernidade amplia as possibilidades de viver, mas, paralelamente, cria um vazio, um desamparo, um sofrimento maior, uma solidão mais difícil de suportar.

Na sociedade contemporânea, na qual o ideal de autonomia predomina, essa questão fica mais evidente, já que o individualismo é a meta. A dificuldade de assumir o lugar da lei, de colocar-se no lugar de quem frustra pode trazer dificuldades quase insuperáveis na situação de ensino e aprendizagem. Cada um pressupõe o que é melhor para si. O que parece mover a todos é a busca do prazer, passando-se ao ato na realização do desejo.

A construção do conhecimento sustenta-se nas aprendizagens informal (espontânea) e formal (escolar), nas experiências com o meio físico e social, na qual a pessoa aprende a utilizar os instrumentos simbólicos para lidar com a realidade. Nesse aspecto, é importante considerar que a introjeção tem um papel relevante na apreensão do conhecimento, pois, na interação com o psicopedagogo, podem ser internalizados valores, práticas, conceitos e a apropriação de um estilo de aprendizagem.

Para resgatar o desejo de conhecer, é preciso ficar diante da falta e da desilusão, ser confrontado com a onipotência e a estima de si mesmo. É importante diferenciar informação e conhecimento quando se trata da aprendizagem. A informação é transmissível, pode ser objetivada de formas indiretas com livros, máquinas, outros materiais e pode ser sistematizada e conceituada na forma de teorias. Conhecer envolve um saber, acontece de modo direto, no contato entre as pessoas, na experimentação; ler um livro, decorar uma fórmula, resolver um

exercício não garantem uma aprendizagem sobre determinada matéria. O conhecimento está relacionado ao saber-fazer, ao uso da informação e das mudanças provocadas na vida pessoal.

Para compreender a aprendizagem, o psicopedagogo deve avaliar o que cada adulto sabe, percebe, organiza, recorda e usa de uma informação disponibilizada. O saber é construído nas experiências, vai se incorporando ao conhecimento e à vida. Aprender algo não é possuir algo, é fazer; é mudar internamente. Aprender, conhecer e saber supõem um contato com a ilusão e a desilusão, com a objetividade e a subjetividade, com o desejo e a realidade. A aprendizagem individual só pode ocorrer à medida que cada um se diferencia do outro, interage, amplia seu conhecimento pessoal e social numa perspectiva mais complexa do mundo e de si mesmo.

A aprendizagem da infância à vida adulta representa uma acumulação gradual de conhecimentos que se manifestam de acordo com as características individuais, o acesso às informações, as experiências e expectativas sociais.

Bion (1970) enfatizou o quanto é difícil para os seres humanos relacionarem-se uns com os outros de forma realista numa tarefa conjunta. Descreveu o ser humano como um ser grupal, que não progride sem outros seres humanos. Mas também não pode progredir muito bem com eles. Mostrou que o conteúdo dos papéis desempenhados é, em parte, determinado pela projeção que se reflete sobre algumas situações em que a ansiedade relativa à própria capacidade de realização é projetada para outras pessoas, numa tendência de surrupiar suas potencialidades, diminuí-las, subestimá-las.

Um olhar na subjetividade

As situações de aprendizagem formal e informal reeditam no adulto as suas experiências desde o desenvolvimento inicial. O ser humano busca, por meio da atualização dos mecanismos adaptativos, um modo de enfrentar as situações desafiadoras. O esforço contínuo do sujeito para encontrar conforto psíquico, de modo a reduzir tanto a dor quanto a frustração, é um processo que se repete ao longo da vida.

Os estudos sobre a vida adulta, mais especificamente, voltados para as questões da aprendizagem, revelam as intensas dificuldades com as quais tanto os homens quanto as mulheres se deparam quando necessitam olhar para si mesmos. Esse olhar introspectivo, autorreflexivo exige o que Winnicott (1983, p.31) denomina de "capacidade para estar só". Esse autor parte do pressuposto de que a referida capacidade representa um dos indicadores mais importantes no amadurecimento do desenvolvimento emocional. É somente estando só, ou seja, mesmo na presença de alguém, que a pessoa pode descobrir sua própria vida sem depender totalmente dos estímulos do outro.

Cada vez mais, com o passar do tempo, o adulto vai consolidando o estabelecimento de um "meio interno", desde as suas primeiras experiências, junto dos seus cuidadores no desenvolvimento inicial, até os resíduos das trocas posteriores, estabelecidas com os pares no decorrer da vida.

No diálogo com os princípios teóricos de Winnicott (1983, p. 128-139), vamos encontrar

como condição de aprendizagem, no adulto, a capacidade para ser espontâneo, decorrente da possibilidade de conviver com um "verdadeiro *self*"³. A conquista dessa liberdade interna vai depender do quanto a pessoa desfrutou de cuidados e gratificações na sua vida inicial, mas também do quanto lhe foi oportunizada a experiência da falta dessas provisões, originando não só a frustração, mas também o espaço potencial e seus possíveis desdobramentos para o exercício da função simbólica e para o desenvolvimento da capacidade para pensar.

Ainda na concepção de Winnicott (1999, p. 111-117), a "capacidade de envolvimento" é outra condição importante na vida de relação do ser humano. Permite ao adulto relacionar-se de modo responsável com os objetos, as pessoas e as situações, especialmente quando lhes são exigidas manifestações de controle diante de impulsos primitivos, tais como os sentimentos de onipotência, ciúme, inveja ou de ódio não-sublimado.

O envolvimento implica maior integração, maior crescimento, e relaciona-se com o fato de o indivíduo "preocupar-se", "importar-se" e também com a possibilidade de fazer "reparações". No dizer de Winnicott, esse seria um dos sinais mais significativos para o sujeito viver de modo livre e espontâneo.

As situações de aprendizagem exigem do sujeito uma atualização constante das estruturas operatórias para pensar, mas também são convocadas a participar dessa revisão as estruturas que atribuem significação ao que a lógica designa como verdade. A aprendizagem envolve a função inteligente e desejante no decorrer de toda a vida e é na fase adulta que esses mecanismos podem ser experimentados com maturidade e consentimento. O desamparo é um dos sentimentos frequentes entre os adultos que não tiveram oportunidade de desempenhar funções, cumprir tarefas, assumir papéis, próprios do seu tempo.

Esses sentimentos exigem da pessoa adulta uma constante reflexão de modo que, ao invés de projetar no outro o que não foi realizado, ela possa transformar essas "faltas" em alternativas para projetos de ação e também possa traduzir os conflitos que sustentam os seus sintomas. Para que isso possa ocorrer, é necessário que o adulto tenha atingido certa maturidade. Tomando como referência as ideias de Winnicott (1983, p. 32-36), verifica-se que o ser humano necessita estar habitado por "objetos internos bons". O indivíduo que desenvolveu a capacidade de olhar para si mesmo está disponível a redescobrir o impulso pessoal e compreender que alguém sempre está ali.

Maturidade e capacidade de ficar só significam que o indivíduo teve oportunidade de construir uma crença num ambiente benigno. Essa crença se constrói através da repetição de gratificações satisfatórias. A função simbólica é condição dessa atividade psíquica e está associada à possibilidade de o sujeito pensar, criar, inventar, encontrar saídas para os conflitos e desafios que as situações de aprendizagem exigem. O sonho, a arte, um gesto, uma doença, o pranto ou o riso são expressões da função simbólica e representam a tentativa de a pessoa adulta abarcar o mundo, dominá-lo, contatá-lo, representá-lo.

O desenvolvimento do ser psíquico é acompanhado de uma constante ampliação da formação de símbolos. Os símbolos são inerentes a este, tanto a opacidade quanto a transparência. Exemplos dessa capacidade no adulto aparecem nos sonhos, sintomas,

³Self verdadeiro é a posição teórica de onde se origina o gesto espontâneo, a liberdade e espontaneidade. O gesto espontâneo é o *self* verdadeiro em ação. WINNICOTT, D. W. O ambiente e os processos de maturação. Tradução Irleneo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983, p.135.

gestos, nas expressões linguísticas, entre outras. Atitudes que contrariam essa possibilidade estão relacionadas a um pensamento excessivamente objetivo, ou por um predomínio da fantasia sobre a realidade.

As situações de aprendizagem exigem, segundo Pain (1999, p. 58-63), que o sujeito se resigne ao objeto do conhecimento. A resignação supõe, num primeiro momento, projetar o que compreende sobre o objeto ou a situação que é diferente, não-familiar, inusitada, mas que se deseja conhecer. Simultaneamente a esse processo, o sujeito se identifica com o que está sendo olhado, percebido, introjetado, numa espécie de reconciliação interna do que está colocado externamente. Essa concepção de aprendizagem que Sara Pain (1999) aponta como necessária para o sujeito se apropriar do conhecimento está associada a algumas condições internas e que são próprias do desenvolvimento humano.

Respeitadas as diferenças teóricas tanto de Winnicott quanto de Pain, a capacidade de sublimação parece ser o aspecto em que o diálogo se encontra de modo mais aproximado entre esses autores. Quando o sujeito consegue sublimar seus impulsos mais primitivos, dando lugar à criatividade, à imaginação, à busca de alternativas para conviver com as supostas faltas geradoras do desejo, também terá condições de aprender tanto nos níveis cognitivo quanto afetivo.

Um sujeito que permanece num estado de absoluta dependência dos estímulos externos, ou que não reconhece a presença do outro, das diferenças, está narcisicamente indiferenciado e, possivelmente, impedido de estabelecer trocas, de pensar, de exercer a função simbólica, elementos esses imprescindíveis ao processo de aprendizagem.

É nesse ponto que os elementos teóricos de Pain (1999, p. 11-22) revigoram essas ideias, ao falar da importância da ignorância⁴ no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. Para essa autora, embora o conhecimento seja portador de uma lógica coerente, deve ser questionável. A ignorância desafia as operações lógicas, porque envolve o "irracional" e o "arbitrário". Nesse sentido, a aprendizagem do adulto requer constantemente a crítica e a generalização sobre o conhecimento, de modo a revisar continuamente a possível ideia do "absoluto" do conhecimento.

Vida adulta: aprender é crescer...

No aprender, a percepção, o medo, o desejo, o encontro, o prazer, a diferença, a tensão, a confiança, o afeto, o amor e o ódio estão presentes e não são menos importantes que o espaço, o tempo, a causalidade, a lógica. O adulto sabe disso, percebe as faltas, questiona, não tolera o previsível. Pode-se dizer que há algum consenso entre os estudiosos em torno das alterações e dos problemas de aprendizagem. A maioria acredita que as causas podem ser atribuídas às desordens orgânicas, emocionais, intelectuais e sociais, prejudicando a capacidade de simbolização.

Aprender representa um desafio; representa deparar-se com o desconforto e com o desconhecido; com a fantasia e a realidade. É preciso querer sair de si mesmo, conhecer-se, ter

⁴A palavra ignorância indica o espaço entre o pensamento lógico e o significante, a fim de que o desconhecimento instale-se sem conflito. PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Tradução de Maria Elísia Valliatti Flores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999, p.12.

curiosidade, desejo de saber. É um processo em que paixão e cognição se relacionam; em que o desejo transfere o sentido para aprender, provocando um investimento pessoal e a geração de conhecimentos (RAMOS, 2001).

Na Psicopedagogia, a aprendizagem é um termo amplo e complexo, refere-se à nova adaptação, em termos de assimilação e acomodação das estruturas mentais, à conquista de conhecimentos que podem ser praticados. É uma aquisição contextual e historicamente determinada, pertencente à ordem do arbitrário, do signo. Para que ocorra aprendizagem, faz-se necessário um movimento deliberado, uma ação convergente em torno de um objetivo. Nesse paradigma, a prática psicopedagógica evoca a leitura de si mesmo e do mundo, o esclarecimento, a confrontação das capacidades e potencialidades necessárias às novas modalidades de aprendizagem.

Quando a pessoa aprisiona o pensamento para não se confrontar com a angústia, o conhecimento é interrompido e a distorção passa a representar um sintoma. No problema de aprendizagem como um sintoma, o pensamento é alterado, deslocado à ação, atuado. Metaforizado como uma ferida que tenta afastar algo que precisa continuar escondido.

Muitas dificuldades para aprender advêm da exclusão dos conhecimentos, do empobrecimento da vida psíquica, da expropriação do saber e do pensar. O que não pode ser visto e falado fere o mundo interno, fragmenta o ego, desvitaliza os vínculos com a criatividade e a aprendizagem. Para saber, é preciso ter os olhos abertos à realidade e à visão de si mesmo e dos outros. A aprendizagem envolve uma autonomia crescente e projeta-se no campo social. Toda aprendizagem representa uma inserção sociocultural, relacionada com os contextos nos quais se apresenta.

Quando trabalhamos com adultos, percebemos que o ato simbólico deve ser reafirmado no desejo e na cultura. Os fracassos do ingresso na ordem simbólica podem desarticular desastrosamente a identidade e a alteridade, a igualdade e a diferença do adulto, quando a exclusão e a desqualificação se instauram e se manifestam na interioridade e exterioridade da linguagem e do comportamento.

Os paradigmas psicopedagógicos, com base nos programas institucionais, métodos de ensino, na convivência grupal, podem favorecer a inserção do adulto no ensino formal, informal e não-formal. Os entraves para apreender e usar os signos sociais aprisionam o pensamento e a corporeidade, a imagem e a comunicação com o mundo externo. Dessa forma, o psicopedagogo avalia e trabalha com os aspectos relacionados à maturidade psíquica, às dificuldades intelectuais, socioculturais, que inibem e aprisionam a capacidade de pensar e de criar.

O problema de aprendizagem traz repercussões no processo de subjetivação do adulto, quando se apoia na desqualificação do saber que a pessoa traz em sua história de vida. As expectativas inadequadas, o desconhecimento da realidade pessoal, social do estudante e a inserção inadequada no ensino podem provocar desadaptações de diferentes ordens. Para compreender as alterações e os problemas de aprendizagem, é preciso conhecer suas funções no contexto de desenvolvimento da vida adulta. Os aspectos evolutivos, o desligamento progressivo dos mandatos familiares, do mundo infantil e as modalidades de ingresso no mundo adulto.

O encontro entre o visível e o invisível, entre o passado e o presente permite a renovação do pensamento, a geração de novos conhecimentos, a inserção no simbólico, na cultura. Por

isso, deve-se trabalhar com a oralidade, com a palavra pronunciada e escrita, pois aí se instauram as possibilidades e as impossibilidades para aprender. Não há verdadeiro nem falso antes disso. As palavras têm movimento, evocam uma cadeia de significações. As palavras estão sempre em processo de estruturação e devem ser interpretadas nas leituras e produções textuais no espaço terapêutico. A palavra ocupa um papel estratégico nas atividades com contos, histórias, biografias, quadros, imagens, pinturas, músicas, poesias, provérbios, exercícios e jogos lógicos.

A palavra permite a nomeação do significado e a atribuição de significantes para os objetos, os fatos, as situações vividas. A palavra possibilita a identificação, o encontro com a objetividade e a subjetividade, a reparação e a construção de novos relacionamentos.

O pensamento desenvolve-se a serviço da realidade como meio de tolerar as tensões, adiar as satisfações imediatas. Para Souza (1995), as ideias de Segal sobre o pensamento estariam relacionadas com a possibilidade de abandonar a onipotência da fantasia. A origem do pensamento reside no processo de testar a fantasia contra a realidade. O pensamento fundamenta-se na fantasia e deriva dela. A profundidade do pensamento está relacionada à qualidade e maleabilidade da vida de fantasia e de submissão ao teste de realidade.

Na inibição intelectual, a pessoa demonstra sua impossibilidade de usar os recursos de que dispõe, mostra distúrbios na inteligência como solução de compromisso ou sintoma que substitui o prazer de pensar. A inibição intelectual mostra a diminuição de uma função, formação substitutiva, para evitar um conflito. Nessa visão, o não-aprender pode ser um processo ativo no qual o desejo é manter-se passivo, para não conhecer conteúdos sentidos como dolorosos.

Para aprender, é necessária uma estrutura de personalidade razoavelmente madura emocionalmente, que o ego tenha superado defesas como a cisão, a projeção, a negação, o controle do outro e a onipotência. Sabemos que o adulto já construiu, em parte, uma atitude diante da aprendizagem, no modo como percebe a si mesmo. Uma atitude que se estabeleceu desde os primeiros anos de vida, com as trocas e as expectativas familiares quanto ao seu destino. Um destino baseado nos encontros intersubjetivos, ancorado na fantasia e no atendimento das necessidades e dos desejos.

Na psicanálise kleiniana, o amor e o ódio, as fantasias, as ansiedades e as defesas estão vinculados, desde o início da vida, às relações objetais. Cada um começará sua história de forma diferente, conforme as condições estabelecidas nessas relações, num ambiente que poderá ser favorável ou não. O que fundamenta uma estrutura psíquica sadia e estável é a confiabilidade nos objetos externos, principalmente a mãe, como a primeira sustentadora da capacidade de tolerar a angústia e a destrutividade inerente ao ser humano (KLEIN, 1978).

Metaforicamente, é preciso perder mais de vez na vida para elaborar as necessidades de acolhimento e conforto que foram impregnando as fantasias e os medos infantis, bem como as mentes e os corpos dos adultos. Observamos que muitos adultos não abandonam o desejo bizarro de mudar de corpo e de alma, mesmo que insatisfeitos com o papel que representam no mundo. Olham os outros como se fossem melhores, ou piores, com medidas para quase tudo, sem perceberem que em toda a vida há dramas que, na maior parte do tempo, permanecem escondidos.

Assim, o psicopedagogo deve manter-se com um olhar refletor para apoiar a autoestima, favorecendo que a outra pessoa suporte as demandas externas, pois, sem isso, advém a incapacidade de ascender ao ser e ao ter. O trabalho terapêutico com adultos não pode

provocar e alimentar a submissão, mas, sim, ressignificar as matérias de ensino, a crítica e o respeito em relação ao conhecimento construído ao longo do tempo pela humanidade. Também não deve aumentar a ambivalência e as atitudes contraditórias que povoam a vida dos adultos, em termos de amadurecimento emocional.

O crescimento e a aprendizagem formal estão entrelaçados com o ambiente. Pensar sobre a aprendizagem em termos psicopedagógicos é pensar no modo como cada um está ancorado na fantasia e na realidade.

Referências

BION, Wilfred. **Experiências com grupos**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

KLEIN, Melanie *et al.* **Os progressos da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Tradução de Maria Elísia Valliatti Flores, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Sexualidade infantil e aprendizagem. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e Educação**. 4. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SOUZA, Audrey S. Lopes. **Pensando a inibição intelectual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**; tradução de Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. **Privação e delinquência**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica de José Cipolla Neto, 3a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Percursos Psicopedagógicos entre o saber e o fazer