

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP
COGEAE**

Mônica Cristina Lourenço Fuchs

“VENDO ATRÁS DO ESPELHO”

Contribuições da psicopedagogia no entendimento da aquisição da leitura e escrita

**São Paulo
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP
COGEAE**

Mônica Cristina Lourenço Fuchs

“VENDO ATRAVÉS DO ESPELHO”

Contribuições da psicopedagogia no entendimento da aquisição da leitura e escrita

Monografia apresentada como exigência
para a obtenção do Certificado de
Especialização em Psicopedagogia-
Curso de Pós Graduação “Latu Sensu”
da PUCSP – Cogee.

Orientador: Prof^a Anete M. B. Fernandes

**SÃO PAULO
2010**

“Aprender é reconhecer-se, crer no que creio e criar o que creio. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Sendo assim, podemos definir o pensar como aquela capacidade humana de fazer possível o provável, a partir de fazer provável o desejado.”

Alicia Fernández

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Pedro e Isabela, meus amores eternos, que com suas particularidades me ensinam a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Ao meu marido pelo apoio e compreensão.

A minha orientadora Prof^a Anete M. Busin Fernandes pelo acolhimento das minhas incertezas e o incentivo da minha autoria.

A minha tia Walquiria pela revisão do texto original e pelo carinho descoberto com a reaproximação.

A minha irmã Claudia que mesmo a distância traz luz ao meu caminhar.

A minha querida avó que me ensinou a doação ao outro, como forma de amor incondicional, encantando minha vida e a dos meus filhos com momentos cheios de açúcar e afeto (*in memória*).

A minha mãe, uma pessoa muito especial, que me ensinou a não acreditar no que os olhos vêem, mas no que estão por trás destes, reveladores de desejos, de expectativas, valorizando o potencial de cada um ao seu modo e possibilidades. Minha querida mãe me ensinou o humano, como nomeia Edgar Morin, a ser humana na profundidade e complexidade do termo, tornando o terreno fértil para que eu pudesse me constituir como pessoa e profissional.

Ao Gustavo que me possibilitou entrar em contato com o meu não saber, a minha ignorância, possibilitando reconstruções e reflexões sobre a minha maneira de olhar o outro.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo possibilitar um diálogo entre o ser cognoscente e o ser desejante, refletindo sobre como este sujeito constrói o processo da aquisição da escrita e da leitura.

Inicialmente apresenta um histórico sobre o caminho percorrido pela educação e suas modificações conceituais a partir da pesquisa realizada por Emília Ferreiro em relação à como uma criança aprende a ler e a escrever.

Tomando a concepção de Ferreiro discute o papel ocupado pela escola e pelo professor frente à aprendizagem desconstruindo alguns parâmetros até então tidos como norte para a educação.

Amplia o olhar do professor frente às dificuldades de aprendizagem das crianças indicando processos pessoais e subjetivos presentes na maneira como a criança aprende e incorpora, ou não, o conhecimento.

Discute o papel do psicopedagogo em uma abordagem clínica como uma possibilidade de observação da dificuldade da aprendizagem como manifestação de um sintoma, possibilitando no “setting” a abertura de espaços para a objetividade e a subjetividade da autoria e autonomia do pensamento do sujeito. Apoiada em referenciais teóricos de estudiosos como Sara Paín, Alicia Fernández e outros colaboradores, reflete sobre os problemas de aprendizagem apresentados em um caso clínico.

Elege a teoria Winnicottiana para compreender o processo de amadurecimento pessoal e a conquista da autoria a partir de sua relação de dependência absoluta entre mãe e bebê, apontando as dificuldades de aprendizagem decorrentes de “falhas” ocorridas durante este processo.

Palavras-chave: Ser cognoscente, objetividade, subjetividade, construção do conhecimento, autoria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I	10
1.1 - Língua como um conhecimento a ser construído	10
1.2 - A Educação, o professor e a psicanálise: a abertura de um olhar.....	21
1.3 - A psicopedagogia e o papel do psicopedagogo.....	22
CAPÍTULO II	26
2.1 - Desenvolvimento emocional: a capacidade humana de integrar-se articulada ao ambiente, segundo Winnicott.....	26
2.2 - O estágio de dependência absoluta na relação mãe e bebê.....	26
2.3 - O estágio da dependência relativa.....	30
CAPÍTULO III	33
3.1- A história de Gustavo: um caso clínico.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Minha formação inicial como educadora me permitiu observar e acompanhar ao longo de nove anos, como professora de alfabetização, o processo de aquisição de leitura e escrita. Paralelamente a esta formação fiz graduação em Arte-Educação possibilitando uma abertura significativa em meu olhar em relação ao processo criador na criança, reconhecendo a produção plástica como representação do pensamento, configurando-se como outra linguagem.

Retomando minha experiência como educadora e posteriormente como coordenadora, me deparei por inúmeras vezes com dificuldades de aprendizagens na aquisição da língua escrita, apresentadas pelas crianças que não se justificavam pela inadequação da postura do professor, a metodologia pedagógica da escola e nem mesmo problemas neurológicos ou patologias comprometedoras. Dentre as dificuldades observadas, construir a competência em relação à Língua sempre esteve em meus objetos de estudo. Refiro-me a Língua não como um código a ser decifrado, mas, como um conhecimento a ser construído e significado.

O educador deve ter em sua prática a reflexão destes aspectos abarcados pela escrita, compreendendo este ato, não como algo desconectado, código decifrado, mas dentro do contexto em que o sujeito está inserido.

A não competência no uso da Língua focando especialmente a aquisição da escrita, parecia estar atravessada por questões além do visível, da aparência, do consciente. Embora estas crianças apresentassem condições favoráveis a esta aprendizagem, este processo acontecia, algumas vezes, de maneira “*atrapada*”. A criança poderia até reconhecer a escrita como código, mas não a utilizava como linguagem própria, como uma representação de seus pensamentos e desejos.

“O código que escolhe o sintoma para falar nunca é escolhido ao acaso. Se o sintoma consiste em não aprender, se o lugar escolhido é a aprendizagem e o “atrapado” a inteligência, está indicando algo relativo ao saber ou ocultar, ao conhecer, ao mostrar ou não mostrar, ao apropriar-se.

(Fernández ,1991.p.85)

Estas afirmações são reveladoras da atuação simultânea dos aspectos da subjetividade e do desejo no processo de aprendizagem, no caso desta pesquisa especificamente, as dificuldades da leitura e da escrita.

Pretendo articular um possível diálogo entre as teorias aprofundadas e minha prática profissional, escrevendo como alguém em busca de se apropriar do lugar de psicopedagogo a partir da diferenciação de uma posição ocupada anteriormente como educadora. Coloco-me sobre a premissa de que só conseguimos mudar de posição se nosso lugar anterior estiver assegurado, portanto só agora arrisco falar de outro lugar, o de psicopedagoga.

Buscarei fundamentar com o apoio de teóricos como Alicia Fernández, Sara Paín e colaboradores como os aspectos da subjetividade e do desejo estão presentes no processo de aprendizagem, no caso desta pesquisa mais especificamente, as dificuldades da aprendizagem da escrita. Reconhecer a importância da psicanálise no entendimento de como este sujeito cognoscente articula a dimensão do desejo de aprender, a partir da sua posição na família, se constituindo como ser *aprendente, ensinante e desejante*.

Por que ele não aprende? Qual a diferença entre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem? O que fazer quando uma dificuldade de aprendizagem se instaura? Como reconhecer que a aprendizagem está atravessada por questões da subjetividade?

Estas questões estão entremeadas às teorias, constatações, e o relato descritos no trabalho. Espero ter conseguido me aproximar de hipóteses capazes de respondê-las ou ao menos iniciar uma abertura de olhar frente ao sujeito e sua construção do conhecimento.

No primeiro capítulo retomarei o percurso vivido pela educação na compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a ler e a escrever, modificando conceitualmente o papel do professor e do ambiente-escola, apoiada na pesquisa de Emília Ferreiro.

A psicopedagogia como área do conhecimento tem como objeto de estudo olhar atentamente o problema de aprendizagem como um sintoma, decorrente de questões que dizem respeito à significação inconsciente do conhecer e do aprender e ao posicionamento diante do escondido. Portanto, o psicopedagogo deve encontrar a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender, observando o modo de circulação do conhecimento e do saber.

No segundo capítulo aprofundarei conceitos sobre a teoria do Amadurecimento emocional, segundo Winnicott, destacando conceitos como a busca do indivíduo pela unidade, o ambiente como facilitador, e a busca pela independência relativa, como suporte para a compreensão de muitos dos problemas de aprendizagem encontrados por nós em nossos pacientes.

No terceiro capítulo relatarei aspectos e fatos fundamentais referentes ao atendimento de Gustavo durante o período em que o atendi. Durante o relato buscarei aproximar as teorias que dão o contorno para a compreensão das dificuldades apresentadas neste caso, buscando aproximar a teoria e a experiência vivida

“Ver atrás do espelho”, título deste trabalho, significa não se ater às aparências, ao dito, ao visível, mas pensar nos problemas de aprendizagem como um sintoma, um disfarce de algo que não foi possível recalcar, como uma brecha que escapa ao controle.

É o esconder para mostrar, é um “grito” de ajuda, portanto, cabe a cada um dos profissionais que atendem as crianças: poder ouvir, ver e acolher criando um espaço de confiança para que o sujeito possa ressignificar questões de sua subjetividade.

Capítulo I

1.1- A Língua como um conhecimento a ser construído

Há algum tempo a educação trouxe questionamentos aos educadores e especialistas na área, reduzindo o problema da aprendizagem da leitura e escrita a uma escolha do método mais eficaz. Nesta perspectiva os educadores transitaram entre os métodos analíticos e sintéticos, buscando ora justificar o êxito com a relação entre o som e a grafia partindo das unidades menores (letras), ora utilizando-se dos fonemas partindo das unidades maiores (palavras). Ou ainda, os mais ousados, resolveram eleger os melhores aspectos de cada método, para então, criar o método “misto”, como se pudessem unir concepções de ensino antagônicas em um mesmo discurso. Para se obter a leitura expressiva deveriam seguir uma ordem estabelecendo como condições em primeira instância a leitura mecânica (decodificação) e depois a “inteligente”, quando já estariam compreendendo o texto.

Tomando estas teorias como paradigmas o linguista Leonard Bloomfield (1942), afirmou que: “a causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura”.

Independente das metodologias defendidas, ambas, reduziam a aprendizagem da leitura e da escrita a uma questão mecânica, ou seja, o maior questionamento ocorria em optar pelo conjunto de técnicas que seriam capazes de transformar o aluno em um bom leitor e escritor.

Segundo Emília Ferreiro (pag 21): “a ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos que são fundamentais:

- a) a competência linguística da criança
- b) suas capacidades cognoscitivas”

Entendendo o processo da leitura e da escrita de forma mais ampla devemos desconsiderá-lo como um conjunto de percepção viso-motora e um código a ser decifrado, para compreendê-lo como um conhecimento a ser construído.

A partir da década de 60 surgem mudanças importantes, trazidas pela psicolinguística contemporânea, a respeito da compreensão dos processos de aquisição da língua oral na criança.

A aprendizagem da língua deixa de estar associada a um reforço seletivo do agente externo e passa a ser considerada um processo ativo da criança.

“No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida ouço menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (Ferreiro. 2001,p 22)

Nesta perspectiva, o “erro”, muda de posição e ao invés de se constituir “falta de conhecimento”, passa a representar as hipóteses da criança a respeito do conhecimento em questão. O “erro” nos dá informações valiosas no entendimento da hipótese da criança em seu processo de aprendizagem. Nomeado por Ferreiro como “erro construtivo”, revela como se dá a busca ativa da criança por coerência e regularidades na Língua, reconstruindo-a para compreender e se apropriar deste objeto de conhecimento.

A aquisição da linguagem passa então a considerar o conhecimento que o indivíduo possui a respeito da língua materna, antes mesmo de entrar em contato com esta de maneira sistemática na escola, modificando o conceito anteriormente difundido a respeito da escrita se constituir a fiel transcrição da fala, um código a ser decifrado.

O desenvolvimento da linguagem possibilita um avanço qualitativo nas experiências da criança possibilitando a reconstrução de esquemas elaborados anteriormente apenas pela ação sobre o objeto.

”A palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste; que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna...”

...O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança...O crescimento intelectual

da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (Vigotiski, p 61-62)

Ao nomear um objeto a criança representa a síntese entre o pensamento e a linguagem, não podendo ser entendidos como fenômenos distanciados.

Na significação de um objeto, identificando-o e nomeando-o, a criança demonstra ter compreendido o conceito daquele objeto em específico, unindo o pensamento e a linguagem, e, portanto, não podendo ser pensados como competências distintas.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa- uma união da palavra e do pensamento. (Vigotski -2000- p. 151)

À medida que a criança se desenvolve também se modificam as relações estabelecidas por ela entre o pensamento e a linguagem, ganhando complexidade a cada estágio do desenvolvimento, em um movimento contínuo e ininterrupto.

Segundo Andreozzi *a interiorização da palavra reveste as ações de significados, introduz o que Piaget chama de pensamento propriamente dito, cuja base é a linguagem interior e o sistema de signos. (1997)*

Aos poucos a linguagem oral, assim como a linguagem escrita, torna-se para a criança a representação do pensamento, simbolizando a idéia ou o objeto na ausência deste. A escrita como objeto substituto, simbólico do que se pretende representar, equivaleria, para Piaget, a possibilidade de diferenciar significante de significado.

No início da representação gráfica infantil, vemos que as crianças confundem desenho e escrita. Progressivamente estas marcas e traços gráficos vão se diferenciando, surgindo diferentes caracteres buscando uma aproximação da escrita.

A linguagem escrita, inicialmente, não é reconhecida como representação da oralidade, mas como identificação, parte do objeto em si, portanto, é comum crianças de dois e três anos acreditarem que a letra inicial de seu nome só pode pertencer a ela e não

ao outro, caracterizando uma continuidade entre o objeto e a pessoa (realismo nominal). Gradativamente a criança, diferencia palavra e objeto, e passa a relacionar a representação escrita aos aspectos sonoros da fala, procurando uma coerência em suas representações a partir de suas hipóteses e constatações a respeito do sistema alfabético.

A aprendizagem não se dá exclusivamente dentro dos muros da escola, pelo contrário, temos através da teoria piagetiana, a certeza de que a inteligência nasce a partir do momento em que o bebê interage com o mundo a fim de conhecê-lo, neste estágio inicial, utilizando os reflexos. Em um movimento espiral, a cada experiência sobre o objeto (ação sensorio-motora, cognitiva e afetiva concomitantemente), ocorrem os processos de assimilação e acomodação em busca da *equilíbrio* surgindo novos esquemas estruturantes da inteligência.

Diante das idéias apresentadas torna-se urgente uma revisão completa dos conceitos sobre a aprendizagem da língua oral e escrita, resultando em práticas pedagógicas bastantes distintas. Se a escrita é concebida como um código de transcrição gráfica, a aprendizagem será o domínio de uma técnica. No entanto, se considerarmos a escrita como um sistema de representação, estaremos pressupondo a reconstrução dos elementos gráficos e suas relações, como diz Ferreiro, *“se colocando o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e sua representação?”*

Considerando o conhecimento prévio do sujeito a respeito da língua como parte do processo de construção do conhecimento, é notório observarmos um deslocamento do sujeito colocando-o no centro do processo. A escolha do método, técnicas ou etapas mecanicistas, deixam de ser responsabilizadas pelo êxito na aquisição da leitura e escrita, e o sujeito da aprendizagem passa a ocupar um lugar ativo.

Na teoria Piagetiana o sujeito procura ativamente compreender o mundo que o rodeia através da ação sobre o objeto. Através desta ação formula hipóteses, organizando o próprio pensamento, ampliando suas estruturas cognitivas. O sujeito é o centro de seu processo de aprendizagem e, portanto, “responsável”, por seus êxitos nas aprendizagens.

Emília Ferreiro, apoiada na teoria Piagetiana, afirma que:

“A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente a psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica

*do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não **criar** aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” (Ferreiro, 2001, p. 29)*

Tomando a teoria Piagetiana como teoria científica, Emília Ferreiro introduz a escrita como objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, como sujeito cognoscente. Diante desta premissa, Ferreiro inicia um trabalho experimental buscando a natureza do sistema de escrita, ou seja, quais as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita.

O processo do aprendizado do sistema alfabético foi descrito por meio das seguintes etapas (Ferreiro, 1982):

a) *Escritas pré-silábicas:*

- escritas indiferenciadas: série igual de grafias, independente do tipo de estímulo;
- escritas diferenciadas: a escrita apresenta uma série indiferenciada de grafias, respondendo à diferença de estímulos. A diferenciação é realizada através da variação de repertório, da quantidade ou da posição das grafias. Essa variação pode ser influenciada pela lembrança de algum modelo de escrita (nome próprio, algumas palavras aprendidas).

b) *Escritas silábicas:* com correspondência quantitativa, segundo uma análise sonora da linguagem que leva a criança a descobrir a sílaba, representando-a com uma letra para cada fonema. A correspondência qualitativa se adquire a partir da aprendizagem dos valores sonoros convencionais.

c) *Escritas alfabéticas:* com correspondência sonora do tipo fonético e com valor sonoro convencional.

Apoiada nestes níveis de compreensão da natureza da escrita constatou os problemas cognitivos que as crianças se deparam neste processo de aprendizagem.

Em um nível inicial as crianças marcam graficamente linhas em várias posições, retas, quebradas, onduladas ou bolinhas em um movimento imitativo da produção escrita. Isto ocorre muito antes do entendimento e diferenciação entre desenho e letra.

Após esta diferenciação entre o **icônico**, a marca gráfica reproduz a forma do objeto, desenho, e o **cônico**, a letra como um objeto substituto do que se quer representar, as

crianças buscam a diferenciação entre as escritas, observando a quantidade mínima de letras- geralmente três- e suas variações internas, determinando a legibilidade do texto.

Na intenção de dizer “coisas diferentes”, sem ainda compreender a correspondência aos valores sonoros, se utilizam cada vez mais de seu repertório de letras (palavras estáveis), ordenando e variando sob os eixos qualitativos e quantitativos.

Em uma próxima etapa passam a associar e considerar a regulação entre a grafia ao seu valor sonoro, ou seja, descobrem que as partes escritas têm o mesmo som em outras palavras. A partir desta descoberta as crianças revem os critérios da quantidade de letras, passando então a grafar uma letra para cada som, caracterizando o nível silábico. Gradativamente esta hipótese se desestabiliza quando percebe que a sílaba não pode ser considerada uma unidade, mas parte da palavra constituída por uma, duas, três ou mais letras, iniciando o período alfabético.

Como pudemos observar a criança reconstrói a escrita não “inventando” letras, mas compreendendo seu processo de construção, suas regras e função social.

Assim como na escrita, as crianças vivem momentos de reconstrução na **leitura**.

É possível assistir “atos de leitura”, através da imitação, quando as crianças simulam a leitura de um livro, jornal, folheto ou qualquer material impresso, “contando” histórias imaginárias e apoiadas nas imagens.

...Os atos de leitura não são realizados com quaisquer objetos, mas com aqueles que se “prestam” (por exemplo, livros com imagens). É que a criança imita e ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado. (Ferreiro,2001.p 157)

Quando a criança consegue diferenciar letras e números, significa que identificou estas marcas gráficas e suas funções, ou seja, letras servem para escrever e ler e números para contar. Esta etapa indica um grande avanço qualitativo na compreensão da representação.

Para as crianças de três e quatro anos só é possível ler algo quando há uma quantidade de letras, no mínimo três, e uma variação entre estas, do contrário “não serve para ler”. Estes critérios de classificação, levantados pelas crianças, apresentam evoluções

à medida que as crianças checam suas hipóteses e diante de conflitos cognitivos levantam novas hipóteses. Se perguntarmos para crianças de 3 e 4 anos aonde podem ler, como fez Ferreira em suas pesquisas, indicarão o texto escrito demonstrando conhecimento a respeito da diferenciação entre texto e imagem. Embora se apoiem nas imagens para “contar” o assunto do texto, não se confundem ao apontar onde estão “escritas” as informações citadas por ela.

Uma vez diferenciado entre o que serve para ler ou não, a criança passa a se aproximar da relação entre os conteúdos escritos e os diversos tipos de suportes materiais, ou seja, é possível observarem características intrínsecas nos gêneros textuais e seus suportes. Um texto jornalístico, por exemplo, apresenta linguagem própria e está a serviço dos acontecimentos e notícias, diferindo de um texto instrucional, cujo objetivo é explicar em etapas algo a se fazer ou jogar. Embora as crianças ainda não dominem o código alfabético é possível antecipar o conteúdo do material lido relacionando com o suporte a que se refere.

...O professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu dos livros e da vida. Mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que ele quer ensinar-lhe, mas aquilo que quer aprender. Assim, o aluno pode aprender o reverso ou algo diferente do que o professor ensinou-lhe. Ou, mais ainda, aquilo que o professor nem sabe que ensinou, mas o aluno reteve. O professor, por isso, ensina também o que não quer, algo de que não se dá conta e que passa silenciosamente pelos gestos e pelas paredes da sala... (Santana, 1997 in “O Saber em jogo p.73)

Considerando o professor comprometido com uma educação democrática, este deve planejar situações de leitura em voz alta para seus alunos, a fim de constituir-se modelo de leitor, conferindo ao ato de ouvir histórias um momento imprescindível para a compreensão da natureza da leitura. A variedade de “modelos de leitor”, pai, mãe, professores, dão aos ouvintes possibilidades de estabelecer comparações e identificações quanto à pronúncia, entonação e postura constituindo uma aprendizagem mais complexa da leitura.

À medida que as crianças se aproximam das hipóteses da escrita apresentam questionamentos relacionados além do conteúdo de gênero e os portadores textuais, à correspondência um a um, ou seja, a equivalência entre leitura e escrita.

As crianças em fase silábica entram em conflito cognitivo quando se deparam com a não correspondência entre a fala e sua representação. Ao ler uma palavra de forma silábica, por exemplo: A O para a escrita CAVALO, verifica que sobram letras. A hipótese anterior até então construída por ela já não consegue justificar a escrita, portanto, essa constatação é a mola propulsora para a reconstrução da hipótese avançando qualitativamente em sua aprendizagem, reconstruindo o sistema de escrita sobre bases alfabéticas.

A prontidão para a alfabetização, muito difundida durante anos, como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, tornou-se questionável, após a pesquisa de Ferreiro. Entender a natureza da Língua como algo ensinado paulatinamente pelo professor por meio de um método que “recortava” a Língua em fragmentos do simples para o complexo, desconectadas de um contexto maior a fim de que as crianças pudessem memorizar e assimilar aos poucos, não consistia mais uma justificativa plausível para o processo da aquisição da Língua. Esta concepção mecanicista retardava a aproximação das crianças com os textos escritos e com conhecimentos a respeito da língua oral e escrita.

Deve haver, portanto, mudanças importantes na concepção de ensino seguidas pela instituição escolar e pelo professor.

A alfabetização deve ser repensada como um processo de aquisição da língua escrita, como um sistema em construção, em toda a sua complexidade e consequências pedagógicas, implicando o professor neste processo e também a conscientização da criança em relação a sua aprendizagem. O professor deve ainda considerar também a aprendizagem dos pares, ou seja, uma criança também pode aprender com outra criança, contribuindo mutuamente no processo de alfabetização.

Desta maneira deve considerar toda a produção infantil como parte deste processo de construção e indicador do nível e da hipótese em que a criança se encontra. A partir daí o professor poderá encaminhar sua prática de maneira a desafiar seus alunos, desestabilizando as hipóteses anteriores para que possam progredir em suas produções.

O professor deve intermediar o processo entre a criança e o objeto de conhecimento considerando que as crianças convivem em um ambiente alfabetizador, independentemente de serem letradas, ou não. À medida que convivem neste ambiente, constroem hipóteses a respeito de como escrever, o que escrever e para que ou quem escrever.

Além do conhecimento o professor deverá construir uma ação reflexiva sobre sua prática pedagógica, pois como afirma Madalena Freire: *“Toda pedagogia está sempre*

engajada a uma concepção de sociedade, política”, revelando que teoria e prática devem caminhar lado a lado.

O registro diário do professor se constitui um instrumento pedagógico valioso para o professor repensar sua prática e planejar situações de intervenção adequadas ao sujeito e ao grupo-classe com que trabalha. O professor também deve ser autor e escrever sua história.

“Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos.

O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipóteses, onde vamos aprendendo mais e mais tanto a formulá-las quanto a respondê-las.

Esta capacidade tão vital de perguntar que nos impulsiona à vitalidade de pensar, pesquisar, aprender, todo educador tem que educar. Assim o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem. Pois, aquele que ensina aprende e é um modelo para seus alunos de aprendiz, no seu ensinar.” (FREIRE, Madalena-1990)

Tomar a ação de ensinar como algo prazeroso resgata para o professor como este também constituiu sua modalidade de aprendente resultando na maneira como ocorreu sua “ensinagem”. A relação estabelecida entre estes dois processos permite ao professor refletir sobre sua ação imbricada em seu próprio processo de constituição, contribuindo para a compreensão do processo de aprendizagem de maneira mais complexa, levando em consideração vários aspectos dos sujeitos implicados na aprendizagem.

Poder ser um professor “suficientemente bom” não se consegue com técnica ou com cursos. Requer um trabalho constante consigo mesmo para construir uma postura, um posicionamento como aprendente, o qual resultará em um modo de ensinar. Um bom ensinante é um bom aprendente. A difícil tarefa do professor ou da professora pode tornar-se prazerosa quando almeja fazer consigo mesmo o que propicia aos outros. (Fernández,2001, p. 36)

Dentre minhas leituras paralelas sou atravessada pelo livro de uma grande amiga, Fátima Freire Dowbor, intitulado: *“Quem educa marca o corpo do outro”*, e de imediato penso em quantos significantes existem a partir deste título, sendo inevitável a aproximação da psicopedagogia. A autora fala sobre o corpo marcado pelo discurso do professor, pela intervenção, pelo olhar deste, em um lugar de modelo, de lei. Apesar de Fátima falar de um lugar de pedagoga em busca de uma prática mais democrática, podemos entender como uma abertura para o reconhecimento do lugar ocupado pela educação e pelo professor, em uma visão sistêmica de sujeito, impingindo a urgência em se refletir sobre *as marcas no corpo do outro* vividas no processo de construção do conhecimento.

O que podemos concluir é que as mudanças necessárias para uma alfabetização mais significativa, não está na escolha do método, nem nos materiais didáticos, mas na mudança na maneira como vemos este processo de construção, centrado em um sujeito cognoscente, pensando e agindo sobre o objeto de conhecimento, para poder compreendê-lo e torná-lo parte de si.

O espaço educativo deve ser um espaço de confiança, de liberdade, de jogo (Fernández. 1991.p.60)

Ler não é decodificar, é reconstruir segundo uma vivência própria de cada sujeito tomando este em sua complexidade. É necessário destituir o sujeito do lugar visto pela educação apenas como sujeito cognoscente, mas reconhecê-lo como desejante, tomando a educação como parte do processo estabelecido pela humanidade, justamente para tornar o homem humano, ser social, sujeito de uma cultura da qual faz parte, e autor de sua própria história.

Retomando a premissa da relação de dependência entre a concepção que se tem em relação ao processo da escrita e a prática pedagógica, é possível pensarmos com maior clareza a diferenciação entre decifrar o código e construir um processo de escrita.

“Existe uma diferença entre registrar e escrever. Todo escrever implica um registro, mas nem todo registrar é escrever. Muitas pessoas pretendem ensinar e escrever, mas só treinam o registrar. Muitos de nós fomos domesticados só nisso. Sem dúvida, estamos em um momento histórico em que as máquinas podem

registrar a palavra de outros, melhor até mesmo que os humanos. Mas nunca poderiam aprender a escrever.” (Fernández, 1994, p 150)

Deparamo-nos, muitas vezes, com crianças “copistas experientes”, mas que não compreendem o modo de construção do que copiam, ou também, crianças que “lem”, mas não sabem o significado do que foi lido. Estes exemplos fazem parte de uma grande parte dos alunos de nossas escolas e constitui parte da causa do fracasso escolar.

“O fracasso na escolarização da maioria é um problema reativo a um sistema que não os aceita, que não reconhece seu saber e os obriga a acumular conhecimentos”. (Fernández, 1991.p.88)

É preciso investir em uma diferenciação entre fracasso escolar e problema de aprendizagem, mesmo que o fracasso possa caracterizar-se como fator desencadeante de um problema de aprendizagem. Tomando esta diferenciação como base é necessário pensar também que em relação ao fracasso escolar faz-se necessário considerar o posicionamento dos “ensinantes-professores”, como diz Fernández, estabelecendo a implicação da modalidade ensinante do professor com a aprendizagem eficaz ou não de seus alunos.

*“Tanto no **fracasso escolar** quanto no **problema de aprendizagem**, o aluno **mostra que não aprende**, mas no primeiro caso, a patologia está instalada nas modalidades de ensino da escola, e esse é o lugar sobre o qual se deve, prioritariamente, **intervir**.”* (Fernández,2001,p.33)

Desta maneira o professor poderá construir um novo olhar em relação ao sujeito da aprendizagem, compreendendo-o não só como um sujeito do conhecimento, mas também como um sujeito atravessado pelo desejo, pelas “marcas” impressas na sua relação com o aprender.

1.2 - A educação, o professor e a psicanálise: a abertura de um olhar

Mudando o “olhar” e “a posição” do professor e da escola frente ao ensino, reconhecendo neste um lugar simbólico de apresentação de objetos, conhecimentos vinculados e pertencentes à cultura, terá condições de compreender o aluno e sua aprendizagem de uma maneira mais sistêmica. Tomo este conceito no sentido da complexidade do sujeito.

É impossível, portanto, considerar o sujeito, o “aprendente” apenas como sujeito da cognição, pois como ponderei anteriormente este é atravessado e simbolizado pelo desejo do Outro. Se a educação representa a cultura, *o professor, por conseguinte, ensina em nome de uma lei simbólica*. Com esta afirmação, não pretendo destituir a natureza da escola e do professor, a da transmissão do conhecimento, ou melhor, da “construção do conhecimento”, mas se considerar também a subjetividade deste sujeito, é possível compreendê-lo de uma maneira sistêmica, como um todo.

As marcas psíquicas, quando levadas em consideração como parte constitutiva do sujeito, auxiliam o professor a compreender como aquele sujeito aprende, possibilitando com que este aproxime o conhecimento do sujeito.

A educação precisa ser compreendida como estruturante do sujeito, não apenas tendo como referência o consciente, mas tomando o sujeito como alguém atravessado pelo desejo (inconsciente).

Se considerarmos que a constituição do sujeito se dá através do desejo simbolizado pelo *discurso*, podemos pensar neste como uma rede de significantes e tomá-lo em sua real representação, revestida dos paradigmas simbólicos sociais adotados pelo sujeito que discursa. Pensando um pouco mais na educação tendo como representante deste Outro- o professor, não é possível desconectar o discurso por ele apresentado, a maneira como se coloca e significa os conhecimentos aos alunos, dos paradigmas e das representações constituintes da estrutura deste como sujeito do **conhecimento e do desejo**.

O desejo se constitui na falta, portanto, só porque há ausência se torna possível desejar. O que dizer de uma educação que não possibilita a falta, não permite o questionamento, o levantamento de hipóteses ou teorias ignorantes, abordadas por Piaget, sendo o professor o dono absoluto do saber. Esta educação não permite que o sujeito possa desejar, que se implique no processo de aprendizagem, a ele cabe apenas repetir o que lhe foi ensinado, garantindo e assegurando os lugares pré estabelecidos: o professor: saber absoluto e o aluno: continuidade deste saber. Desta maneira não há circulação do

conhecimento e este não pode ser simbolizado, limitando a possibilidade de estabelecer trocas, do objeto de desejo-mãe, para os objetos da cultura.

É possível para a escola e o professor sem se destituir da natureza da construção do conhecimento, reconhecer a aprendizagem do sujeito como simbolização atravessada pelo desejo.

“O ato de educar implica numa inscrição social do significante que representa o sujeito, representando o próprio sujeito na inscrição simbólica” (Andreozzi- comunicação pessoal)

Se a educação se constitui como a inserção do sujeito na cultura, é por meio desta que o sujeito passa a dialogar com as regras sociais, entendendo-as como uma representação de normas construídas socialmente por um grupo significativo de pessoas e, sem as quais, se tornaria impossível viver em sociedade.

1.3- A psicopedagogia e o papel do psicopedagogo

A psicopedagogia clínica, segundo Alicia Fernandez, dirige-se a um sujeito aprendente, assim como a psicanálise dirige-se a um sujeito desejante e a epistemologia genética a um sujeito cognoscente.

Ao eleger o sujeito aprendente, o psicopedagogo precisa observar como este articula as dimensões entre o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, numa inter-relação na qual a “*ensinagem-aprendizagem*” acontece, conforme modelo explicitado por Sara Pain.

Resgatando a autoria e autonomia do pensamento o sujeito redescobre o prazer de aprender, modificando o lugar ocupado, o de não-saber.

Ao receber um paciente com problemas de aprendizagem, é certo que este sofreu vivências equivocadas em relação à aprendizagem e ao conhecimento desde o meio familiar e/ou social. É importante para este sujeito, desde o diagnóstico psicopedagógico, entrar em contato com o reconhecimento de sua inteligência, pois, mesmo que esta esteja inibida, “atrapada”, existe um saber que o sustenta.

Se para aprender o sujeito deve pôr em jogo o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo, é necessário, portanto, contar com um diagnóstico interdisciplinar, ou seja, o parecer e o acompanhamento de psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e demais

profissionais a fim de obtermos um conhecimento maior sobre o sujeito. Considerando também a relação de aprendiz e ensinante devemos incluir a instituição escolar na realização deste diagnóstico psicopedagógico.

O psicopedagogo necessita articular com outro olhar e uma escuta diferenciada as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, reconhecendo-as como um sintoma.

No sintoma estão presentes questões que dizem respeito à significação inconsciente do conhecer e do aprender e ao posicionamento diante do escondido. A posição ocupada pela criança é revestida de marcas psíquicas.

‘Para o trabalho psicopedagógico, interessa sobretudo acompanhar esse processo particular, a forma como a criança faz as construções e as desconstruções. A intervenção deve antes propiciar novos desafios, deixar a criança se conduzir através deles e acompanhar as construções que daí derivam mais do que dirigi-la para um resultado normatizado pelo professor ou pela escola’ (Andreozzi 1997.p 34)

O que tentamos encontrar, segundo Fernández, é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender, observando o modo de circulação do conhecimento e do saber dentro do grupo familiar, e qual é o papel atribuído à criança em sua família. Existe uma relação entre o *simbolizado* e o *símbolo escolhido*, portanto para analisar as perturbações no processo de aprender, não podemos reduzir a dificuldade específica, mas analisar os contextos envolvidos naquele *“atrape”*. A dinâmica familiar, a modalidade de aprendizagem, como o sujeito foi nomeado e qual seu lugar na família, a participação do organismo, corpo inteligência e o desejo são fundamentais para analisar a impossibilidade de simbolizar, provocando a fratura e o sintoma.

A intervenção psicopedagógica tem sua base fundamental, mas não exclusiva, numa teoria psicológica que atua na aprendizagem. Refere-se prioritariamente a um sujeito que se dispõe ao conhecimento. Nesse caso, é relevante uma teoria que forneça hipóteses sobre “o que se passa com o sujeito em contato com determinados objetos e situações” trata-se de hipóteses sobre o sujeito em seu processo de construção do conhecimento. Uma teoria

sobre a construção da inteligência é relevante para sustentar uma intervenção psicopedagógica. (Fernández,2001,37)

O psicopedagogo não deve tomar como ponto central de seu trabalho uma metodologia de ensino, ou conteúdos específicos, mas permear o aparecimento do sujeito através de construções próprias permitindo a reelaboração de seu processo de aprendizagem em um percurso individual e próprio. Do contrário, não apresentamos a possibilidade da mudança do lugar ocupado por ele frente ao conhecimento, apenas reproduzimos, cristalizamos suas construções já elaboradas.

“O significado do problema de aprendizagem não deve ser buscado no conteúdo do material sobre o qual opera, mas na operação como tal” (Fernández.1991. p.43)

Nossa intervenção deve buscar construir com o paciente, por meio da efetivação de um vínculo afetivo uma zona de jogo, um espaço lúdico e criativo, e, só a partir desta abertura será possível vencer o sintoma.

Nossa tarefa aponta para a conquista de que o espaço de tratamento se transforme em um “espaço transicional” onde seja possível reconstruir o espaço do jogo e criatividade de nosso paciente, que é matriz do aprender”. (Fernández.1991.p.27)

É através da transicionalidade que o psicopedagogo em um primeiro momento é confundido com o conhecimento, e, portanto visto de maneira “assustadora”. Ao mudar o posicionamento promovemos uma reconstrução na relação do paciente com o saber-conhecer. Portanto, através do atendimento psicopedagógico o paciente tem a oportunidade de encontrar-se com o terceiro elemento, configurado como o conhecimento, construindo outras significações deste, assim como nas primeiras relações vinculares entre a mãe e seu filho.

Vale destacar que para Piaget, a inteligência é construída pelo sujeito através da ação sobre os objetos. Ela não é herdada, caso fosse não se justificaria o papel dos professores nem tampouco dos psicopedagogos, mas construída a partir das relações estabelecidas com o outro; objeto de conhecimento.

Tomando como referência a teoria Piagetiana, Andreozzi afirma que, se considerarmos a relação sujeito-objeto, *a intervenção psicopedagógica é uma relação mediadora entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento, da inteligência. (p44)*

O desejo de saber faz um par dialético com o desejo de não saber. O jogo do saber-não saber, conhecer-desconhecer e suas diferentes articulações, circulações e mobilidades, próprios de todo o ser humano ou seus particulares nós e travas presentes no sintoma, é o que nós tratamos de decifrar no diagnóstico (Fernández 1991 p 39)

Articulando todas as dimensões envolvidas no processo de aprendizagem o psicopedagogo criará espaços para a subjetividade e a objetividade da autoria de pensamento.

Somente a possibilidade de apropriar-se (fazer próprios os conhecimentos) constrói o saber. Incorporar os conhecimentos, fazer o processo de digestão dos mesmos, supõe incorporar os próprios líquidos e substâncias digestivas, que não vão ser iguais às de nenhum outro, e transformá-las em parte do corpo. O saber permite apropriar-se dos conhecimentos e o aprender os supõe.(Fernández.1991. p.130)

Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se, seguir , procurar, incluir-se interessar-se, acompanhar, conjugando estes verbos, constitui-se o lugar da psicopedagogia como área do conhecimento , e o psicopedagogo como um mediador do encontrar-se em si mesmo.

Cap II

2.1 - Desenvolvimento emocional: a capacidade humana de integrar-se articulada ao ambiente , segundo Winnicott.

A teoria do amadurecimento, segundo Winnicott, está apoiada em dois fatores fundamentais: a tendência inata ao amadurecimento e o ambiente facilitador, ou seja, todo indivíduo está *destinado a amadurecer* representando a busca pela integração num todo unitário. Para que isto ocorra, além da tendência inata do ser humano, este necessita de um ambiente facilitador que forneça cuidados *suficientemente bons*, sustentando e facilitando o amadurecimento. Portanto, não podemos considerar o amadurecimento como consequência apenas da passagem do tempo, mas a relação do sujeito com o ambiente, gerando um si mesmo integrado.

Considerando a dependência absoluta nos estágios iniciais, o bebê não apresenta um eu constituído, e só poderá tornar-se uma pessoa real se outro ser humano puder identificar e acolher suas necessidades. A partir da relação de dependência absoluta o indivíduo passa por estágios ou tarefas impostas a ele ao longo da vida, conquistando o amadurecimento pessoal. Este pode ser descrito como um percurso partindo da dependência absoluta, passando por um período de dependência relativa, ao rumo da independência, ate chegar à independência relativa, estágio mantido na fase adulta.

Segundo Winnicott, a conquista de unidade é a conquista básica para a saúde no desenvolvimento emocional de todo ser humano. (In. Dias,2003,p.94)

2.2- O estágio de dependência absoluta na relação mãe e bebê

Ainda na gestação e logo após o nascimento, a dependência do bebê e à sua mãe é tão extrema, que não é possível pensarmos no bebê como uma unidade diferenciada de sua mãe.

Ao nascer o bebê ainda não é considerado uma unidade, mas, segundo Winnicott, *ele constitui-se como um ser não-integrado que emerge de um estado de solidão essencial.*

A partir deste estado de solidão, permanece entre a tendência a abrir-se para as relações com o outro e com o mundo e o isolamento primordial do ser humano.

O bebê depende exclusivamente dos cuidados maternos, tornando impossível sua sobrevivência sem a assistência da mãe, caracterizando uma fase de dependência absoluta no qual ambiente-mãe e indivíduo constitui um todo indiferenciado. A preocupação materna primária é o ambiente especializado inicial. Este é um estado muito especial em que a mãe se encontra no fim da gestação e logo após o nascimento do bebê, lhe conferindo a possibilidade de compreender e adaptar-se as necessidades de seu filho. A busca da mãe em atender as necessidades de seu filho, depende de sua capacidade de adequar-se a demanda do bebê, criando formas de manejo que dê suporte ao desenvolvimento físico e psíquico de seu bebê.

Os cuidados recebidos de sua mãe se misturam a aspectos do si mesmo, afetando-o diretamente, enquanto o ambiente facilitador passa a compor este estágio sem se diferenciar como tal.

*“ ... a mãe suficientemente boa é aquela capaz de satisfazer as necessidades do bebê, no início, e satisfazê-las tão bem que a criança, na sua saída da matriz do relacionamento mãe-filho, é capaz de ter uma breve **experiência de onipotência**. (grifos do autor)”. (Winnicott, 1990, p.56)*

Se houver uma completa sintonia na vivência indiferenciada com a mãe, na qual os dois estão em dependência absoluta, o bebê se sente acolhido promovendo a continuidade do ser , estabelecendo bases para a constituição de um *ego forte e integrado*. Neste caso a unidade é representada, não por *um ser*, mas pela dupla mãe e bebê.

A devoção natural e suficiente da mãe protege o processo do bebê de vir a ser, pois promove a sua continuidade do ser.

“As tarefas e conquistas essenciais do amadurecimento ocorrem na etapa mais primitiva da vida, durante a qual o bebê vive em estado de dependência absoluta, e depois relativa, dos cuidados maternos”. (Dias, 2003.p 98)

É durante estes estágios primários, portanto, que são construídos os alicerces da personalidade e da saúde psíquica, fundamentais para a existência do ser.

É importante que essa fase se configure de uma forma em que a mãe consiga adaptar-se totalmente às necessidades do bebê, porém, é essencial que a mãe apresente falhas que possam gradualmente apresentar o mundo externo à criança e que a mesma, possa retornar a fase de dependência absoluta, caso sinta necessidade. Esse movimento faz parte do processo de integração e promove um sentimento de continuidade do ser.

A saúde emocional e física do bebê depende da capacidade da mãe entrar e sair deste estado especial. O bebê saudável alcança um senso de *self*, um senso de continuidade do ser, somente neste ambiente apropriado de *preocupação materna primária*. A mãe, como ser humano, precisa ser falível, mas que estabeleça uma relação confiável entre a satisfação da necessidade do bebê e a possibilidade deste suportar as falhas. Estas falhas devem ser possíveis de ser reparadas dentro de um tempo que não desperte no bebê, sentimentos de aniquilamento e de não integração. Se bem cuidado, ele amadurece construindo recursos próprios que lhe permitem um desenvolvimento em direção a dependência relativa.

A vida da mãe, neste período inicial, é tomada pelo bebê e seus cuidados, impingindo a esta um período de “devoção”. O termo “devoção”, diz respeito, segundo Winnicott, a capacidade da mãe em se adaptar as necessidades do bebê, a partir da sua identificação com ele. Esta capacidade diz respeito a sua própria experiência de ter sido bebê e de como foi cuidada. Segundo Winnicott, a mãe guarda memórias corporais de conforto e segurança, além de experiências de intimidade pessoal.

“a mãe também já foi um bebê, uma experiência que está localizada em alguma parte do seu ser, onde encontra-se o conglomerado de experiências no qual ela própria partiu de uma situação de dependência e adquiriu autonomia aos poucos. Além disso, ela brincou de ser um bebê, assim como brincou de pai e mãe; regrediu a um comportamento de bebê nas ocasiões em que ficou doente, e talvez tenha observado sua mãe cuidando dos irmãos mais novos”.(Winnicott, 2002, p84)

Embora a preocupação materna primária seja um estado decorrente naturalmente da maternidade, algumas mães resistem a abdicar de sua vida pessoal durante este período, sentindo-se esvaziadas de sua vida, dificultando assim, sua identificação com o bebê. Nestes casos os cuidados com o bebê serão atos mentais atendendo-o apenas em suas necessidades básicas, sem conseguir estabelecer uma comunicação profunda e silenciosa, decorrente da intimidade.

“Os cuidados suficientemente bons de que um bebê necessita não são os arquitetados pelo pensamento, os deliberados, ou feitos maquinalmente; esses cuidados só podem ser fornecidos por um ser humano, a mãe ou substituta, que está viva e capaz de pôr-se na pele do bebê, ao mesmo tempo em que permanece sendo adulta e, ela mesma”. (Dias,2003,p.136)

A mãe suficientemente boa consegue demonstrar que o ambiente é seguro e confiável.

*“Se o indivíduo não tem o holding como cuidado fundamental, ele é jogado no estado das angústias impensáveis, num cair para sempre, num despedaçar-se. O **holding** está relacionado com o ser segurado de maneira confiável” (AVELLAR, 2004,p.65).*

Outro aspecto importante para tornar um ambiente estável, seria o manuseio da mãe, em relação ao seu filho, através do contato corporal, o modo como a mãe trata, cuida e manipula o bebê. As experiências mãe-bebê mediada pelo contato corporal (**handling**), e também pelas compreensões maternas das manifestações corporais do bebê, despertam nele um *sentimento de personalização, de existência corporal*.

“Residir no corpo implica ocupar espaços. Pouco a pouco surge um corpo que significa e expressa o ser, que interfere no ambiente, que altera a relação do indivíduo com o mundo, que regula proximidades e distâncias. A criança vai encontrando um enraizamento em um corpo da vontade e do querer. Um corpo significa e expressa o seu ser”. (AVELLAR,2004,p.57)

2.3- O estágio da dependência relativa

No estágio de dependência relativa o bebê de acordo com sua capacidade mental começa a desadaptação de sua mãe, favorecido pela volta do interesse da mãe por outros assuntos. Geralmente, neste momento, se dá a entrada do pai na relação identificatória mãe e bebê. Neste momento o bebê se vale de recursos ambientais para suportar a angústia da espera pela sua mãe, conservando por maior tempo a lembrança desta; passando a compreender o mundo a sua volta como um *continuar sendo*, amparado pelo ambiente facilitador.

Caso esse processo ocorra de forma intrusiva haverá uma paralisação ou interrupção no seu processo de amadurecimento, em contrapartida, quando o ambiente proporciona situações capazes de ampliar a capacidade do bebê de vivenciar momentos de independência, ele sente que o ambiente é capaz de sobreviver às suas investidas.

Se esse ambiente for considerado intrusivo demais ou se os momentos de independência forem predominantes, o bebê poderá desenvolver uma dependência patológica, permanecendo assim na fase da dependência absoluta, pois ainda não existe nesse momento uma pessoa integrada capaz de experimentar essa situação (ARAÚJO,2002)

Para *aprender* é preciso haver uma necessidade de encontrar o objeto de conhecimento para depois incorporá-lo como seu, relacionando-o às experiências anteriores. À nova experiência somam-se as anteriores reorganizando conceitos anteriormente estabelecidos.

Quando a criança se defende da desorganização decorrente de uma experiência incipiente e de um ambiente não confiável e acolhedor produzindo falhas na sua capacidade de simbolizar e, portanto, de aprender, isto resulta em um rebaixamento de sua inteligência. Portanto, se a capacidade de pensar do indivíduo não atende a integração, é porque houve falhas no ambiente e no atendimento das necessidades do bebê, podendo se valer deste funcionamento ao se deparar com novas aprendizagens.

A criação da externalidade implica que o bebê atingiu um amadurecimento que lhe permitiu colocar o objeto subjetivo fora do seu controle onipotente e pode, a partir daí, percebê-lo como real e não como sua projeção. O ambiente bom permanece constante e sobrevive à destruição, pelo bebê, do objeto subjetivo. Quando o bebê destrói o objeto vivencia a experiência de que o mesmo, além de sobreviver ao deslocamento para fora de seu mundo subjetivo, possui sua própria existência e autonomia.

A mãe ao apresentar o mundo gradativamente seguindo o ritmo de seu bebê, promove um processo de integração estruturado na dimensão temporal. Os primeiros momentos da vida do bebê são pautados por seus ritmos: o ritmo cardíaco, o respiratório, o acordar e dormir. Para que possa cuidar dele, o ritmo da mãe deve estar em sintonia com o do bebê, constituindo uma experiência de mutualidade.

O reconhecimento da necessidade de respeitar o tempo do bebê constitui um primeiro tempo subjetivo. Nesse tempo o bebê existe, com vivacidade, como ser em presença do outro, vivido como parte de si mesmo. Quando a criança consegue sentir-se protegida e segura, caminha em direção as *relações objetais*. A criança percebe que a mãe não corresponde mais às suas necessidades como era no período inicial. Esse movimento da mãe, de sair da fase de preocupação materna primária, faz com que o bebê invista em objetos capazes de controlar a ausência, oferecendo a ele uma forma de lidar com a separação. Através desse objeto ele consegue criar a ilusão de controlar a distância entre ele e a mãe, tornando esse objeto um *objeto transicional*. As características pertencentes a essa fase influenciam na capacidade de simbolização efetiva e na qualidade do mundo simbólico da criança.

O espaço denominado como *potencial* é entendido por se configurar de forma mais abstrata e sofisticada, onde existem imagens simbólicas e formas verbais. As dificuldades em proporcionar uma harmonia suficientemente boa, no período inicial a mãe e seu filho, podem desencadear uma deficiência na capacidade de simbolizar de forma criativa.

A ausência suficiente dessa experiência pode conduzir o bebê a sentir-se incapaz para realizar algo novo e essa sensação poderia reforçar as forças anticonstrutivas, destrutivas, culminando numa sensação final de impotência em relação ao mundo externo, dificultando o processo do aprender.

Quando crianças não guardam o que aprendem, este fato pode estar relacionado com depressão materna nos primeiros meses de vida do bebê, sobrecarga da mãe por ausência de apoio do pai, entre outros motivos. A questão da memorização fica comprometida para certos conteúdos, pois apresentam dificuldades para generalizar, tomando o conceito como parte fragmentada. Podem também desenvolver formas de se proteger do encontro com os objetos do conhecimento, rejeitando-os.

A base de sustentação da aprendizagem para Winnicott está alicerçada na possibilidade do indivíduo poder desde o início construir-se a partir do acúmulo de vivências em um ambiente previsível e confiável. Em busca da unidade o indivíduo passa por tarefas e estágios sentindo-se acolhido, amparado, cuidado, utilizando funções mentais para separa-

se do ambiente inicial, suportar a ausência materna, tolerar frustrações, ter acesso à realidade objetiva e, enfim, inserir-se na cultura de modo criativo.

Cap III Caso clínico: a história de Gustavo

Gustavo foi encaminhado a mim por orientação da escola, para realizar um diagnóstico psicopedagógico, parte da disciplina orientada pela Prof^a Anete B. Fernandez. Na ocasião tinha 5 anos e cursava uma classe de alfabetização de uma escola bilíngüe regular. A queixa apresentada pela escola relatava dificuldades de concentração, de resolver conflitos com os amigos e demonstrava um rendimento aquém de sua faixa etária. Apresentava também dificuldade na fala, com muitas trocas de fonemas e dificuldades na compreensão de comandos. Durante o atendimento fez acompanhamento fonoaudiológico.

Durante o primeiro contato, Gustavo permaneceu afastado, observando, demonstrando receio e desconforto com o encontro. Ficou em silêncio durante a maior parte do atendimento, limitando-se a responder o que lhe perguntava. Na tentativa de nos aproximar, de estabelecer um vínculo, criei uma brincadeira para tentarmos avaliar quão distante estávamos. Foi a primeira vez que sorriu. Aos poucos, se aproximou da caixa, material de apoio para o diagnóstico psicopedagógico, e a abriu cuidadosamente após alguns convites, destacando a importância do material preparado especialmente para ele.

Aspectos relacionais, trazidos com a queixa pela escola e reforçado pelos pais, foram observados na dificuldade de criar vínculo, necessitando de vários atendimentos para desmontar a atitude de permanecer em guarda.

Apresentada a caixa do atendimento, Gustavo segurou a tampa e lentamente a abriu como quem não se autoriza a agir sem a permissão do outro, olhando fixamente para mim na espera da minha reação. Gustavo “espiou” o conteúdo da caixa e, sem mover os objetos, escolheu o jogo mais acessível.

“No espiar há proibição e culpa. Algo do outro se esconde e , ainda que se insinue, ameaça, culpabilizando toda tentativa de descobrir ou simplesmente de buscar.

Quem conhece “espiando” vai culpabilizar-se por ter conhecido, não somente por ter desejado conhecer, mas por ter, por possuir conhecimento. Ao significar-se a si mesmo espiando, de algum modo, vai necessitar expiar, oferecer em sacrifício algo de si mesmo para pagar aquela culpa de ter espiado algo que estava proibido. A partir desse lugar de expiação, o aprender não é facilitado, podendo construir-se o que chamo de problema de aprendizagem da ordem do sintoma.” (Fernandez, 2001, p 142)

O sintoma, para a psicanálise, está relacionado com o que se quer esconder, e, portanto, o disfarce estabelecido, no caso, o problema de aprendizagem, mostra a angústia não elaborada pelo sujeito. De maneira própria o sujeito cria sua máscara na tentativa de encobrir sua angústia, fazendo um sintoma na aprendizagem e tornando inflexível o esconder como uma impossibilidade da transitar na relação *aprendente-ensinante*.¹

Nas sessões seguintes, demonstrou estar mais próximo, me aguardando na porta de sua sala de aula, pois o atendimento era realizado em sua escola, para que pudéssemos entrar juntos no atendimento e me convidando para jogar com ele.

Embora ainda “espiasse” o conteúdo da caixa com muita cautela, sem deslocar os objetos do lugar e “sob” minha autorização, escolhia diferentes jogos que envolvessem regras e pedia que eu as lesse para ele. Durante o jogo questionava uma regra ou outra, mas a seguia à risca.

Esta necessidade de ordens e comandas claras e impressas nas instruções dos jogos, remete à possibilidade de investigar o que pode ser constante e o que pode ser modificado em sua vida. Em diversas situações Gustavo questiona a frequência com que o fato possa acontecer ou não, buscando regras claras como parâmetro para compreender o que ocorre a sua volta. Associo este fato à queixa da mãe a respeito do não cumprimento de combinados em casa. Segundo ela, o filho é muito nervoso, chora por tudo desde bebê e não convive com a frustração. O pai complementa dizendo ter “sobrado” para ele o papel do bravo, mas, muitas vezes, quando dá um castigo ao filho, julgado pela mãe como excessivo, ela o libera do que foi imposto, causando confusão quanto a quem respeitar e o que os pais esperam dele.

Gustavo aparentava não estar dissociado de seu núcleo familiar, mas apresentava dificuldades em identificar a si mesmo e seus componentes. Como não ocorreu a diferenciação, G. se mantém em um estado infantilizado e egocêntrico. Acredita que tudo gira em torno de si mesmo, assim como um bebê ou uma criança pequena que só realiza sua vontade, faz birra e não aceita a opinião dos outros. Muitas vezes, Gustavo procura manipular, chantagear para as coisas acontecerem da maneira como deseja.

¹ As palavras “aprendiente” e “enseñante” foram traduzidas para o português como “aprendente” e “ensinante” Para manter a idéia original de se referir a pessoa que está no processo de aprender ou no processo de ensinar

Em alguns momentos, me testou para ver se eu cedia a estes comportamentos, endossando o que talvez consiga obter com outros adultos e crianças. Como não houve este espaço, tranquilizou-se e conseguimos abrir outra possibilidade de relação vincular.

Ter limites claros do que se pode ou não fazer, compreender que as regras estabelecidas não poderão ser modificadas nem ultrapassadas, apesar do choro, o auxiliará a realizar estas diferenciações interpessoais.

Embora o pai se queixasse da conduta da esposa, atendia e se submetia as suas posições instáveis na educação e na imposição dos limites ao filho. Como ela mesma disse: *“No final sou eu quem resolvo tudo, ele não apita nada.” (sic)*. Mesmo o pai ocupando este lugar na família, parecendo não estar disposto a modificá-lo, conta que quando faz as lições com Gustavo, ele demonstra empenho e as realiza com interesse pela aprendizagem, o que não acontece com a mãe, pois procura “esconder” dela seu conhecimento. Repete essa mesma posição ao não relatar nada o que acontece na escola para a família e vice-versa, reiterando a postura no atendimento.

O ocultar seu conhecimento da mãe possibilita a manutenção de Gustavo no lugar de “não saber”, embora esta condição lhe imponha uma “amarração” para a aprendizagem, trazendo benefício secundário, o de estar em estado de ligação indiscriminada com sua mãe.

A palavra “segredo” aparece frequentemente nos atendimentos iniciais: os poderes do personagem eram segredo, nossa caixa era secreta, os nomes das construções com massa eram segredo, seus melhores amigos eram secretos. Diante desta tônica, constatei que Gustavo precisava ocultar, esconder, colocando-se em um lugar de excluído, de não conhecedor da verdade, do conhecimento.

Em uma das entrevistas com a mãe ela relatou um “segredo” existente na família. Contou sobre um acidente provocado por Gustavo. Este estava dentro do carro da mãe na garagem de casa, “brincando de dirigir”. Em determinado momento, a avó, que estava cuidando do menino no carro, se ausentou para atender um telefonema. Gustavo ligou o carro e, como este estava engatado, foi lançado para frente, “atropelando” a mãe e o irmão mais novo, que estavam sentados em uma mureta à frente do carro. A mãe precisou operar o joelho e o irmão saiu ileso. A família “combinou” não tocar no assunto, poupando o menino. Todas as vezes que ele questionava se havia sido o causador do “machucado da mamãe” ela mentia dizendo que havia se ferido em outro lugar. Nunca mais o menino perguntou sobre o acidente, e nunca mais quis brincar de dirigir.

Até o término do atendimento este fato não pode ser confirmado, pois a mãe a despeito do que fez com o filho também evitou o assunto toda vez que este era colocado em pauta.

“O segredo refere-se não tanto ao desconhecido, mas à impossibilidade de citar ou comentar um fato a partir da não possibilidade de simbolizar esta situação; o que deve guardar o segredo pode construir um problema de aprendizagem da ordem do sintoma e as dificuldades em tal caso se concentrarão no mostrar.” (Fernandez, 1991.p.101)

Independente da veracidade do fato, a menção da mãe sobre a existência de um possível segredo na família corrobora a posição de Gustavo em relação ao conhecimento, o “espiar”, “os segredos”, resultando na impossibilidade para o aprender.

Gustavo possuía uma escrita pré- silábica no início do atendimento, utilizando indiferenciadamente letras e números para escrever. Quando solicitado a escrever, demonstrava confundir o significante com o significado, confundindo a representação gráfica da palavra com o objeto (realismo nominal). Seu repertório de letras girava em torno das letras de seu nome, desconhecendo a nomenclatura e o traçado das outras letras do alfabeto. Caso não houvesse solicitação, ele não demonstrava nenhuma intenção de escrever ou interesse pelos livros presentes na caixa, demonstrando uma inibição cognitiva.

Outro mecanismo utilizado por ele, muito frequente nos atendimentos, é o de perguntar sobre o mesmo assunto repetidamente. As questões levantadas pelo menino não diziam respeito às suas possíveis dúvidas ou interesses, mas algo sobre o que já sabia a resposta. Perguntava sobre o nome de determinado objeto, qual dos animais citados era o maior, qual a cor do papagaio. Ao mesmo tempo em que perguntava, não ouvia a minha resposta, encadeando as perguntas como uma porta que se abre, possibilitando a água entrar com força, descontrolada, como uma enxurrada. Percebi se tratar de um movimento de constatação de suas próprias ideias a respeito de cada uma das questões levantadas. Quando confirmadas por mim, eram “ditas” por outra pessoa, era como se não pudesse reconhecer em si mesmo o conhecimento.

Ao refletir sobre seu posicionamento, passei a não responder suas questões, e sim, devolvê-las, para que pudesse entrar em contato com o seu saber, validando este como real e de sua autoria. Ao ouvir minhas respostas, estas só estavam a serviço da validação de

suas hipóteses, pois, neste momento, ainda não podiam ser ditas por ele ou ser de sua responsabilidade.

Este molde relacional representava como o saber-conhecer havia sido construído e marcado sua relação com o conhecimento.

Embora Gustavo tenha sido esperado e gerado sem nenhuma intercorrência, segundo a mãe, a amamentação constituiu um momento de *apreensão, exaustão e estress* para ela. Gustavo chorava o tempo todo e a mãe o amamentava de dia e de noite para que o filho se “acalmasse” e *não incomodasse ninguém. Fazia isto de qualquer forma: deitada, andando, trabalhando, atendendo o telefone, pois não aguentava vê-lo chorar.* Se pensarmos no ambiente onde foi inserido, não podemos isolar o choro de uma possível reação à ausência de satisfação.

Se considerarmos o segurar (Holding) e o manipular (Handling), juntamente com a amamentação, funções estruturantes do sujeito psíquico, é possível supor que houve falhas importantes neste processo. Gustavo, segundo a fala da mãe, foi amamentado “de qualquer forma” e em “qualquer lugar”. Ela mostrou não estar exercendo de maneira completa seu papel de mãe, denominado por Winnicott, como *mãe suficientemente boa*.

Quando o bebê nasce necessita do OUTRO para sobreviver, vivendo estados de: *dependência absoluta, dependência relativa e a independência*, segundo Winnicott, ou seja, a partir de um estágio de fusão com sua mãe, caminha para se perceber distinto dela.

Como a presença da mãe, através da amamentação de G., se deu de forma indiscriminada, oferecendo o seio o tempo todo, não pode experimentar a **presença e a ausência**, dificultando a construção da permanência do objeto (seio). Ao mesmo tempo em que a oferta era ininterrupta, esta não acontecia de maneira satisfatória, mas desprovida de investimento e significado. Os diferentes choros, o protesto, os gestos criativos não foram sentidos, observados por sua mãe como indícios das necessidades do bebê, e ficaram em falta, mantendo uma situação de fusão permanente com sua mãe. Esta não diferenciação pode ocasionar dificuldades no processo de alfabetização e na fluência verbal, como os problemas de aprendizagem apresentados por Gustavo.

Esta dependência do seio da mãe permaneceu com frequência até os seis anos e tem diminuído neste último ano de atendimento. Segundo relato da mãe Gustavo “tentava”, e às vezes conseguia, tocar em seu seio colocando a mão dentro de sua blusa e mesmo desabotoando-a para poder segurar o seio materno. Gustavo usava de artifícios para chamar a mãe antes de dormir, queixando-se de dor de cabeça ou dizendo que precisava lhe contar algo. Quando a mãe se aproximava, ele “agarrava” sua blusa e tentava tocar em

seu seio. Além da fala da mãe pude presenciar este fato algumas vezes, quando ela vinha buscá-lo, após o atendimento. O toque no seio proporcionava ao menino um momento de satisfação de uma necessidade primária e como não se deu a discriminação e o corte na relação simbiótica com a mãe, ele o fazia em qualquer circunstância.

Esta relação entre Gustavo e sua mãe denota a *manutenção* do conceito de ilusão entre o bebê e a mãe, instaurado a partir do nascimento, caracterizando a relação como uma unidade. À medida que ocorrem as experiências, o bebê caminha para atingir o amadurecimento caracterizado pela busca da identidade. Em decorrência desta indiferenciação do seu corpo e o corpo da mãe, Gustavo apresentava pouca consciência corporal. Em seus desenhos representava as figuras humanas sem caracterização alguma, sem olhos, boca, nariz, cabelos, vestimenta, apenas figuras “fantasmas”, sem nenhuma relação entre elas e o espaço de inserção.

A visão do *corpo esfacelado*, segundo Lacan, seria uma experiência anterior ao estágio do espelho, ou seja, em um primeiro momento o bebê- a partir da visão de sua imagem refletida no rosto da mãe-, possibilitaria a de seu corpo como uma *totalidade unificada*. Portanto, à medida que o bebê constrói uma possibilidade de imagem corporal, consegue integrar “o *corpo despedaçado*” chegando ao “*eu corporal*”, segundo Fernández.

Após algum tempo de atendimento, Gustavo passou a trazer para as sessões questões a respeito do corpo humano. Perguntava sistematicamente sobre características do corpo humano na tentativa de encontrar padrões observáveis que pudessem pensar em especificidades de cada um dentro da classe: ser humano.

Perguntava inicialmente sobre a configuração do corpo: se todos os bebês eram carecas, se cada um era de uma forma, se eram sempre pequenos, e uma infinidade de questões desta ordem. As perguntas também vinham em “enxurrada”, encadeadas, como se não pudesse perder tempo, pois tinha muito para perguntar. Estas aconteciam durante vários momentos do atendimento e se intensificaram quando elegeu como suporte o jogo “Cara a cara”, tornando este o seu jogo preferido, durante um bom tempo.

Observei uma grande dificuldade de discriminação, principalmente quando entrou inicialmente em contato com o jogo, confundindo as figuras masculinas e femininas. Frequentemente, perguntava se a imagem era de um menino ou de uma menina. Como já sabia que eu devolveria a resposta, completava com outra pergunta:- “*Menina usa barba?*”, respondendo, assim, sua questão inicial.

Seus desenhos, por ocasião deste investimento na simbolização e representação da figura humana, se tornaram diferentes. Geralmente, se retratava como

alguém forte, grande e repleto de poderes, capaz de me vencer na batalha. Não investia em detalhes de expressão facial, mas detinha-se em evidenciar o corpo, com braços longos, armas enormes, dispostas como um prolongamento das mãos. Do outro lado da disputa me desenhava com cabelos longos que chegavam aos meus pés, possuindo uma cor a cada desenho, representando a feminilidade, ou uma primeira possibilidade de estabelecer diferenciações entre o corpo do homem e da mulher.

Embora nos desenhasse um ao lado do outro, sua figura humana era muito maior em relação a minha e também suas armas eram maiores e com raios mais potentes, impossibilitando minha vitória. O desenho “contava” a história da disputa entre nós. Simbolicamente, podemos pensar na possibilidade de que estivesse tentando libertar-se das amarras representadas pela indiferenciação de sua mãe, impondo sua agressividade desvelada pela “força” e “poder” impressas em seus personagem .

Tomo a agressividade de Gustavo assim como Alcía Fernández, como parte do impulso de conhecer, de possuir o objeto do conhecimento, de dominá-lo. Neste caso, a agressividade coloca-se com o objetivo de diferenciar-se do objeto para então poder assumi-lo como outro, promovendo a autoria do pensamento.

Durante a disputa, por mais que eu falasse sobre a importância dos meus poderes, Gustavo, representado em seu desenho, tinha outro poder capaz de “neutralizar” o meu poder e ele sempre vencía. Meu “personagem” criado por ele poderia ser resumido em uma figura humana com cabelos e sem nenhuma condição para vencer, sem voz, sem autonomia, sem poder. Estava lá apenas para demonstrar a força do outro personagem. Com a aniquilação da figura feminina ficava evidente a existência do menino e é só por esta razão que ele poderia existir.

A medida em que a mãe divide sua atenção, incluindo um terceiro na relação entre ela e seu bebê, caracterizando a entrada do pai como um grande OUTRO, favorece a criança fazer a diferenciação, modificando seu posicionamento: já não é mais par de sua mãe, mas seu filho (Complexo de Édipo).

Na tentativa de buscar relações possíveis entre a constituição destes corpos, que a meu ver, ainda não estavam para ele revestidos do humano, perguntou-me a cor do meu peito. Considerei esta pergunta um marco em seu atendimento, pois, além de destacar o seio do restante do corpo, resgatando a importância deste vínculo com a mãe, essencial para seu processo de reconstrução, ao mencionar a cor demonstrou revestir o objeto com afeto, tomando-o um objeto do conhecimento.

Após um tempo nesta busca de uma representação do que é ser humano, diferenciando menino e menina, vez ou outra atribuía uma tentativa de diferenciação de função de papéis, afirmando que *“mulher” deveria ficar na cozinha e homem na sala, “vendo televisão na folga.”*

Era possível notar, em seu discurso, quanto esforço Gustavo fazia para estabelecer um mínimo de diferenciação, para ele o núcleo familiar se apresentava como um grande agrupamento de pessoas. Aos poucos, passou a olhar nos meus olhos e sustentar sua angústia, em contraponto a um olhar hesitante e perdido observado no início do atendimento. Em um determinado momento reparou que eu o olhava fixamente e perguntou, incomodado, o que eu estava olhando. Respondi que olhava para ele e comentei as mudanças observadas por mim com seu crescimento.

No atendimento posterior me surpreendi quando Gustavo me perguntou por que eu estava com aquela cara, referindo-se à minha gripe. Ressaltei sua observação, valorizando sua conquista: agora ele podia olhar e ver o outro, pois havia conseguido estabelecer diferenciações, iniciando a construção de sua identidade.

Outra questão abordada pelo Gustavo dizia respeito à justificativa da escolha dos nomes das pessoas. Perguntava insistentemente quem havia escolhido meu nome, o nome das outras pessoas, o que significavam os sobrenomes, qual era a origem destes, como os sobrenomes eram colocados nos filhos, se a escolha não poderia ser dos próprios filhos, enfim, questões que remetiam à origem e à significação do ser humano. Os nomes e sobrenomes também se referem ao pertencimento a um grupo social específico, no caso, a família. Por não se sentir diferenciado dentro de seu núcleo familiar, ele buscava uma coerência e um sentido a partir dos nomes, que embora tivessem o mesmo sobrenome, ou seja, fossem do mesmo núcleo familiar, poderiam diferenciar-se a partir do nome próprio.

Segundo a psicanálise, o bebê é desejado muito antes de sua concepção, e nesta idealização os pais transferem algo de si para o filho que supostamente terão. Desta maneira ele é chamado pelo desejo do OUTRO muito antes de se chamar. A escolha do nome está imbricada neste processo de identificação e significação. Portanto, a criança, ao nascer, preenche um lugar já preparado, cheio de significados, estabelecendo uma relação ilusória a despeito do filho.

“A criança terá que inserir-se no lugar que o nome signifique.” (Alicia Fernández. 1991.p41)

Quando nesta idealização a ilusão não é ressignificada ao confrontar-se com a realidade, passa a existir um distanciamento muito grande entre ela e esta impossibilidade de simbolizar é o que provoca, segundo Fernández, a fratura ou o sintoma.

Durante este questionamento, notava também um movimento do Gustavo em testar a possibilidade de alterar o comando das decisões, no caso, a escolha dos nomes. Como se pudesse alterar os papéis em uma família, talvez na sua família, insistia muito em compreender como estes se alteravam ao casar-se com outra pessoa e a união dos sobrenomes ao nomear os filhos. À medida que estas questões se intensificavam me remetiam à idéia de estar ampliando suas possibilidades de diferenciações dos papéis ocupados em sua família.

O casal se une e constrói uma família, exercendo papéis de homem e pai, mulher e mãe a partir do nascimento dos filhos. Lembrei-me da fala da mãe a respeito do desejo do filho em se casar com ela, dito frequentemente pelo menino, e o quanto este fato a incomodava, denotando ocupar lugar que não o do filho na relação com a mãe.

Durante a amamentação e os cuidados com o filho, ele, ao olhar sua mãe, possui a ilusão de sua imagem estar refletida no OUTRO (mãe). Para a mãe, seu filho também é continuidade de seu ser, depositário de seus desejos e expectativas (inconsciente), formando uma unidade entre os dois

No caso apresentado é notório observarmos falhas, fissuras na ligação simbiótica mãe e bebê. Enquanto amamentava, sua mãe não o “olhava”, dificultando o processo identificatório, no qual a imagem do bebê está refletida no rosto da mãe.

A conscientização corporal de Gustavo também é precária. A maneira como a mãe manipula o bebê enquanto cuida, embala, dá a sustentação e condições para uma consciência corporal (melhorar).

Existe uma diferença entre “olhar” e “ver”. Olhar significa “passar os olhos”, ou seja, um olhar sem se ater à imagem. Ver possui relação com um olhar investido de interesse, curiosidade, percepção cuidadosa a respeito não apenas da imagem em si, mas daquilo que representa, simboliza, afeta o sujeito.

No enquadramento psicopedagógico existe uma proposta intitulada “Desenho do par educativo”. É proposto ao paciente desenhar uma situação de aprendizagem, contendo alguém ensinando e outro aprendendo. Após o desenho, há um inquérito realizado pelo psicopedagogo envolvendo questões relacionadas às figuras e ao ambiente retratado. Tem como objetivo observar como o paciente se relaciona com a aprendizagem, ou seja, seu molde relacional com o conhecimento, através da simbolização e de suas respostas.

O desenho do par educativo realizado pelo Gustavo durante o diagnóstico, colocou a aprendizagem em um lugar de difícil acesso para ele enquanto “*aprendente*”, alguém a ser comandado. Desenhou um robô, sem vida, sem voz própria, alguém a ser comandado e como “*ensinante*” um homem, sem nome e rosto que deveria ensinar o robô a respirar. Durante o interrogatório, sequência de perguntas feitas a partir do desenho, Gustavo faz referência ao local da aprendizagem como sendo dentro de uma bexiga, “confundida” às vezes pelo menino com uma casa, possibilitando uma reflexão importante a respeito da sua história relacionada ao “ato falho”.

A aprendizagem sem dúvida era para ele algo sufocante, simbolizado através de um ato imprescindível para a vida, a respiração. Embora o “lugar” onde aconteceu a aprendizagem estivesse relacionado a um aprisionamento, alguém contido dentro de uma bexiga, sem respirar, Gustavo reconheceu a possibilidade da aprendizagem, afirmando que o robô iria aprender. Seria a possibilidade da manifestação de seu desejo?

Nas sessões seguintes tomou a massinha como seu objeto de investimento. Embora desde o início do atendimento sua aprendizagem teve padrão “acomodatório”, demonstrando pouco contato com a subjetividade, falta de iniciativa, submissão, esperando do outro a autorização e a comanda para então poder aprender, a partir deste material Gustavo criou um jogo de luta. Escolheu suas cores de massa e quando pedia que fizesse por mim, ele reiterava que cada um deveria fazer sua escolha. Para um menino que escolher representava se colocar ante ao objeto, me pareceu uma mudança de “lugar” frente ao conhecimento.

Durante o jogo, ao dar o comando, deveríamos guerrear com as “bolas de massa”, ganharia quem incorporasse mais quantidade de massa do outro participante. Ao mesmo tempo em que a massa representava algo disforme, ela continha as cores escolhidas, representando a identidade de cada um dos jogadores. Quando reconhecia o vencedor, Gustavo fazia questão de dividir a massa, novamente, devolvendo as cores pertencentes a cada um.

Neste movimento de unir e discriminar, ele pode estabelecer critérios na compreensão do que é de cada um a partir de um todo indiferenciado, utilizando a cor como simbolização do particular, estabelecendo referências claras em relação à busca de sua identidade dentro de seu grupo familiar, vivido como um grande todo indiferenciado.

Aos poucos, ele passou a experimentar a possibilidade de autoria. Embora tenha se apropriado do prazer de criar, demonstrou sentimentos ambíguos em relação a estar no comando do jogo e ganhar as partidas. Perguntou sobre meu sofrimento pelas perdas

sucessivas durante o jogo, ora questionando se eu estava brava, ora demonstrando uma felicidade “perversa” por me fazer sofrer.

De qualquer maneira, este posicionamento de Gustavo remete à possibilidade do reconhecimento do desejo como algo diferenciado do desejo do outro (escolha pessoal das cores de massa), e, porque não, o prazer da autoria e a possibilidade de observar outra forma de reação à perda. Isso se deu quando coloquei meu contentamento com o jogo embora não tivesse sido eu a vencedora.

O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando. Aí encontramos uma das intersecções entre o aprender e o jogar. (Fernandez, 1991,p. 165)

O jogo, no enquadramento psicopedagógico, permite a observação da maneira como o indivíduo aprende. O modo como ele joga diz respeito a como o indivíduo se relaciona com o conhecimento. Concordo com Winnicott quando este afirma que: *“o jogo é um espaço transicional, de confiança, de criatividade. Transicional entre o crer e o não crer, entre o dentro e fora”.* (Fernández, 1991, p 165)

À medida que ele alterava sua posição frente ao conhecimento, apresentava mudanças qualitativas nos conceitos envolvidos nas provas Piagetianas trabalhadas durante o diagnóstico, no início do atendimento. Embora esconda seu saber quando percebe que ele está sendo demonstrado em suas atitudes, justificando não gostar de matemática ou de escrever, é possível observar a operatoriedade em suas respostas e postura frente aos jogos. Gustavo conseguiu além de conservar as regras do jogo, lidar com antecipações em seu benefício para conseguir vencer. Inicialmente, estas antecipações se detinham apenas a um atributo do jogo, exemplo no jogo de “pega varetas” quem conseguisse pegar a vareta preta iria ganhar, pois valia mais. À medida que pode constatar essa hipótese, percebeu que se o jogador conseguisse maior quantidade de varetas de outro valor, também poderia vencer o jogo. Aos poucos Gustavo estava trabalhando com todas as variáveis possíveis deste e de outros jogos no intuito de vencer.

Ao término do período do diagnóstico, quando questionado sobre o que havia aprendido de nosso trabalho, Gustavo afirmou que eu o havia ensinado a **brincar**.

*“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)*

Sua resposta não poderia ser mais reveladora da busca pelo reconhecimento de si como um sujeito capaz de integrar suas dimensões “*aprendente*” e “*ensinante*” e, por consequência ser autor de sua história, reconhecendo-se diferenciado de seu núcleo familiar, mas ao mesmo tempo pertencente a este, ocupando seu lugar de filho, integrando seu verdadeiro self ,segundo Winnicott.

No brincar a criança constrói a conceituação do objeto, partindo inicialmente do objeto propriamente dito, para depois simbolizá-lo na ausência deste, quando já se constitui como imagem mental.

O brincar, segundo Fernández, é promotor do pensamento, portanto ao brincar a criança recria ações, significado, simboliza as relações disparadas pelo objeto ou brincadeira.

Ao se envolver no jogo simbólico, significa que os objetos já possuem existência própria e que esta existe independente dos objetos. Desta maneira vai se embrenhando na compreensão do mundo e das relações presentes ao seu redor.

O momento de onipotência da *ilusão* vivido no vínculo mãe e bebê, em um ambiente *suficientemente bom*, oferece condições para um bom desenvolvimento emocional primitivo, permitindo experimentar um estado de não saber sem se sentir ameaçado por isso, influenciando diretamente na capacidade de aprender; de pensar e criar.

Ao reconhecer que havia aprendido a brincar com o atendimento, Gustavo demonstrou ter aberto possibilidades para entrar em contato com o conhecimento sem se sentir ameaçado, refazendo a experiência de onipotência; reconhecendo a possibilidade de “ser”, para, mais tarde, “poder fazer”.

“É no brincar, e talvez apenas no brincar que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação (...). Se o terapeuta não pode brincar, então ele não se adequa ao trabalho. Se é o paciente que não pode, então algo precisa ser feito para ajudá-lo a se tornar capaz de brincar, após o que a psicoterapia pode começar. (Winnicott. 1975, p 79-80)

O brincar não se refere apenas ao período da infância, um adulto também brinca, mas o faz transitando entre o universo da subjetividade e o da objetividade, reconhecendo os limites de um e de outro. Segundo Winnicott, o brincar nos adultos *manifesta-se na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor* (1975. p 61)

Após um período de férias, dando continuidade ao atendimento iniciado com o diagnóstico, ele conseguiu fazer um inventário completo da caixa. À procura de “novidades”, tirou todos os objetos da caixa, comentando quais ele já havia brincado e quais não. Nesta sessão, pegou o rolo de fita crepe e começou a se “enfaixar” com o material. Enrolou todo o seu corpo e, à medida que a fita ia encobrendo seu corpo, percebia sua imobilidade. Quando se deu por satisfeito, já com o corpo todo revestido pela fita, passou a dar voltas também na caixa de atendimento. Ao final, Gustavo estava totalmente atado, enrolado, grudado na caixa.

Antes desta sessão, isto havia acontecido, mas apenas em relação aos objetos da caixa, enrolando a fita nas caixas dos jogos com o objetivo de “cobrir” os nomes dos jogos. Pedia que deixasse daquela forma, e após algum tempo, retirava toda a faixa, fazendo uma grande “bola” do material. Passadas algumas sessões, afirmou que a “bola” era um lixo e deveria ser jogado fora.

Gustavo ficou assim, grudado à caixa, imobilizado durante toda a sessão. Enquanto estava nesta situação nomeava as partes do seu corpo e que não podia mexer e as que ainda permitiam movimento. Ao se deparar com alguma movimentação, enrolava ainda mais fita, sentindo cada parte de seu corpo.

Os gestos e a fala do menino investiam de significado cada parte de seu corpo, fazendo referência a estas individualmente, uma a uma. À medida que falava do corpo parecia que, pela primeira vez, estas partes fragmentadas iam se unindo, possibilitando se apropriar do **corpo**. Neste momento ele estava ressignificando seu corpo, pouco simbolizado pela mãe. O menino não se incomodava com o desconforto causado pelo seu ato, mal conseguia respirar e não podia se mexer. A intensidade da brincadeira era visível e fazia comentários com ele mesmo a respeito de suas sensações ao sentir seu corpo. Era como se ao enrolar-se com a fita crepe pudesse unir as partes de seu corpo, antes desintegradas, reconhecendo-o como o seu corpo.

Para que isto acontecesse Gustavo precisou impingir força, tensão, agressividade, imobilidade, reconhecendo seu corpo como um organismo vivo e desejante, experimentando a sensação de prazer por poder se apropriar do conhecimento.

Simultaneamente, estar “atado” à caixa lúdica significou o desejo em conhecer o que até então ele não se permitia. Incorporando a “caixa lúdica” ao seu corpo simbolizou: “eu quero aprender” e, para que isto ocorresse, foi preciso unir organismo, corpo, inteligência e desejo, como nomeia Alicia Fernández.

Considerando que a aprendizagem passa pelo corpo e este reflete o prazer de integrar a aprendizagem nova à anterior, Gustavo experimentou a possibilidade de **incluir seu corpo** na aprendizagem, enlaçando-o ao conhecimento.

“A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado”.(Fernandez,1991.p.59)

Posso destacar também durante o atendimento outra situação em que ele pôde integrar o corpo, organismo, inteligência e desejo, principalmente, utilizando o corpo como instrumento de apropriação do conhecimento. Em uma das sessões, nos últimos meses de atendimento, Gustavo me pediu se poderíamos fazer “alguma coisa de comer”. Combinamos então para a próxima sessão fazer enroladinho de salsicha, culinária escolhida por ele.

Com todos os ingredientes em mãos, li a receita e fomos misturando, juntos. Em um primeiro momento G. ficou envolvido com a mistura, auxiliando a mexer os ingredientes, obtendo uma massa uniforme. Depois, deslocou seu interesse para experimentar os ingredientes. Um a um, Gustavo lambia, passava em seu rosto, cabelo, espalhava farinha pela mesa e deitava o corpo sobre ela, comia, devolvia e comia novamente, permanecendo nesta exploração sensorial de cada um dos ingredientes, como se quisesse extrair deles o sabor, a textura, a sensação do contato físico, o gosto, “acordando” todos os sentidos, até então adormecidos ou inibidos, para conhecer aqueles objetos.

Nesta experiência ele buscava se apropriar do alimento em um “jogo” de engolir e devolver, esconder e mostrar, buscando o domínio do alimento, assim como na incorporação do conhecimento.

Como um bebê utilizando os sentidos na apreensão do objeto, pôde retomar zonas de prazer como a boca, o toque, o cheiro, perfazendo um caminho iniciado em seu vínculo mãe

e bebê, no qual a *mãe suficientemente boa* reconhece em seu bebê um objeto de amor, investindo seu corpo com carinho.

É no primeiro vínculo alimentar, começa-se a aprender os “pontos” para tecer a trama da modalidade de alimentação, a modalidade sexual e a modalidade de aprendizagem. Sem dúvida, no transcurso de nossa vida e através de outros vínculos, podemos aprender outros, mas as marcas desse primeiro bastidor ficarão inscritas para as posteriores experiências de toda a nossa vida.

(Fernández, 1994, p83)

Era visível sua *“capacidade de estar só na presença do outro”*, como diz Winnicott , e neste posicionamento pode transferir atitudes e sentimentos, como se estivesse na presença de sua mãe.

Como estava estabelecida uma relação de confiança entre psicopedagoga e Gustavo, foi possível simbolizar o vínculo da relação primária que tinha ficado falha ou interrompido. Ao viver esta experiência tomou o objeto para si, apropriando-se deste e reconhecendo a aprendizagem como um movimento do corpo, organismo, inteligência e desejo.

“O mais importante é notar até que ponto a criança toma o objeto como tal, o diferencia e o relaciona com os outros e em que medida acata as leis do objeto e as aproveita para desenvolver as suas” (Paín, , 1992. p 33)

Esta sessão marcou profundamente seu processo de atendimento trazendo modificações na possibilidade de explicitar e reconhecer seu desejo.

Se fizermos um contraponto com a relação estabelecida por Gustavo na escolha de um alimento, não qualquer alimento, mas um feito junto com a psicopedagoga, podemos analisar a posição dele sob as semelhanças entre a modalidade de aprendizagem e a modalidade de alimentação, destacadas por Fenández .

Até que ponto lhe foi permitido apropriar-se do alimento-conhecimento se o alimento-leite materno não foi provido satisfatoriamente.

A modalidade de aprendizagem constrói-se a partir das primeiras experiências corporais entre uma mãe provedora de alimentos-nutrientes e um bebê necessitado de incorporar as características desse alimento-leite materno em substâncias de seu próprio corpo. (Fernández ,2001. p.89)

Fazendo uma retrospectiva da história de Gustavo podemos refletir sobre como ocorreu a incorporação do leite materno-conhecimento. Embora sua mãe o tivesse amamentado, isto ocorria de maneira mecânica, sem a intimidade do silêncio e da comunicação, segundo Winnicott. Sua mãe não pode se dedicar inteiramente ao ato de alimentar seu filho atendendo suas necessidades, ocasionando uma demanda intensa e indiferenciada do menino, mamando de dia e de noite.

Em entrevista, a mãe dizia não ter tido contato com nenhuma criança antes do nascimento de Gustavo, portanto não sabia o que fazer. Tomando esta justificativa da mãe para sua dificuldade em entender e atender as necessidades de seu filho, é possível concluir que não houve uma preocupação primária satisfatória, e ela não pôde se constituir como uma *mãe suficientemente boa*, segundo Winnicott.

*“Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo **modalidade de aprendizagem** a esse **molde** ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um **molde relacional**”.*(Grifos do autor) (Fernández,2002,p78)

Portanto, se a modalidade de aprendizagem manifestada pelo sujeito também diz respeito a como este foi introduzido pelos seus primeiros ensinantes, os pais, como afirma

Fernández, podemos tomar o lugar de Gustavo na família como aquele que não pôde aprender. Em uma sessão de entrevista a mãe disse: *“Eu também era assim. Não me dava bem quando eu tinha que pensar ou criar, preciso saber o que é para eu fazer. O Gustavo também é assim”*. (sic)

A maneira como a família o reconhece e quer como sujeito aprendente e como sujeito ensinante, a significação que o conhecer possui na família vai contornando o molde relacional construído.

“Quem ensina mostra um signo do que conhece. Quem aprende toma, “agarra” esse signo para construir os próprios. O que o ensinante entrega não é o mesmo que o aprendente toma”.
(Fernández,2001.p78)

À medida que o espaço para a subjetividade foi mantido pela psicopedagoga, Gustavo pode reconstruir a simbolização e a representação de uma vivência indiscriminada em suas primeiras relações vinculares.

O conhecimento é conhecimento do outro porque o outro o possui; porém, também porque é preciso conhecer o outro , quer dizer, colocá-lo no lugar do ensinante e, assim, conhecê-lo.

Não aprendemos com qualquer um, aprendemos com aquela a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.

(Fernández,2001.p.63)

Esta mudança de “lugar” frente ao posicionamento durante os atendimentos possibilitou o espaço onde o reconhecimento de sua autoria foi possível. Durante os dois anos e cinco meses de atendimento este molde relacional foi sofrendo alterações, Gustavo passou a reconhecer-se como autor , discutindo as regras dos jogos, criando, apropriando-se de seu saber, descobrindo o prazer da autoria.

*O pensar ancora-se entre a inteligência e o desejo (de saber);entre o sujeito e o mundo, isto é , na intersubjetividade.
(Fernandez,2001.p 66)*

Quando ele conseguiu se reconhecer na dialética ensinante–aprendente, pôde abrir espaços para a subjetividade e se posicionar em outro lugar frente à aprendizagem, reconhecendo-se como autor.

Durante dois anos e cinco meses acompanhei o percurso vivido por Gustavo, um menino que não podia aprender e nem mostrar o que sabia.

Minha hipótese é de que houve falhas no acolhimento e na inscrição de G. na família de origem, desencadeando um desconhecimento de si, de sua identidade. No início, seus desejos estavam muito atrelados ao desejo do outro, assim como em sua relação simbiótica com a mãe, podendo ser exemplificada pela adoração dele ao seio materno, relação já erotizada. Considero a dificuldade de Gustavo da ordem do sintoma, assumindo como palavra de ordem: “NÃO POSSO”, caracterizando a modalidade de aprendizagem “hiperacomodação-hipoassimilação”

*“A **hiperacomodação** diz respeito à uma pobreza de contato com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa”(Grifos do autor) (Fernández,2001.p.84).*

Criei uma história para ele com o objetivo de desvelar de maneira simbólica suas necessidades, dificuldades e seu aprendizado vivido neste período do diagnóstico. Retomei a leitura desta história após o período em que trabalhamos juntos e Gustavo mostrou prazer em retomá-la, trazendo a voz do leão, personagem “principal” desta, assim, assumindo o lugar de autor em sua própria vida. Enquanto na primeira vez em que ouviu a história, por ocasião da devolutiva do diagnóstico, preocupou-se em localizar os pais do leão durante toda a narrativa assegurando-se que este não estava sozinho, desta vez comemorou a conquista da autonomia da voz do personagem central - o leão.

Embora tenha demonstrado resistência em relação ao término do atendimento, apontei como ele havia crescido, as razões iniciais do atendimento, e sua conquista com a autoria de seu pensamento.

A autoria de pensamento supõe diferenciação, agressividade saudável, “revolta íntima”, a partir da qual há a possibilidade de reencontro com o outro. Acesso a nós mesmos.

(Fernandez, 2001. p106)

A inteligência não diz respeito a algo herdado ou neurologicamente bem constituído, mas é construída na relação, ou seja, um sujeito constrói sua inteligência com o outro em um espaço relacional.

Embora a família, representada nas figuras do pai, mãe e avós maternos insistisse em dizer que Gustavo “*não era normal*”, “*não era inteligente*” e, posteriormente um comentário do avô afirmava “*que agora ele estava virando gente*”, ele pôde a despeito deste lugar destinado a ele pela família, mudar seu posicionamento apropriando-se e incorporando o conhecimento.

Colocado neste lugar, o *não aprender* passa a ter uma função, um significado de legitimar-se nesta família, permitindo manejar algumas situações e obtendo um prazer em estar aonde esperam que esteja. Preenchendo este lugar já preparado para ele, consegue obter, por mais sofrimento que seu não-saber possa lhe causar, um benefício secundário identificando-se com seu grupo familiar.

À medida que houve uma diferenciação, essas posições na família, frente ao não dito, frente ao processo de autonomia do pensamento passaram a circular e ele pôde aprender de fato.

Aprender a brincar em um primeiro momento e depois ***a jogar***, como disse Gustavo sobre o que significou para ele o tempo vivido no atendimento psicopedagógico, só foi possível pois pôde sair do lugar que o haviam colocado, o lugar do não-saber, “*atrapando*” sua inteligência.

A inteligência é uma prisioneira muito particular, porque é uma prisioneira que construiu sua própria cela e que, por sua vez, fechou a porta de sua prisão por dentro. Existe um carcereiro, é certo, mas para libertar essa prisioneira não podemos apenas trabalhar com o carcereiro.(...) (Fernandez, 2001, p. 143)

Agora ele pode pensar com autonomia e responsabilizar-se por seu saber, que é próprio, único e construído por ele mesmo, através do que pôde simbolizar das experiências vividas em sua particularidade. Nesta busca precisou compreender a relação do todo e das particularidades, diferenciando o que é próprio e o que é do outro, reconhecendo-se como sujeito autônomo, ensinante-aprendente, desejante; um ser humano em sua complexidade.

Gustavo ao término do atendimento cursa uma classe de 3º ano, de acordo com sua idade e acompanha o desempenho esperado para a faixa etária. Embora tenha necessitado de um tempo maior para se alfabetizar, hoje escreve e lê com fluência, ainda que não o faça na presença de sua mãe, demonstrando que sua história de vida pôde ser ressignificada e, portanto, pode ser contada. Apresenta facilidade com as operações matemáticas, realizando-as mentalmente, simbolizando o objeto na ausência deste.

“Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” (Piaget)

Enfim, Gustavo não toma mais a aprendizagem como cela e não é mais o carcereiro de sua própria prisão. Descobriu o prazer de aprender e conhecer e não nega mais sua capacidade e inteligência, pois construiu neste período outras significações, constituindo-se como pessoa diferenciada do outro, com peculiaridades, opiniões divergentes, trilhando seu próprio caminho e, ainda assim, fazendo parte de sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo buscar compreender como a aprendizagem da leitura e da escrita, pode estar atravessada por questões da subjetividade e não apenas ligadas essencialmente ao conhecimento em si, objeto de estudo da pedagogia.

Em um primeiro momento, retomar o percurso trilhado pela educação, a fim de compreender como o sujeito aprendia a ler e escrever, sob a descoberta de Emília Ferreiro, possibilitou demarcar o quanto a escola e o professor, podem contribuir para criar a dificuldade de aprendizagem, como um fator que colabora para “*atrapar*” a inteligência.

Embora esta pesquisa não tenha um cunho educacional, abre-se uma perspectiva à educação e aos professores ao olhar as dificuldades de aprendizagens de seus alunos, considerando-os em suas especificidades vividas dentro de um contexto familiar.

A diferenciação entre fracasso escolar e problemas de aprendizagem traz um distanciamento que, embora tênue, é de extrema importância na reflexão sobre como ocorre a aprendizagem e, como o professor se coloca frente a esta.

A escola e o professor devem qualificar o *fazer ensinante como um trabalho* e o espaço escolar como um lugar *de aprendizagem criativa*, permitindo o transitar entre o jogar (aprender) e o trabalhar(ensinar), autorizando o saber e o não saber de professores e alunos.

Validando o processo de autoria, é possível cada um a seu modo escrever sua própria história, tornando-se seu próprio biógrafo.

Caso isto não ocorra, a escola passa a ser uma instituição, além da família, que “fabrica” dificuldades de aprendizagem como um sintoma reativo ao modelo de ensino apresentado, podendo tornar-se mais tarde um dos elos para instaurar-se um problema de aprendizagem.

Procurei, além de levantar questões educacionais que possam estar “enoveladas” ao processo de aprendizagem do sujeito, estabelecer um diálogo com a psicanálise, baseando-me na teoria Winnicottiana, a fim de validar questões levantadas a respeito da relação entre a entrada e o lugar ocupado pela criança na família e o papel da *mãe suficientemente boa* atendendo às demandas do bebê, como determinantes para compreender o posicionamento desta frente ao conhecimento.

Por que as crianças não aprendem?

Ao avaliar esta questão-objeto central do meu trabalho- posso concluir que não é um, mas são vários os fatores implicados no problema de aprendizagem do sujeito.

O psicopedagogo deve estar atento a compreender como o sujeito se relaciona com o conhecimento a partir da observação e, como este foi inscrito na família (nome e lugar ocupado), quais as simbolizações realizadas por ele a partir de suas vivências primárias, configurando o atendimento psicopedagógico como um lugar de confiança, onde o sujeito se mobiliza a se reconhecer como autor de sua própria história. Desta maneira terá certa liberdade de refazer, ressignificar as falhas e trilhar um caminho próprio, indo ao encontro de seu verdadeiro *self*, à sua identidade.

O aprofundamento teórico permitiu-me melhor compreensão do caso apresentado, acompanhado durante dois anos e meio de atendimento, propiciando reflexões a respeito de questões fundamentais na história de vida de Gustavo. Assim, pude perceber mais claramente, como ele ressignificou o não aprender, reestabelecendo uma aproximação do conhecimento, através da validação do atendimento psicopedagógico, como um terceiro elemento, a cultura, na relação indiferenciada com sua mãe.

Pude perceber, quanta força, enfrentamento, agressividade e, principalmente, coragem requer um sujeito para poder mudar de lugar, colocar seu saber e sua ignorância em jogo, fazer parte de um grupo familiar, embora discorde, duvide, questione e tente suportar as angústias intrínsecas ao processo.

Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaços para brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construírem para si mesmos. (Fernández.2001.p36)

Também me reconheci neste movimento e durante todo o curso e os atendimentos realizados precisei enfrentar minhas angústias pelas incertezas e certezas, por um conhecimento em processo de incorporação, que ora era ignorado por não poder compreender, ora ressignificado a partir da vivência em atendimento e das supervisões.

Neste “*esconder*” e “*mostrar*” construí um saber e pretendo investir nele para que outros saberes se juntem a este modificando meu conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AVELLAR, Luziane Zacché. Jogando na análise de crianças intervir-interpretar na abordagem Winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo,2004 (2004,p.65).
- COSTA,Maria Luiza Andreozzi. Piaget e a Intervenção Psicopedagógica, São Paulo: Olhos d'água,1997.
- DIAS, Elsa Oliveira. A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott, Rio de Janeiro: Imago,2003.
- DOWBOR, Fátima Freire. Quem educa marca o corpo do outro, São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo, São Paulo: Ed. Cortez,1986.
- _____ Reflexões sobre alfabetização, São Paulo:Ed Cortez, 2001
- FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita, Porto Alegre: Artmed, 1986.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem, Porto Alegre: Artmed,1994
- _____. Os idiomas do aprendente. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001
- _____. A Inteligência aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 2001
- _____. O saber em jogo, A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento, Porto Alegre: Artmed, 2001
- FREIRE, Madalena, Observação, registro, reflexão- Instrumentos Metodológicos. São Paulo: 1998

KAUFMAN, Ana Maria. A leitura, a escrita e a escola. Porto Alegre: Ed. Artmed,1996

LACAN, Jacques. Os complexos familiares. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008

MACEDO, Lino de. Para uma contribuição construtivismo. In.: Alencar, E.S. (org). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Ed. Cortez, 1992

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Ed. Artmed,1992

PAÍN, Sara. Subjetividade e Objetividade: relações entre desejo e conhecimento. Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz – CEVEC, 1996

TEBEROSKY, Ana. A psicopedagogia da Língua escrita. Ed. Trajetória Cultural,1990

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. Ed Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D.W. O Ambiente e os Processos de Maturação. São Paulo: Ed. Artmed, 1983.

_____ Os bebês e suas mães, São Paulo: Martins Fontes, 2006

_____ Pensando sobre crianças, São Paulo: Artmed, 2005

_____ O brincar e a realidade, Rio de Janeiro: Imago, 1975

