

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ANETE MARIA BUSIN FERNANDES

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO
DO ETHOS DO PSICOPEDAGOGO:
UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Doutorado em Psicologia Clínica

São Paulo

2011

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ANETE MARIA BUSIN FERNANDES

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO
DO ETHOS DO PSICOPEDAGOGO:
UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Doutorado em Psicologia Clínica

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Psicologia Clínica.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Safra

São Paulo

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO(CIP)

Fernandes, Anete Maria Busin

Reflexões sobre a construção do ethos do Psicopedagogo: uma experiência vivida no Espaço de formação. Anete Maria Busin Fernandes; orientador: Gilberto Safra.- 2011.
261 f.

Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP.
2011. São Paulo, BR-SP.

1. Formação. 2 Psicopedagogia. 3 Espaço potencial. 4 *Jogo de Areia*. 5 *Ethos*.

CDU

ANETE MARIA BUSIN FERNANDES

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO
DO *ETHOS* DO PSICOPEDAGOGO:
UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientador Professor Doutor Gilberto Safra

2º Examinador. Professor Doutor Andrés Eduardo Aguirre Antunez

3º Examinador. Professora Doutora Beatriz Judith L. Scoz

4º Examinador. Professora Doutora Maria Cecília Faria

5º Examinador. Professora Doutora Maria Elizabeth Montagna

São Paulo, 30 de Novembro de 2011

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local: _____

*Para meus filhos, Eduardo, Marina e João,
Para meus netos, Luisa e Dudu,
Razão e sentido para minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.

Mas voam faíscas como aços espelhados.

Clarice Lispector

Agradeço ao meu orientador, Prof^o. Dr^o. Gilberto Safra, pelo espaço de continência e pelo olhar atento, que me permitiu produzir este trabalho em um ambiente confortável, tão fundamental para a possibilidade de criação. Grande inspirador, em várias dimensões de minha vida que me levou a construir uma nova dimensão de ser.

À Prof^a Dr^a Beatriz J. L. Scoz, por sua intervenção significativa e leitura minuciosa na banca de qualificação, que me permitiu aprofundar aspectos fundamentais, especialmente aqueles ligados ao *Jogo de Areia*. Procedimento sobre o qual vem se dedicando intensamente há muitos anos.

À Prof^a Dr^a Maria Cecília Faria, minha primeira supervisora, que me abriu o caminho para o olhar clínico, incentivando-me a uma escrita mais livre, para que eu pudesse ter um espaço de autoria mais estabelecido no rumo desta pesquisa, pelas suas pontuações na banca de qualificação.

À Prof^a Dr^a Maria Luiza Dias Garcia, pela leitura atenta e pelas sugestões ofertadas como suplente na Banca de Qualificação.

À Prof^a Dr^a Ida Kublikowski, pela sua competente participação no campo da metodologia da pesquisa, que me ajudou a organizar de um modo mais objetivo a construção desse trabalho.

À Prof^a Dr^a Gina Khafif Levinzon, pelos meses de escuta dedicada e profunda, que me deu clareza e me permitiu fazer um mergulho mais amparado na interpretação das cenas psicopedagógicas.

À Maria Alice Andrade, pela dedicada e primorosa ajuda e além de tudo, pela companhia durante este trabalho, com quem pude contar e dividir muitas das atividades que foram se revelando no decorrer desta pesquisa, pela sua competente transcrição das fitas de todo material colhido, durante os três anos desta pesquisa.

À Caroline Lopes Barbosa, por me auxiliar a digitar grande parte do texto, com quem pude compartilhar muitas ideias aqui presentes nesta produção, grande companheira de jornada.

À Prof^a Dr^a Maria Lucia de Almeida Melo, que por seu brilhantismo, pôde lançar luzes sobre muitos aspectos aqui discutidos, com ela troquei muitas das ideias aqui presentes.

À Profª Drª Sonia Maria Barbui Parente, sempre presente para um diálogo na área dos problemas de aprendizagem, com quem troco reflexões sempre muito interessantes e que por sua criatividade teórica me inspirou em muitos momentos de minha construção.

À Profª Drª Adriana Pucci, aluna querida, grande colaboradora pela contribuição dada na leitura competente, cuidadosa deste material em diferentes períodos de minha construção.

À Suzana Filizolla Carneiro, pelas reflexões compartilhadas, por ocasião de nossos encontros de supervisão, sobre Edith Stein, através de conversas elucidadoras, pela sua dedicada e competente pesquisa em torno da autora, e pela ideias originais contidas em sua dissertação de Mestrado.

Às minhas grandes amigas e companheiras de consultório, com quem dividi por longos anos, grande parte da minha vida e com quem sempre contei: Maria Lucia Paiva, Selma Torres, Suzanna Levy, Juliana Levy, Marilena Castaldelli Maia e Vera Novaes.

Ao grupo de alunas que têm participado do espaço de supervisão na disciplina Diagnóstico Psicopedagógico, Maria Alice, Baby, Sandra, Izabella, Maria Emiliana, Mara, Thaiz, Sabrina, Célia, Ana Maria, Nanci, Clara, Laiz, Camila, Mariana, Lillian, Juliana, Márcia, Silvania, Carol, Raquel, Gláucia, Ida, Quinha, Vera Belardi . Com esse grupo tenho convivido e me alimentado nessa jornada.

Aos meus colegas, professores da PUCSP, da Faculdade de Pedagogia, de Psicologia e da Psicopedagogia, por acreditarem em meu trabalho.

Às minhas queridas amigas e companheiras de lazer, de viagens, de trocas muito significativas, Marília Marino e Neide Saisi, com as quais aprendo grandes lições de vida e pelo apoio sem precedentes ofertado, durante toda a confecção deste trabalho, numa escuta semanal, carinhosa.

À Marina, minha filha querida, pela parceria diuturna.

Ao meu genro, Pedro Ivo, pela sua prestimosa sabedoria e ajuda em assuntos de computação, nos momentos de impasses com a máquina. Pôde me tirar de muitas situações difíceis.

Aos meus filhos Eduardo e João pelo grande incentivo.

Às minhas noras Maysa e Alessandra, pela entusiástica presença em relação ao meu trabalho.

Ao meu marido, *in memoriam*, por ter preenchido meus dias em boa parte da minha vida, com seu amor e por ter me dado a oportunidade de construirmos juntos essa família tão linda, da qual muito me orgulho, que tem me impulsionado para novos projetos, dando-me a constância necessária de carinho, de afeto.

À Roseli Theotônio da Silva, pela prestimosa e competente assessoria, que me deu tranquilidade para fazer este trabalho.

Aos meus netinhos Luisa e Eduardo (Dudu), por me apontarem que o caminho continua, com eles a esperança.

Aos meus pacientes que dão sentido a tudo isso que escrevo.

Aos meus alunos psicopedagogos que, desde 2008, fazem parte como protagonistas desta pesquisa, pelo comprometimento revelado em minhas aulas, levando-me a crer que o caminho trilhado valeu a pena.

À Nanci Maria Stephano de Queiroz, pela competente leitura final do texto, apontando-me aspectos fundamentais, para apresentação deste escrita.

À Maria Aparecida F. Marcondes, pela revisão no texto.

Ao Terence Edward Hill, pela tradução no *Abstract*.

À Renata Tavares, pela diagramação do trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Fundação São Paulo, pela bolsa dissídio concedida para execução desta pesquisa.

Agradeço, acima de tudo, ao meu pai e à minha mãe, por terem sido responsáveis pelo meu início e pela sustentação devotada e carinhosa que a mim ofertaram durante toda minha vida e enquanto estiveram vivos. Uma ausência sempre presente.

FERNANDES, A.M.B. *Reflexões sobre a construção do ethos do Psicopedagogo: uma experiência vivida no Espaço de formação*. 2011. 261f. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP. São Paulo, 2011.

RESUMO

A construção de uma reflexão sobre a formação do psicopedagogo é o objetivo deste estudo, desta pesquisa. Desenvolver um campo que possibilite dar evidência sobre a construção do perfil do psicopedagogo é o que se traz como contribuição para esta área de atuação. Esse trabalho tem-se realizado na disciplina Diagnóstico Psicopedagógico, em que são colhidos os depoimentos dos alunos sobre as vivências propostas. Cursar tal disciplina, do curso de Especialização em Psicopedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) é, para muitos, o primeiro momento de contato com a clínica. Equipe de supervisoras os auxilia e os orienta na condução dos casos clínicos, em um contato semanal, para acompanhar o desenvolvimento de todo o processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, utilizando como método o *espaço potencial*, de acordo com a definição de Winnicott. Essa pesquisa foi realizada com alunos do curso de Especialização em Psicopedagogia, participantes da construção de cenas psicopedagógicas, através do procedimento “Jogo de Areia”. O referencial teórico abordado é obtido pelo diálogo que se estabelece entre as teorias de Donald D. Winnicott e as de Gilberto Safra, com alguns aportes à teoria de Edith Stein. Conceber a formação como um espaço ético e estético é o que deverá prevalecer, ao invés de uma postura mais técnica e mecanicista. A pergunta desta pesquisa desdobra-se em (a) quais seriam as condições necessárias para que, nessa área intermediária em que ocorre o encontro psicopedagogo-paciente, se torne possível desencadear um processo de criação e apropriação da prática terapêutica; e (b) que relações tal prática teria com a construção do *ethos* profissional? Concebe-se *ethos* a partir de Stein, que o considera como a construção do lugar profissional, num movimento, que se dá no indivíduo, de dentro para fora.

PALAVRAS-CHAVE: formação; psicopedagogia; espaço potencial, *Jogo de Areia*; *ethos*.

FERNANDES, A.M.B. *Reflections on the Construction of an Ethos for Psychopedagogy: An Experience in the Area of Formation*, 2011, 247pp. Thesis for Doctoral Degree. Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2011

ABSTRACT

The objective of this thesis is to reflect on formation in psychopedagogy, in other words, to contribute to the development of a field that will provide information on the construction of the profile of a psychopedagogue. This research has been carried out in connection with a course in psychopedagogical diagnosis, based on depositions of students regarding their experiences. This specialization course in psychopedagogy at the Catholic University of São Paulo was the first contact that many of the students have had with clinical practice. A team of supervisors monitors and counsels them on their handling of clinical cases as these students accompany their clients in a process based on weekly contacts. This present thesis is qualitative in nature, based on intervention-research, using the “potential space method,” as first set up by Donald Winnicott. The research was carried out on students taking the specialization course in psychopedagogy and who participated in the construction of psychopedagogical situations using the "sand game" procedure. The theoretical frame of reference was obtained by joining aspects of the theories Winnicott and Gilberto Safra, with references also to Edith Stein's theories. The central focus is to see formation as an activity in the area of ethics and aesthetics, which the author considers preferable to a technical or mechanistic approach. The question of this thesis can be broken down into two main points: (a) What conditions are necessary in this intermediate area, where psychopedagogue and patient come together, in order to begin a process of creation and appropriation of therapeutic practices? and (b) What relationship might this practice have with the construction of professional *ethos*? Based on Edith Stein, the author conceives *ethos* as the construction of a professional place in a movement that occurs in the individual, from inside to outside.

KEYWORDS: Formation; psychopedagogy; potential space; sand game; *ethos*

O amor faz parte da poesia da vida. A poesia faz parte do amor da vida. Amor e poesia engendram-se mutuamente e podem identificar-se um com o outro. Se amor expressa o ápice supremo da sabedoria e da loucura, é preciso assumir o amor.

Se a poesia transcende sabedoria e loucura, é necessário aspirarmos a viver o estado poético e assim evitar que o estado prosaico engula nossas vidas, necessariamente tecidas de prosa e poesia.

A sabedoria pode problematizar o amor e a poesia, mas o amor e a poesia podem reciprocamente problematizar a sabedoria. O itinerário aqui proposto que conteria amor, poesia, sabedoria, comportaria, em si mesmo, esta mútua problematização. Devemos fazer tudo para desenvolver nossa racionalidade, mas é em seu próprio desenvolvimento que a racionalidade reconhece os limites da razão, e efetua o diálogo com o irracionalizável. O excesso de sabedoria pode transformar-se em loucura, mas a sabedoria o impede, misturando-se à loucura da poesia e do amor.

Edgard Morin

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	26
1.1 A formação e suas repercussões na construção do ethos: uma concepção ética	34
1.2 O curso de psicopedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	39
1.3 Concepções teóricas nas quais se baseia a intervenção psicopedagógica	46
1.3.1 Concepção de diagnóstico psicopedagógico	46
1.3.2 A concepção psicanalítica de Piera Aulagnier	48
1.3.3 A concepção psicanalítica de Donald. W. Winnicott	52
1.4 Etapas do processo de diagnóstico psicopedagógico	69
2 ESPAÇO POTENCIAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO	82
2.1 Uma concepção de pesquisa-intervenção	85
2.2 Sobre o procedimento: <i>jogo de areia</i> -histórico e conceito	87
2.2.1 A caixa de areia	90
2.2.2 A areia	90
2.2.3 As miniaturas	91
2.2.4 Os slides	92
3 SOBRE A CONCEPÇÃO DE JOGO	93
3.1 Concepção de jogo em Winnicott	94
3.2 O <i>jogo de areia</i> como espaço potencial	99
3.3 Elaborações a partir das vivências com o <i>Jogo de Areia</i> : formação de sentidos	106
4 CENAS PSICOPEDAGÓGICAS: CONSTRUÇÕES A PARTIR DO JOGO DE AREIA	109
4.1 Construção de cenas psicopedagógicas	116
4.1.1 Transcrição – PUC Monte Alegre	117
4.1.2 Transcrição - PUC Barueri	148
4.1.3 Retomada das cenas (do dia 02/12/2008), após uma semana – PUC-Barueri	177
4.1.4 Cenas ilustrativas 2009	188
4.1.5 Cenas ilustrativas 2010	195
4.2 Palavras, frases, pensamentos, sentimentos: os alunos sintetizando as vivências no processo de diagnóstico, com o <i>jogo de areia</i>	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
BIBLIOGRAFIA	222
ANEXOS	232
Anexo I	233
Anexo II	235

Introdução

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

O presente trabalho vem marcado por uma reflexão que se estende por algumas décadas, exigiu paciência, observação, persistência e foi fruto de constantes questionamentos.

Sobre o título do trabalho, é importante esclarecer que se trata de uma reflexão sobre a construção do *ethos* do psicopedagogo, elaborada no decorrer de todos os anos dedicados à formação de psicopedagogos, e não somente marcada pelo período da pesquisa do momento atual. O conceito de *ethos* será abordado mais detalhadamente no capítulo 1.

Colocar em história esse processo se faz muito importante, para que se possa compreender que há momentos de intersecção do trabalho relatado e da explicitação da pesquisa de que me ocupo presentemente. Além do mais, a pesquisa aqui apresentada sobre o *Jogo de Areia* tem como sua fundação as concepções teóricas, observações e experiências que assimilei e desenvolvi ao longo dos anos. Penso que é fundamental que o leitor possa ser informado sobre a concepção de diagnóstico psicopedagógico na qual a pesquisa se funda. A modalidade de diagnóstico psicopedagógico, que pratico e ensino, tem como eixo fundamental o vértice do *ethos*— um modo de me posicionar no ensino, na clínica, na pesquisa, que promove a integração desses campos de atuação.

Como pedagoga, a formação de professores marcou o primeiro período desse percurso, cunhado no mestrado em Psicologia da Educação, na década de 1970, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

A partir da década de 1980, inicio um caminho na formação de psicopedagogos, no qual permaneço até os dias atuais, na mesma instituição.

Na formação de professores, no período de meu mestrado, dei ênfase à questão da interação professor-aluno. Desde esse momento principiei uma construção no campo que, adiante, denomino *área “entre”*.

Esse é um lugar que se constitui no horizonte da existência onde se preserva a fronteira de mundos e da possibilidade de estar. O homem se encontra na fragilidade do entre: entre o dito e o indizível, entre o desvelar e o ocultar, entre o singular e o múltiplo, entre o encontro e a solidão, entre o claro e o escuro, entre o finito e infinito, entre o viver e o morrer. (SAFRA, 2004, p. 24)

Inicialmente, “entre” o professor e o aluno – área das relações, dos vínculos, das interações– pude refletir sobre questões intrínsecas à aprendizagem, remetida aos encontros que aí se dão. “*A interação professor-aluno e sua relação com a concepção de papel de professor e a origem socioeconômica do aluno*” (1977) foi o título de minha dissertação de mestrado.

Na ocasião, na Pós-Graduação de Psicologia da Educação, o modelo abordado foi o experimental, com a utilização de instrumento de observação da atuação do professor em sala de aula.

Estabelecer um controle das variáveis envolvidas nessa relação, era o procedimento proposto. Na introdução da dissertação, estava escrito que havia uma necessidade, cada vez maior, de desenvolver sistemas de avaliação, que pudessem verificar os efeitos das intervenções sobre a competência do professor. Notava que estavam também, presentes aspectos da intersubjetividade, que não podiam ser observados empiricamente. A questão da competência do professor se tornava o foco da discussão, e sobre ela refletia como “habilidade de produzir de forma empiricamente verificável resultados que sejam aprovados dentro do contexto sócio-cultural em que ele atua” (BIDDLE, 1964, p. 241).

Na continuidade deste texto, mencionava a tentativa de produzir conhecimentos e instrumentos para diagnosticar, com precisão, as variáveis ligadas ao desenvolvimento competente do professor. O objetivo da pesquisa de campo foi verificar se o olhar do professor sofria interferências, considerando os diferentes níveis socioeconômicos dos alunos. Foi uma pesquisa marcada mais por um cunho positivista, dentro de uma abordagem quantitativa. Percebia, desde esse momento que haviam questões ligadas à subjetividade e ao que chamo espaço “entre”, que não puderam ser contempladas.

A pesquisa envolveu trabalho com professores contratados, assim como com professores treinados para utilização do instrumento de observação. As aulas foram dadas pelas mesmas professoras, para alunos da antiga 8ª série, considerados de nível socioeconômico alto e baixo.

A hipótese mais geral era de que a concepção de papel do professor, enquanto líder social, estava relacionada a seu estilo de interação em sala de aula. O nível socioeconômico dos alunos, poderia afetar tanto a concepção de liderança quanto seu estilo de interação. Especifiquei várias hipóteses experimentais e uma hipótese de controle, a partir de operacionalização mais geral.

Após o trabalho de campo e colhidos os dados restritos ao instrumento de observação, que já fechava bem o campo de análise, procedi a um tratamento estatístico para validar as hipóteses em questão.

Compreendia, já nesse momento, que não havia dado conta do nível de complexidade que a relação professor-aluno implicava. Vivenciei uma duplicidade significativa: de um lado, o rigor positivista, que marcou toda a pesquisa; de outro, uma impossibilidade de entrar em contato com as questões da subjetividade, que me pareciam tão fundamentais, mas que tinham sido deixadas de lado pela pesquisa do mestrado.

Nessa ocasião, intuía que era nesse campo dos aspectos *não-observáveis*, dentro do referido conceito de pesquisa, daquele momento, que poderia encontrar espaço para a compreensão diferenciada dos processos relacionados à aprendizagem. Vivi uma significativa ambivalência entre os estudos na Pós-Graduação– relacionados à pesquisa realizada– e a atividade profissional, como professora, da PUCSP, dentro da equipe de Psicologia, do Ciclo Básico, estudando autores que me remetiam ao campo da Psicologia, com uma diferente visão de homem e de mundo, tomava contato com autores de linha fenomenológica, tais como: Heidegger, Buber, Merleau- Ponty, Carl Rogers, iniciada nessa área pelo Professor Joel Martins.

Em seguida, lançava o olhar para as questões inconscientes que permeavam a aprendizagem, buscando na Psicanálise explicação para as situações do não-aprender. Debrucei-me, primeiramente, na obra de Freud. Em continuidade a esse estudo, me detive na obra de Melanie Klein; Maud Mannoni; Françoise Dolto; Piera Aulagnier.

Na década de 1980, assisti a um ciclo de conferências, promovido pelo Centro de Estudos Vera Cruz (CEVEC), ministradas por Sara Pain, filósofa e psicanalista argentina, que vem articulando as questões referentes aos problemas de aprendizagem, a partir das teorias de Piaget e Lacan.

Instigada por este encontro, busquei em São Paulo uma profissional da área de Psicopedagogia que compartilhasse dessa proposta teórica, construída por Sara Pain.

Encontro Ana Maria Rodriguez Muñiz, psicanalista e psicopedagoga argentina, com quem passei a fazer minha formação, tanto clínica quanto teórica, dentro da área. Permaneci, ao lado de Muñiz, por muito tempo, tanto para a formação clínica, quanto para supervisão de meus atendimentos clínico-psicopedagógicos. Ficamos próximas enquanto ela teve residência fixa, no Brasil. Foi uma grande mudança na minha visão de mundo. Foi minha entrada na experiência clínica, na ação psicopedagógica, bem nos moldes que tanto me encantaram, desde o primeiro contato com Sara Pain. Muñiz falava a mesma linguagem, articulava as dimensões da subjetividade, dentro do modelo psicanalítico e da objetividade, referida ao campo da cognição, na visão piagetiana, com grande maestria e criatividade. Ressaltava uma atividade pendular, da subjetividade para objetividade, como não dicotomizada, mas como expressão de movimento, como dirá Pain, em seu texto “*Subjetividade e Objetividade: relações entre desejo e conhecimento*” (1996). Era capaz de tentar uma aproximação da compreensão de ser humano em sua totalidade.

Percebi, neste momento, que minha formação dentro da Psicologia e da Psicanálise necessitava de um aprofundamento, optei, então, pela graduação em Psicologia, na PUC-SP. Logo em seguida, ao término do curso, busco uma formação em Psicanálise no Instituto *Sedes Sapientiae*, no então Departamento de Formação em Psicanálise. Momento de mergulho na Psicanálise Clássica, para uma melhor compreensão dos processos inconscientes, principalmente, aqueles que concebo presentes no ‘não aprender’.

Durante a formação, pude me aprofundar nos estudos de Freud; Melanie Klein; e entrar em contato com Piera Aulagnier, psicanalista com formação na Escola Francesa.

Através de Aulagnier, desenvolvo uma reflexão que durante um momento trouxe-me resposta para as questões do diagnóstico psicopedagógico, principalmente, aquelas que requerem uma explicitação dos quadros psicopatológicos, presentes nos problemas de aprendizagem.

Em 1992, fiz as disciplinas no doutorado, neste mesmo espaço em que hoje estou, e busquei uma compreensão mais detida da teoria de Piera Aulagnier. Ao mesmo tempo em que inicio o doutorado, sou chamada a ocupar o lugar de coordenadora do curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCSP, dois grandes desafios, pois o curso tanto quanto o doutorado demandariam muita dedicação. Sentia que alguma escolha deveria

ser feita. Acabei me envolvendo muito com a coordenação e interrompendo o doutorado, tendo cumprido todos os créditos de disciplinas.

Ao assumir a Coordenação do Curso de Psicopedagogia, na qual permaneci até 2000, foi-me confiada a tarefa de construir o regimento do curso e redesenhá-lo, de forma tal, que pudesse se transformar em um curso de Pós-Graduação *lato-sensu*.

Algumas mudanças foram feitas, como a introdução de disciplinas que não faziam parte da grade curricular antiga; entre essas, foram incorporadas as disciplinas: Diagnóstico Psicopedagógico; Estágio Supervisionado Clínico e Institucional; Didática do Ensino Superior; Metodologia da Pesquisa; e Orientação de Monografias. Procurei, junto com a equipe de professores, dar ao curso uma visão ampliada. Isto ocorreu a partir de um novo enfoque dado às disciplinas, com professores da área e com uma visão que pudesse levar em conta as questões da objetividade e da subjetividade, como propostas por Sara Paín e Alicia Fernandez.

A disciplina Diagnóstico Psicopedagógico tem sido ministrada por mim desde 1993, no curso de Especialização, sempre no segundo semestre, pela qual os alunos iniciam a experiência na clínica psicopedagógica.

No decorrer de todos esses anos, a disciplina tem passado por inúmeras mudanças que marcam diferentes momentos e concepções no campo da Psicopedagogia.

Influenciada pela obra de Gilberto Safra, a partir de 1998, iniciei um percurso de estudo da teoria winnicottiana, que abriu um campo significativo para as reflexões e a pesquisa, pois me propiciou a compreensão e o aprofundamento nas questões da criatividade, presente no processo de construção de autoria, tão relevante na ação psicopedagógica.

O encontro com Safra e, posteriormente, com Winnicott promoveu em mim uma mudança existencial. Existem mudanças que são da ordem do intelecto, tais como buscar por diferentes campos teóricos, outras, no entanto, exigem um trabalho mais elaborado de depuração, portanto, mais demorado. Foram necessários dez anos para que pudesse ocorrer em mim uma mudança de paradigma. Pude sair do pretendido “saber/fazer” para começar a compreender o que significa um saber fazer, perpassado pelo sentir e não só pelo pensar, como ocorre dentro de uma visão racional, dicotomizada entre saber e fazer.

Passei a viver a experiência de formação como uma abertura de” fluxo,” de transicionalidade, como proposta por Winnicott. Por transicionalidade, entendo uma

maneira de relação com o mundo, que leva em conta os conceitos de "objeto transicional" e de "fenômeno transicional", desenvolvidos por Winnicott.

Sobre o objeto transicional, Winnicott diz:

É verdadeiro afirmar que a ponta do cobertor (ou o que quer que seja) simboliza algum objeto parcial, tal como o seio. Contudo, a questão que se coloca não é tanto seu valor simbólico, mas sua realidade. Não ser o seio (ou a mãe) é tão importante quanto o fato de representar o seio (ou a mãe). Ao empregar o simbolismo, o bebê já está claramente estabelecendo uma distinção entre a fantasia e o fato, entre os objetos internos e os externos, entre a criatividade primária e a percepção. Porém o termo objeto transicional, segundo minha proposta, dá espaço ao processo de tornar-se capaz de aceitar as diferenças e as similaridades. Acredito que deva haver uso para um termo que nomeie as raízes do simbolismo, eventualmente, um termo que descreva a passagem operada pelo bebê da pura subjetividade para a objetividade; parece-me que o objeto transicional (a ponta do cobertor etc.) é aquilo que conseguimos perceber dessa jornada de progresso em direção à experimentação. (1975, p. 233-34)

Em termos de desenvolvimento, os fenômenos transicionais dizem respeito a uma dimensão do viver que não depende só da realidade interna, nem da realidade externa; mais apropriadamente, é o espaço em que ambas realidades se encontram e se separam, o interior do exterior. Winnicott emprega diferentes termos para se referir a *essa dimensão-terceira*— área intermediária; local de repouso; localização da experiência cultural; espaço potencial. Há um fluir de uma área para outra. Vejo nesses conceitos de Winnicott, modos que permitem que as vivências estabelecidas na situação de encontro— tal como entre terapeuta e paciente, ou qualquer outro tipo de encontro— possam se apresentar como experiência que se revela como "fluxo", conforme Safra,

Embora a experiência das diferentes possibilidades seja pontual, ao longo do tempo, as experiências nos aparecem como fluxo. Assim, por exemplo, quando se está conversando com alguém, ocorre uma relação dialógica em que uma questão é seguida por uma resposta— questão e assim sucessivamente. Os movimentos se iniciam e se finalizam em constante fluxo. Dessa forma, a consciência experiencial é um fluir, embora o homem esteja sempre entre o originário e o fim. Para que se possa ter a experiência de fluxo é preciso estar sustentado inicialmente pelo holding, mas posteriormente, o apoio do caminhar é a presença do Outro e, em seguida, a abertura ontológica mesma. Se a pessoa está posicionada nesta abertura, pode viver o fluir da experiência sem se sentir interrompida, pois nessa situação a pessoa é acolhimento do devir, é abertura para o inédito. Ao mesmo tempo, se ela está situada na abertura fundamental, isto a leva a estar identificada com a experiência. (2006b, p. 69)

Oferecer aos alunos em formação a oportunidade de viver o inédito, que esses primeiros momentos da prática clínica possam favorecer, aponta para um caminho fundamental.

Entender o fazer clínico do Psicopedagogo e como essa construção se engendra, tem sido o percurso que venho fazendo no decorrer de todos esses anos, em que tenho trabalhado com a formação. São meus objetivos:

- a) investigar como, no início da prática clínica— introduzida no curso de formação em Psicopedagogia, por meio do Diagnóstico Psicopedagógico—, se pode abrir o trânsito para que psicopedagogo se aproprie da experiência terapêutica; e
- b) compreender como a abertura de sentidos, decorrente da experiência clínica, contribui na formação de psicopedagogos.

Nessa reflexão, tenho, portanto, como propósito amplo compreender o processo de construção do *ethos* do psicopedagogo em formação e penso esse conceito a partir do que é posto por Stein (1999), considerando o *ethos* como uma transformação que ocorre de dentro para fora. É a construção de uma marca homogênea que não seja imposta de fora, como no dizer de Stein (1999), mas que brote, visivelmente, de dentro da pessoa.

Para definir *ethos*, posiciono-me, também, ao lado de Safra (2004), que o coloca em dois sentidos, como *práxis*, costume, e como *morada e pátria*. Penso a construção que se dá no espaço de formação, como a construção de um lugar, tal como o sentido de ter uma pátria.

Por meio do procedimento *Jogo de Areia*, conforme relato a seguir, e mais detidamente no capítulo 2, pretendo acessar essa dimensão.

O eixo de pesquisa e investigação que segui e que trago como proposta para a formação, no momento atual, é uma pesquisa qualitativa, pesquisa-intervenção, que tomará como método o conceito de *espaço potencia*,¹ dentro do referencial winnicottiano.

¹ Conceito winnicottiano que retomo no capítulo 2. O conceito de espaço potencial, será abordado neste trabalho, em diferentes momentos. Trarei o conceito para abordar a concepção de diagnóstico. Em seguida o retomarei para que se possam compreender o brincar e o jogar em Winnicott. Finalmente o considerarei como método de pesquisa, no momento da sua articulação com o *Jogo de Areia*.

O material para reflexão foi colhido a partir da construção das *cenas psicopedagógicas*, tal como venho chamando o *Jogo de Areia*. Foi realizado com os alunos em formação, para a abertura de sentidos, em torno das questões da construção do *ethos* do psicopedagogo.

Procuo estabelecer uma discriminação entre o trabalho realizado no decorrer desses anos e a pesquisa com o *Jogo de Areia*, embora um e outro se mesquem como os laços de um tecido, pois ambos fazem parte de um entrelaçado de buscas, em torno de um propósito. Achar uma área de conforto e efetividade em torno da formação, por me sentir no caminho de tentar olhar para os alunos em formação, a partir de diferentes dimensões, tal como a ética e a estética.

Com o objetivo de observar as possíveis transformações vivenciadas na disciplina, até os dias de hoje, levei em conta tal espaço, compreendido pelo trabalho com o *Jogo de Areia*, por reconhecê-lo como lugar privilegiado de experiência compartilhada, como espaço de construção do fazer clínico. Proponho-me a explorar o significado e o sentido dessas vivências, tal como aborda Safra:

Relembro o leitor que utilizo o termo significado para tudo que já foi vivido. Desta forma, o significado do gesto de alguém é compreendido por referência aquilo que já foi vivido até o momento atual. Ao passo que uso o termo sentido para aquilo que a pessoa espera ainda viver, ou seja, o posicionar-se em direção ao sonho último. (SAFRA, 2006b, p. 123)

O encontro com o *Jogo de Areia* deve-se, também, às discussões sobre formação, que mantive com Beatriz Scoz durante o segundo semestre de 2008. Foi surpreendente ler sua tese de doutorado e poder experienciar o *Jogo de Areia*, através de vivências realizadas durante nossas reuniões. Esse reencontro permitiu uma ressignificação de um processo vivido anteriormente em minha análise. Faço uma releitura desse procedimento, a partir da teoria e do conceito de *espaço potencial* de Winnicott.

Nesta pesquisa com o *Jogo de Areia*, os psicopedagogos alunos vêm construindo e relatando cenas: de suas trajetórias de vida; de ensinar-aprender; de lembranças familiares; de infância; de brincar; de jogar; assim explicitando vivências experienciadas no processo de diagnóstico, nos encontros que aí se dão, bem como na relação paciente-terapeuta que se inicia. Houve momentos marcados pelo medo, pela angústia, como também pela alegria e júbilo diante das transformações de si, do paciente, diante do novo que se apresenta, e que podem ser compartilhados nas cenas montadas, no *Jogo de Areia*.

São processos existenciais de dimensões muito profundas e delicadas, como a natureza humana o é.

A reflexão sobre a formação do Psicopedagogo, por meio do *Jogo de Areia*, poderá trazer contribuições para a área da Psicopedagogia, para auxiliar aqueles que vêm trabalhando com a formação de psicopedagogos, sobre o significado de formar, e dos objetivos a serem atingidos nos cursos de formação. Poderá, também, contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de formação deste profissional, para o campo teórico-clínico, bem como para o desenvolvimento de pesquisas que visem aprofundar e legitimar esse campo de atuação.

Reconheço que o percurso de todos esses anos, em meio às maneiras diferenciadas de abarcar a formação, tem sido permeado por muitas inquietudes que me remetem a questões que tenho me feito e que busco compartilhar a seguir.

Faz parte de meus questionamentos, a indagação sobre quais seriam as condições necessárias para que nessa área intermediária, área do *espaço potencial*, onde ocorre o encontro psicopedagogo-aluno com seu paciente, se torne possível desencadear um processo de apropriação e recriação da prática terapêutica. E, ainda, o questionamento sobre que relações tal prática pode ter com a construção do *ethos* profissional psicopedagógico.

Essas interrogações, que venho fazendo durante todos esses anos, apontam, nesse momento, para dois caminhos possíveis: (i) um que possa contemplar o que se passa no campo intersubjetivo, durante a experiência clínico-psicopedagógica do aluno terapeuta; (ii) outro que possa servir como referência mais ampla, de caráter filosófico, sobre a questão da formação.

Para as questões da intersubjetividade, busco referências em Winnicott, abordado pelo vértice de Safra, ou seja, considera-se a questão da condição humana, presente em sua leitura da obra do psicanalista inglês. Dessa forma, trago para dialogar com meu objeto de pesquisa os conceitos de *transicionalidade* e de *espaço potencial*, construções criativas de Winnicott, sobre as relações entre o homem e a cultura.

O segundo caminho leva-me às concepções filosóficas de autores, como Edith Stein, de quem pretendo trazer alguns aportes teóricos, assim como Safra, numa abordagem fenomenológica de homem, a partir dos quais refletirei sobre as questões da formação.

O *Jogo de Areia* revelou-se como um procedimento de pesquisa neste momento, mas considero que, em cada etapa do processo aqui apresentado, desvela-se o engendramento que me trouxe a este ancoradouro. Vejo, portanto, no caminho percorrido, diferentes etapas de minha pesquisa, que vem sendo elaborada no decorrer de todos esses anos. Não há, portanto, como separar a pesquisa, do caminho trilhado.

Feitas todas essas reflexões, passo a esclarecer o caminho trilhado.

- No primeiro capítulo—“Reflexões sobre a formação do psicopedagogo na PUCSP”, trago reflexões sobre formação e suas repercussões na formação do psicopedagogo.
- No segundo capítulo – “Espaço Potencial: uma proposta de pesquisa-intervenção”, incorporo o *espaço potencial* como modo de acessar o processo de formação do psicopedagogo. Nesse capítulo, faço, também, uma análise sobre o tipo de pesquisa que chamo de *pesquisa-intervenção*, modalidade que faz parte da pesquisa qualitativa. O conceito de *espaço potencial* de Winnicott é aqui tomado como método de pesquisa. O *Jogo de Areia* será abordado como procedimento.
- No terceiro capítulo— “Sobre a concepção de jogo”, me detenho na reflexão sobre o jogo, tanto na visão winnicottiana, quanto em sua relação com o *Jogo de Areia*.
- No quarto capítulo— “Cenas psicopedagógicas: construídas a partir do *Jogo de Areia*”, apresento as *cenas psicopedagógicas*, com os depoimentos dos alunos.

Esta pesquisa tem um duplo vértice. De um lado, coloco-me como testemunha, desde 1970, das transformações da Psicopedagogia, uma área em construção, e, explicito este percurso. De outro lado, posiciono-me como pesquisadora nessa área, trago os diferentes períodos de busca, que me permitiram chegar a um espaço significativo, tal como o envolvimento com o *Jogo de Areia*.

Ao trabalhar com os depoimentos que se revelam nas experiências vividas, por meio do procedimento *Jogo de Areia*, percebo que há um movimento do psicopedagogo aluno que desvela um anseio de ser. Invasa por esse anseio, que se expressa nas narrativas presentes, na montagem das cenas, inspiro-me no texto de Safra, que diz:

Há um movimento no ser humano que se relaciona ao anseio do fim (Telos). É a esperança da realização de si, da atualização daquilo que não foi, para que possa vir a ser. Denomino este anseio de Desejo de Ser. O Desejo de Ser não deve ser confundido com o desejo como apresentado na literatura psicanalítica. Desejo de Ser é o desejo de realizar aquilo que se é ou, em outras palavras, é o pressentimento de si mesmo. No momento em que a realização acontece, temos a possibilidade de constituição dos fundamentos de si ou facetas de si mesmo. Ou seja, quando uma pessoa experimenta a atualização de uma possibilidade em que desdobramentos de um modo de ser se realizam, ela já não é mais a mesma, está essencialmente posicionada de forma distinta. (SAFRA, 2006b, p. 68-9)

É movida pelo Desejo de Ser, tal como Safra o conceitua, que inicio esta caminhada.

1

*Reflexões sobre a
formação do psicopedagogo na
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

“Você está onde você se põe”!

(Autor desconhecido)

Penso sobre a questão da formação, como um modo de abrir espaço, para que as experiências estética e ética ocorram. Só assim pode-se sensibilizar para o verdadeiro cuidar e integrar diferentes saberes, os da ordem da intelectualidade e os da ordem da estética, como expressão sensível.

Quando me refiro à dimensão estética, tomo como referência Safrá(1999), que assim se posiciona:

O termo estética foi utilizado pela primeira vez por Baumgarten (1714-1762). Tradicionalmente é um nome utilizado para referir-se à arte e ao belo. No entanto, a palavra estética designa ciência do sentido, da sensação. Deriva do grego *aisthanesthai* que significa ‘perceber’; *aisthesis* que significa ‘percepção’; *aisthetikos* que significa ‘o que é capaz de percepção’. Utilizo o termo estético ao longo desse trabalho para abordar o fenômeno pelo qual o indivíduo cria uma forma imagética, sensorial, que veicula sensações de agrado, encanto, temor, horror etc. Estas imagens, quando atualizadas pela presença de um outro significativo, permitem que a pessoa constitua os fundamentos ou aspectos de seu *self*, podendo então existir no mundo humano. (1999, p.20)

De acordo com Safrá, ainda no mesmo texto (1999, p.21), na condução de uma análise acompanhamos as manifestações do paciente a partir de seu próprio discurso. No entanto, ao ter que olhar a constituição do *self* ou sua evolução, teremos que buscar novos caminhos que ponham em evidência o ato de criar, onde o tempo, o espaço, o gesto, o objeto, os símbolos adquirem relevância em si mesmos. Penso que, aqui, traz com expressiva relevância, a dimensão estética.

Fazer um caminho para que se possa sair de uma dimensão só técnica, para outro que leve em consideração a estética e a ética, faz-se fundamental no percurso de formação. O processo de humanização, como caminho e como exercício sempre dinâmico, poderá se dar como busca constante. É um trabalho de operar desde a interioridade de si, colocar aí sua atenção e o gesto espontâneo.

A formação do psicopedagogo é muito mais que a aprendizagem técnica, é a abertura de espaço para o acontecer criativo, para a formação da pessoa completa, tanto nos seus aspectos estéticos, como também éticos.

“Na atualidade, encontramos pessoas que são filhos da técnica e que sofrem da agonia do totalmente pensável” (SAFRA, 2004, p.34). Considerando a sequência deste mesmo texto, Safra se refere à necessidade de abordarmos o ser humano, a partir de um outro paradigma, como aquele que considera a vertente ética, e assim se pronuncia:

Desde o racionalismo, o projeto intelectual do Ocidente tem sido teorizar sobre o ser humano, suspendendo sua condição enigmática e reduzindo-o a uma ideia, a uma coisa, a um objeto, a um conceito. No entanto, frente a qualquer tentativa de apreensão intelectual, o homem é um ser que por sua própria natureza desconstrói qualquer formulação racional ou teórica. Compreender o homem através de qualquer conceito universal, seja o econômico, a sexualidade ou a vontade de poder, é compreendê-lo por meio da abstração, que o adoce e que instaura uma situação de barbárie silenciosa e imperceptível, que na maior parte das vezes só será compreendida em sua magnitude após muito tempo, quando seus efeitos já forem inegáveis. (p.35)

Esta realidade, com a qual Safra nos confronta, acontece também na escola, promovendo o adoecimento psicológico de nossas crianças, que se veem aprisionadas ante a sua possibilidade de aprender. Pode, também, acontecer no espaço de formação, vindo a reduzir o ser humano apenas a uma apreensão intelectual.

É preciso estar aberto, pois, muito se tem dito que o trabalho humaniza o homem, mas esse pode ser, também, fonte de degradação humana. A mera reprodução da ação sem consciência pode ter efeito alienante e, portanto, não levando em consideração os aspectos éticos. A formação, vista dessa forma, é uma tarefa constante que se impõe como ação continuada, e para a qual se deve estar sempre atento, dadas as possíveis fraturas no processo de humanização.

Ao voltarmos o olhar para a situação clínica, veremos que ela se caracteriza pelo cuidado que estabelece as condições necessárias ao acontecer humano. Esses são fatos que me levam a afirmar que a clínica é essencialmente ética (*noos*) e ética é clínica! Nessa perspectiva, cai por terra toda a concepção que busca definir a situação clínica a partir de procedimentos muito técnicos. A técnica, assim compreendida, joga o paciente em direção ao conceituável, roubando-lhe o indizível e os mistérios de seu ser. Este é o homem coisa e não mais ser, não mais presença. (SAFRA, 2004, p.27)

Este trabalho, expresso no percurso desta pesquisa, busca formar o psicopedagogo não só a partir de uma dimensão técnica, mas também estética e ética.

(...) A ética desvela-se como beleza, como verdade, como dignidade, como presença de si e do outro(...) O percurso do indivíduo por meio das condições necessárias ao acontecer humano permite-lhe apropriar-se de uma ética, a ética do ser, que não é apreendida por regras de comportamento, mas emerge desse percurso.(...) (SAFRA, 2004, p.26)

Faz-se necessário percorrer um caminho histórico para que se possa entender a situação de barbárie a que chega a educação e como esta situação está presente, ainda nos tempos atuais e no modo como tem se dado a aprendizagem na escola .

Com efeito, a educação, na atualidade, chega a uma situação de barbárie, no modo como acontece a aprendizagem. No meu entendimento, há um significativo adoecimento nas crianças, pelo modo como a situação de ensino é vista e tratada nos dias atuais, uma vez que o conteúdo de aprendizagem se coloca como figura, em detrimento das relações que aí se dão.

Assim sendo, há uma constante perda do foco naquilo que chamo de relação “entre”. Aqui, o sentido de “entre” será concebido como um espaço que se dá na área das relações, dos vínculos, das interações. Tal espaço permeia as relações entre dois seres humanos, entre professor e aluno, entre terapeuta e paciente, entre a criança e a escola como instituição, entre a percepção que a criança tem de si e do seu lugar neste universo. A constituição desse espaço implica a possibilidade de aprender ou não aprender.

Para se compreender melhor os aspectos acima tratados, faz-se necessário retroceder um pouco no tempo para que emergjam os pontos de ruptura da dimensão ética, como proposta por Safra (2004), dimensão esta que orientou todo o percurso desta pesquisa.

Penso que é a partir de uma perspectiva histórica que se entenderá a necessária atuação do psicopedagogo, e de como sua formação se faz importante como um caminho de resgate do processo de humanização nas escolas.

Começando pela Idade Média, havia uma ênfase na possibilidade de a religião estabelecer o sentido de moralidade para o ser humano.

Com o Renascimento, há uma transformação nesse tipo de posição. Não se acredita mais que a religião possa garantir a moralidade do ser humano. Muito pelo contrário, há pesquisas experiências históricas que afirmam ter a religião, na verdade, trazido experiências de barbárie, e há esse clamor que ocorre em razão das

transformações trazidas na época do Renascimento, da Reforma, do movimento protestante. Há um reposicionamento em que se recoloca a experiência, a esperança de a civilização do ser humano vir a desenvolver o conhecimento das coisas, a partir da razão.

Na perspectiva acima, encontra-se a raiz de tudo aquilo que foi se constituindo num projeto moderno. O lugar que estava, originalmente, outorgado à formação religiosa, passa a destinar-se à educação. Acredita-se que, pela a educação, poder-se-ia levar o ser humano a um mundo mais justo, mais civilizado, e passa-se a acreditar que, aí, se pode estabelecer certo horizonte de humanismo.

Por conseguinte, a educação passa a estar centrada no conhecimento da cultura, e nos objetos culturais. Se o projeto religioso supunha uma formação em que a questão fundamental seria a verticalidade, onde o conhecimento estava nas mãos de poucos, numa visão humanista o projeto é horizontal, havia uma perspectiva de fazê-lo como ação compartilhada por muitos, ou seja, a construção da cultura seria um projeto acessível a todos os indivíduos. Tratava-se, então de estender os limites do conhecimento, supondo-se que, quanto maior as condições de se obtê-lo, mais possibilidades existiriam de haver um mundo mais justo, mais civilizado.

No entanto, pós a Segunda Guerra Mundial, os educadores e os filósofos, perplexos com tudo aquilo que se deu nesse momento histórico, se detêm para indagar se, de fato, todo projeto humanista estava produzindo os frutos desejados.

Em “*Educação após Auschwitz*”, Adorno (1995) se questiona sobre os rumos da educação, dando-se conta que o projeto humanista, até aquele momento, tinha resultado nas atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial. Há uma mudança na Filosofia, desde Husserl, Heidegger, Edith Stein, considerando que alguma questão, muito grave, estava ocorrendo na história da humanidade. Aquela perspectiva educacional estava gerando um mal, e era necessária uma reflexão, um reposicionamento crítico, a respeito do que se passava.

Adorno (1995) vai discutir, fundamentalmente, toda a educação que se sustentou por princípios, muitas vezes, de aprendizagem, enraizados numa perspectiva técnica, uma educação, que se caracterizava por só preencher a cabeça da criança e do jovem de informações.

Esta questão, também, vai ser abordada em Heidegger em uma perspectiva próxima a essa, em toda crítica que faz à metafísica e à necessidade de se recuperar uma

compreensão da condição humana, da situação do ser humano, para além da perspectiva racionalista.

As ideias de Safra, anteriormente citadas, já encontram seus precursores, em Husserl, Heidegger, Stein e Adorno.

No prefácio de “*A estrutura da pessoa humana*”, Edith Stein (2003), vai apontar para as teorias educacionais marcadas pelo positivismo, e as teorias prevalentes até aquele momento, referindo-se a elas como responsáveis, muitas vezes, pelo adoecimento do ser humano. Reconhece não só o adoecimento psicológico das pessoas, como aponta para o adoecimento do espírito humano, como o achatamento da condição humana. Como afirma a autora, há uma fragmentação e uma redução da pessoa humana.

Numa concepção de formação do educador – e penso que também do psicopedagogo–, como um projeto existencial, Edith Stein observa que:

(...) o educador pode ter uma ação formativa sobre o educando de três maneiras distintas: através da palavra que ensina, pelo fazer pedagógico e por se oferecer como exemplo. (1999, p. 12)

A meu ver, todas essas maneiras servem como meio para conduzir o educando, o paciente da psicopedagogia, e o próprio psicopedagogo a participar do processo de formação. O educador, assim como o psicopedagogo, pode oferecer orientação e ajuda. No entanto, sua participação será sempre permeada pelo fato de que toda formação é autoformação, toda instrução é autoinstrução. Penso que as palavras de Stein vêm ao encontro dessa concepção de trabalho psicopedagógico: “As crianças na escola não precisam apenas daquilo que temos, mas também daquilo que somos” (1999; p. 15).

O educador, tal como o psicopedagogo, nunca realizará seu trabalho de modo neutro, mas sim através de sua visão de mundo. O seu agir e pensar são permeados por suas convicções e princípios, sejam eles expressos ou não. Na formação do educador e do psicopedagogo, estão impressos hábitos, valores, que marcam seu compromisso na relação com o paciente, com o educando. Podemos falar que na formação do educador, do psicopedagogo, existe algo de duradouro, que regula os atos do ser humano, que Stein define como seu *ethos*, é uma forma interna que atua dentro do ser humano. O lugar da educação, da psicopedagogia, numa perspectiva civilizatória é a grande questão.

Sobre os conceitos de formar e formação, busquei referências no *Dicionário Houaiss*, da Língua Portuguesa e encontrei as seguintes informações: “formar é dar ou tomar forma – desenvolver paulatinamente – construir – elaborar” (2004; p.1372). Na consulta, sobre a palavra formação, obtive as informações que se seguem, no mesmo *Dicionário*.

Formação: ato, efeito ou modo de formar, constituir algo, criação, construção, constituição – conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática e intelectual. (2004, p.1372)

Percebe-se, na definição de formar, duas dimensões, uma de dar forma, ou tomar forma, algo que revela o colocar em forma, formatar, definir uma estrutura a partir de um molde. Outra definição de formar diz respeito a desenvolver, paulatinamente, uma atividade ou atitude.

Condizente com a segunda definição, no campo das dimensões da formação do ser humano, vejo o movimento de dentro para fora, da interioridade para a exterioridade, assim como o movimento de fora para dentro, numa relação de tal forma imbricada, onde não se faz possível estabelecer uma separação. É dessa maneira que posso reconhecer o movimento processual de desenvolver, paulatinamente, construir, elaborar, como se o fluxo do processo pudesse revelar algo que ocorre nas dimensões da interioridade e da exterioridade.

Ainda sobre a definição de formação, observam-se maneiras que podem ser reveladoras. Dentre elas, uma que se refere a formar como criação, constituição e, também, como construção; e a outra, segundo a qual Houaiss faz menção à formação como aquisição de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade, prática ou intelectual, um modo funcionalista de abordar a questão. Aqui, temos dois caminhos possíveis para seguir: formar, como abrir espaço para a criação, constituição e construção ou, então, como transmissão de conhecimentos e habilidades.

Formar, dessa forma, é uma atividade complexa e isso pode ser reconhecido nos termos presentes das definições, que expressam movimentos significativos de minha própria história na ação de formar, marcada por diferentes visões de mundo. Retomo, neste ponto, minha história, para apontar como se fizeram marcas

significativas, num caminho próprio de abordar e refletir sobre a questão da formação. Faço minhas as palavras de Stein, segundo a qual todo trabalho de formação é, também, um trabalho de autoformação. Aquele que transmite o conhecimento também se transmite enquanto pessoa.

Penso que cada uma dessas facetas, presentes nos termos em que destaco a atividade de formar, se revelou importante para minha constituição profissional, assim como para o desenvolvimento de uma ação integradora.

Passo a viver a formação como travessia, como trânsito e me posiciono num dos âmbitos da definição mencionada, a respeito do formar. Formar como desenvolver, paulatinamente, e de um modo transicional, abrindo espaço para o agir, como experiência de devir.

Identifico pontos estratégicos e demarcatórios de uma trajetória que tem um ponto de chegada à reflexão sobre a clínica e a formação de psicopedagogos, e é, a partir daí, que me mobilizo a contar essa história, trazendo levantamento de temas e abertura de sentidos que marcaram meu caminho, no decorrer de todos estes anos. Alguns deles já antecipavam e colocavam pequenas luzes à trilha a ser seguida.

Em alguns momentos, deste trabalho, deixei as marcas assinaladas, tais como pegadas, para poder retornar, aprofundar, ilustrar com vivências que os acompanharam, experiências que deram significação à minha construção teórica, assim como à prática profissional com psicopedagogos.

Em outros momentos, fiz um mergulho e pude estancar âncoras, ilustrando com teorizações essa longa costura, em torno de um eixo que se define pelo fazer a clínica e refletir sobre o que vem me influenciando.

Inquieta, saí em busca de novos matizes que passam a lançar tonalidades diferenciadas e enriquecedoras para uma prática que tem um sabor/saber de desfrute, de realização de um sonho, de contar uma história, perpassada por muitas transformações, criação e recriação constantes, reencontros fundantes, tal como com a concepção teórica de Safra e de Winnicott.

Na tarefa de formação, precisamos:

Mais do que teorias, testes e instrumentos, necessitamos do reconhecimento das necessidades alicerces da dignidade humana, tais como: hospitalidade, o reconhecimento, a singularidade, o

pertencimento, o trabalho, a moradia e alimentação. Para responder a elas é necessário a recuperação da memória dos fenômenos que possibilitam o restabelecimento do que é fundamental ao homem, tais como: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. (SAFRA, 2006a, p. 10)

Ao refletir sobre a formação, penso que todas essas facetas do fenômeno humano se fazem presentes nesse espaço. No espaço desta pesquisa e no espaço pessoal de reflexão, onde há um movimento de dentro para fora e de fora para dentro.

Nosso trabalho revela, que a memória sagrada é o acontecimento, o fenômeno humano, algo que está para além da parafernália tecnológica – consumista. Esse é o lugar da ética que se faz cuidado e restaura a dignidade do homem recolocando-o em diálogo com a precariedade originária e fundante do humano. (SAFRA, 2006a, p. 11)

1.1 A FORMAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NA CONSTRUÇÃO DO *ETHOS*: UMA CONCEPÇÃO ÉTICA

“É preciso injetar amor na vida, para que possamos compreender os outros e a nós mesmos, já que ele é o exemplo mais cabal da união entre a loucura e a sabedoria. Por isso, o amor é complexus, algo que tenta fraternizar vida e morte, recalque e desejo. Pensar dessa forma exige um tipo de pensamento policompetente e policultural, que destrone a razão fechada de sua arrogância e que perceba a cultura não como um mero processo cumulativo, mas como algo que se alimenta de ordens, desordens e reorganização, por vezes aleatórias e imprevisíveis.”

Edgard de Assis Carvalho; 1998.

O conceito de *ethos* surge no meu horizonte de pesquisa e, neste, tem várias significações. Foi um *re-encontro* com a visão fenomenológica, marcada pela concepção de Edith Stein, a quem fui apresentada por Gilberto Safra, nos encontros do Laboratório de Estudos da Transicionalidade, que ocorriam na PUCSP (entre os anos de 1990 e 2006). Nessas reuniões, coordenadas por Safra, passo a ver em Stein a possibilidade de estabelecer ligações com o campo da Psicanálise e da Fenomenologia. Compreendo que para a Psicanálise winnicottiana, assim como para Stein, há uma busca de sentido das particularidades fenomênicas no vasto universo da complexidade da vida e da experiência de ser humano.

Em seu livro, “*A mulher sua missão e a obra*” (1999), Stein define o conceito de *ethos* como sendo a construção de um lugar profissional, que se dá num movimento do indivíduo, de dentro para fora.

Encontrei nesse conceito de Stein, conforme especificarei melhor a seguir, a justificativa adequada e justa para aquilo que vinha realizando na formação, podendo estabelecer ligações com a vertente winnicottiana, marcada pelo lugar de experiência, de vivência do fenômeno humano, morada do humano.

Há, também, no conceito de *ethos*, como explicitado anteriormente, espaço para a discussão do lugar que o psicopedagogo ocupa. A questão da construção de um “lugar”, para o profissional dessa área, tem sido foco de muita polêmica.

Não se trata da junção de duas áreas, a da Pedagogia, da Psicologia, mas sim, da construção de um espaço próprio.

Que espaço é esse, e, que profissional é esse, que práxis é esta, são questões que envolvem tanto aqueles que militam no campo, como também aqueles que se sentem envolvidos com a regulamentação da profissão de psicopedagogo, quer sejam da área da Pedagogia, ou da Psicologia.

Poder auxiliar a definir um perfil, um *ethos* mais claro do profissional envolvido com essa atuação, com esse campo de estudo, não se esgota com esta pesquisa, parece ser uma prioridade em termos de formação – um lugar de abrigo e de proteção, uma casa própria. Este é um caminho já aberto por tantos que trabalham na área, onde me insiro como mais uma. Reconheço que há muito a ser feito, e que este pode ser mais um início de uma longa jornada de reflexão.

Ethos é visto, como uma vocação, no sentido de um chamado, para se colocar em ação, como se verá a seguir.

Para me posicionar sobre as questões do *ethos*, bem como da formação, tomarei como eixos articuladores de reflexão as concepções de Stein e de Safra, referentes à fenomenologia. Outros autores escolhidos para o diálogo com esse eixo fundante são trazidos como contribuição de ampliação, como possibilidades de orbitar a partir daqueles escolhidos como centrais.

É grande a diversidade de autores e pesquisadores que têm se preocupado em definir *ethos*. Fiz um recorte para trazer aqueles que julgo como significativos à explicitação que o conceito de *ethos* tem para esta pesquisa.

Cortella trata da origem do termo, localiza-o no tempo e trata dos sentidos que teve na Antiguidade e, assim, se posiciona ante o conceito:

A palavra *ethos* na origem, até o século VI AC, *ethos* significava “morada do humano, o lugar onde nos abrigamos, onde nós vivemos.” Mais tarde, os gregos vão substituir a palavra *ethos* por *oikos*, da onde vem a palavra “ecologia”. A ideia de ecologia vem da ideia da casa. A noção de *ethos* é a casa que precisa ser protegida(...). (2010, p.105-8)

Para Cortella, a palavra *ethos* está intimamente relacionada à ética.

E de onde vem a palavra “ética”? Do grego *ethos*, que até o século 6 a.C, significava “morada do humano”. A expressão *domus*, em latim, é uma tradução do grego *ethos*. *Ethos* é o lugar onde habitamos é a nossa casa(...) *Ethos* também significa “marca” ou “caráter”(...) *Ethos* é a morada do humano, *ethos* é a fronteira entre o humano e a natureza. (2010, p.105)

Entendo o *ethos* como morada e pátria, como sentido de estar com o outro. Comprendo-o como a constituição de um eu, a partir da relação com o outro. Vejo o sentido de *ethos* tal como o de identidade, ou como sentido de pátria, e ainda como sentido do sagrado, como atitude de alma, podendo estar presente no ser humano como próprio de sua natureza, como posto por Stein. Algo para ser tocado pela presença de um outro que possa colocá-lo em evidência, como um chamado, como uma vocação. Penso este outro como aquele que se coloca no lugar de formador. Pretendo apreendê-lo, a partir da ética do ser que não se estabelece por um conjunto de normas, mas que pode ser revelador de um percurso de um movimento histórico, de um processo.

Stein trabalha o conceito de *ethos* atribuindo-lhe um caráter de vocação, como expresso no texto abaixo:

A fidelidade no cumprimento do dever e a conscienciosidade são atitudes deste tipo que podem vir a ser decisivas para o *ethos* profissional. Outro elemento essencial é o posicionamento a própria profissão. Quem vê seu trabalho apenas como fonte de renda ou passatempo agirá de forma diversa daquele que entende o seu trabalho como profissão abraçada por vocação. (1999, p. 56).

Ethos como algo que atua dentro do ser humano, eis o que se revela nesse sentido, no texto de Stein:

Na acepção do termo, *ethos* exprime algo duradouro que regula os atos do ser humano, não se trata de uma lei imposta de fora ou de cima, antes, é algo que atua dentro do ser humano, uma forma interna, uma atitude de alma constante, aquilo que a escolástica chama de hábito. (1999, p. 55).

Uma concepção de *ethos* que marca o espaço profissional é a questão que Stein nos traz as seguir:

Por *ethos* profissional, entende-se a atitude constante da alma ou a totalidade de atos que se destacam na vida profissional e pessoal, como princípio formador e interior. Só podemos falar em *ethos* profissional na medida em que a vida profissional revela uma determinada marca homogênea que não seja apenas imposta de fora, pelas leis intrínsecas do próprio trabalho ou por normas externas – mas que brote visivelmente de dentro da pessoa. (1999, p. 55)

Ainda dentro de uma reflexão do *ethos* profissional, Stein, assim se posiciona:

Só podemos falar de *ethos* profissional quando se trata deste último caso, isto é, quando brota visivelmente de dentro da pessoa. Por fim, toda profissão tem seu *ethos* específico exigido por sua própria razão de ser (a solicitude da enfermeira, a prudência e determinação do empresário e etc). Ele pode estar presente no ser humano por natureza (neste caso, existe uma predisposição natural para determinada profissão) ou pode ser despertada aos poucos pela execução freqüente das atividades e dos comportamentos correlatos; neste caso, começa a determinar o comportamento de dentro da pessoa, sem que seja necessária a regulamentação externa. (1999, p. 56).

Stein explicita em sua concepção de *ethos*, o que considero importante na formação, um processo de transformação que possa ocorrer de dentro para fora, e eu acrescentaria, também, como um movimento de fora para dentro, numa articulação indissociável. Vejo, também, como importante na sua concepção de *ethos*, o que diz sobre a execução freqüente das habilidades e comportamentos correlatos que passam a determinar o comportamento, de dentro da pessoa, sem que haja, o tempo todo, uma necessidade de regulamentação externa.

Podemos pensar que *ethos* é o que define a pessoa, a partir daquilo que, numa abordagem winnicottiana, chamaríamos de seu verdadeiro *self*.²

Atribuo à sua visão de *ethos*, enquanto vocação, uma interpretação que remete ao sentido de devoção – *ethos* como devoção. A respeito do conceito de *ethos* enquanto vocação, Safra diz:

Quando uma pessoa está em movimento de devir, ela se apropria das questões originárias que recebeu transgeracionalmente se apropria de um lugar que lhe dá possibilidade de destinar-se, nesse caso ocorre uma experiência vocacional. Ela se vocaciona em direção a alguma coisa. Esta vocação faz com que se sinta em movimento, em direção à realização de sua vocação. (1996, p. 97-8)

Retomando um pouco mais a relação entre *ethos* e vocação, Stein diz que a vocação conserva um sentido muito distanciado de seu significado original. Trabalha com o conceito a partir de sua concepção etimológica, vocação como “*vocare*” – como receber um chamado de alguém para algo, e assim se coloca:

Dizemos que um cientista recebeu um chamado para assumir uma cadeira. Nesse caso, determinado órgão ou uma universidade (ou faculdade), convoca uma pessoa, que por sua capacidade e qualificação, parece ter vocação para a função oferecida: a de trabalhar como professor e pesquisador. O convite lhe é dirigido por meio de uma carta formal, redigida de acordo com certas regras tradicionais. Acabo de usar uma expressão estranha: ele é convocado para algo que parece ser a sua vocação. A convocação por um órgão composto de pessoas pressupõe, portanto, uma vocação que aquelas crêem existente e que eles exprimem convocando em vista de sua capacidade e qualificação.

Para sua qualificação contribuíram ele mesmo e muitos outros voluntária ou involuntariamente, mas ele se desenvolveu sobre a base da capacidade no sentido mais amplo da palavra. Existe, então, na natureza do ser humano uma certa vocação, uma predestinação a uma profissão, isto é, à ação e ao trabalho. No decorrer da vida esta vocação amadurece e se torna perceptível às pessoas a ponto de poderem expedir uma convocação – se tiver sorte, é assim que a pessoa encontra seu lugar na vida. (1999, p. 73-4)

² Winnicott usa a palavra “*self*” para se referir à parte mais central do ego, relacionada com os instintos. Dará importância aos conceitos de “falso *self*” e “verdadeiro *self*”. “No estágio inicial o *self* verdadeiro é a posição teórica de onde vem o gesto espontâneo e a idéia pessoal. O gesto espontâneo é o *self* verdadeiro em ação. Somente o *self* verdadeiro pode ser criativo e se sentir real. Enquanto o *self* verdadeiro é sentido como real, a existência do falso *self* resulta em uma sensação de irrealidade e em um sentimento de futilidade” (1960, p.135).

Nesta reflexão de Stein, observamos uma maneira de olhar para a vocação como um chamado que pode se dar a partir do próprio indivíduo, ou que pode se dar por obra da comunidade, onde está inserido. Vemos, também, aí, a vocação do homem para o trabalho e para ação, como predestinação, como aquilo que lhe pertence, ao que é inerente à própria natureza humana; conceito aparentado à visão de homem de Hanna Arendt (1987) – homem como ser de ação. Aqui, vemos apontado um caminho que nos leva a pensar a questão do *ethos* como um sentido de pertencer a uma comunidade de destino. *Ethos* como busca do unitário e do comunitário.

Compreendo o sentido de *ethos*, como referido anteriormente, como um movimento que vivo no espaço de trabalho, no curso de psicopedagogia da PUCSP, uma vivência que se propõe ora como individual, num movimento próprio, ora dentro de uma comunidade, lugar da experiência compartilhada em um espaço de relação com o outro. Trarei um pouco desta história, dentro deste espaço de pertinência, a seguir.

1.2 O CURSO DE PSICOPEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

A formação do psicopedagogo no Brasil é feita em cursos de graduação e Pós-Graduação *lato-sensu*. Desde a década de 1970, iniciaram-se os cursos de especialização em Psicopedagogia, nos quais são recebidos alunos com diferentes cursos de graduação; tais como: Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia e Professores Licenciados de um modo geral. Esses cursos oferecem uma formação em Psicopedagogia que se dá, comumente, no espaço de dois anos.

Posteriormente, desde o final da década de 1990, começam a surgir os cursos de graduação em Psicopedagogia, principalmente na região sul do Brasil. Hoje, estendem-se em diferentes regiões do Brasil, inclusive, na cidade de São Paulo.

Dessa forma, devido à diversidade de profissionais que procuram cursos de Pós-Graduação *lato-sensu*, a Psicopedagogia ficou marcada por essa diversidade na definição do campo de atuação. Isso pode ser observado nas diferentes definições que são dadas à Psicopedagogia, tanto relacionadas ao sujeito, quanto a seu objeto próprio de estudo. Trarei, a seguir, algumas definições que explicitam essa diversidade. No final deste texto, trarei uma definição própria de como penso a Psicopedagogia no momento.

O *Código de Ética* da Associação Brasileira de Psicopedagogia, (Biênio 95-96) no capítulo I - Dos Princípios, assim define a Psicopedagogia no seu Artigo 1º:

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio-família, escola e sociedade - no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia.

Parágrafo Único: A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento relacionado com o processo de aprendizagem.”

Com relação ao campo da Psicopedagogia no Brasil, pode-se dizer que é um campo em maturação, bem diferente, portanto, daquele existente na Argentina, onde já há, desde algumas décadas, um espaço legitimado de atuação.

Na França, a Psicopedagogia ficou marcada pela visão de Mery (1985), que a definiu como uma pedagogia curativa, cujo método poderia levar a readaptação pedagógica do aluno, podendo tanto conduzir o sujeito no seu processo de construção do conhecimento, quanto no seu processo de desenvolvimento da personalidade. Embora Mery aborde a Psicopedagogia no âmbito da readaptação pedagógica, amplia o foco de análise, quando inclui no campo da atuação profissional, o desenvolvimento da personalidade, a partir de uma concepção psicanalítica.

Considero a visão de Mery como um modo interessante de abordar a questão dos problemas de aprendizagem, compreendendo-os a partir da dimensão inconsciente, embora tenha ressalvas quanto à sua visão do trabalho psicopedagógico, como da ordem da *re*-adaptação. Levar em conta a questão da *re*-adaptação poderia nos confrontar com as questões que discutimos anteriormente, pelas quais, *re*-adaptar a criança a uma situação de aprendizagem como a que é proposta pela escola, estaria, em muitos casos, reforçando uma das causas presentes em seu adoecimento, que também poderá estar referido à própria instituição na qual esta aprende, ou muitas vezes, deixa de aprender, por conta das situações de barbárie que a instituição poderá ter em sua proposta de ensino e pelo modo de relações que aí se estabelecem.

Penso que já caminhamos muito neste sentido, a partir de uma concepção de psicopedagogia dentro de uma abordagem mais dinâmica, a partir da Psicanálise, tomando as rupturas no processo de desenvolvimento, como foco de nossa atenção, para analisarmos as questões do não aprender. Tratar os problemas de aprendizagem

a partir de uma concepção de re-adaptação faz parte um modo de atuar dentro da área, levando em conta, muitas vezes, o sintoma em si, deixando de considerá-lo como um sinal, como algo que está para além dele, poder olhar “através de” é o que se busca, como algo já presente na origem da palavra diagnóstico, a ser abordada a seguir. Tomo, como prioridade, no modo como abordo a Psicopedagogia, a dimensão inconsciente. Trabalhar dentro desse âmbito, se revela como diferente de uma reprodução de práticas presentes na escola, fazendo do psicopedagogo um tipo de professor particular, que apenas se preocupará com o treino de habilidades comprometidas, sem buscar pelo sentido inconsciente do sintoma, presente no não aprender. Este modo funcionalista de atuação psicopedagógica compreende uma ação que poderá dar prioridade àquilo que é requerido, num movimento predominante de fora para dentro.

Acredito que, mais do que considerar as funções alteradas, tais como habilidades para ler, escrever, somar, subtrair, é necessário levar em conta o sentido desta fratura no aprender, dentro de uma dimensão inconsciente. Faz-se importante ir além de um modo funcionalista, onde a abordagem das funções alteradas, como as mencionadas aqui, poderá se tornar o centro do processo de diagnóstico, podendo provocar um modo equivocado, operando a partir de um olhar o problema de aprendizagem por um vértice mais estreito, deixando de lado uma visão mais abrangente, não observando toda a complexidade do fenômeno presente no não aprender, principalmente, a partir da concepção que leva em conta também a dinâmica inconsciente, em meu modo de ver.

Para Macedo, a Psicopedagogia vem referida à junção de duas áreas de conhecimento, a da Pedagogia e a da Psicologia e assim se coloca frente ao campo de atuação:

A Psicopedagogia é uma nova área de atuação profissional que tem, ou melhor, busca uma identidade e requer uma formação de nível interdisciplinar, o que já é sugerido pelo próprio termo. (1992, p. VIII)

Vejo a psicopedagogia, como uma área de conhecimento que não pode ser vista a partir da junção da Pedagogia e da Psicologia, mas, sim, como uma área que tem seu próprio escopo, sua própria especificidade, que vai além da junção de dois campos do conhecimento.

Scorz define a Psicopedagogia como:

Área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, em uma ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os. (1992, p. 2).

Bossa (2007) aborda a Psicopedagogia como um saber respaldado na ação prática, ao afirmar, a seguir:

Atualmente, a Psicopedagogia refere-se a um saber e a um saber-fazer, às condições subjetivas e relacionais em especial familiares e escolares, a inibições, atrasos e desvios do sujeito ou grupo a ser diagnosticado. O conhecimento psicopedagógico não se cristaliza em uma delimitação fixa, nem nos déficits e alterações subjetivas do aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito, a disponibilidade afetiva de saber e de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito. (p.32)

No desvelar de todas essas concepções de Psicopedagogia, podemos ver um movimento que toma a atividade de aprender como uma tarefa que está muito ligada à ação escolar, como o desenvolvimento de funções e habilidades cognitivas, até chegar à concepção que propõe levar o sujeito da Psicopedagogia a uma apropriação de seu saber, como a que se vê manifesta na definição de Bossa, que também está presente em meu modo de compreensão, desta área de conhecimento.

A formação do psicopedagogo, na PUCSP, se dá em dois anos, através de um curso de especialização, em nível de Pós-Graduação *lato-sensu*, composto por quatro módulos semestrais. Tenho trabalhado em cada um dos módulos, podendo acompanhar a formação dos alunos durante todo o percurso. Considero, no entanto, que é no segundo módulo, na disciplina Diagnóstico Psicopedagógico, que venho enfrentando, durante todos esses anos, um grande desafio, o de colocar o aluno em contato com a experiência clínica.

Poder dar conta de alunos que vêm de diferentes áreas de atuação e que, no prazo de dois anos, precisam se preparar para o campo clínico é uma tarefa bastante complexa. Penso que se faz necessário aproximá-los da ação clínica, entendendo que esta se revela para além do espaço do consultório. O olhar clínico poderá estar presente, nas mais diferentes áreas de atuação, ligadas ao fazer psicopedagógico.

O diagnóstico psicopedagógico tem me instigado a pesquisar, há mais de 20 anos, desde 1986. Entender sua especificidade é o que tenho procurado para oferecer ao campo da Psicopedagogia, uma contribuição à prática clínica. Encontrar um caminho próprio,

para abarcar as questões relacionadas à cognição, à intersubjetividade, aos processos inconscientes, presentes na aprendizagem, e em suas possíveis fraturas, tem sido uma tarefa bastante instigante. Isso me levou a criar uma disciplina eletiva na graduação de Pedagogia da PUCSP, para iniciá-los, desde esse momento, a poder pensar as questões do não aprender, utilizando o pensamento clínico, também de modo experiencial.

Desde 1986, essa disciplina eletiva, na graduação de Pedagogia, é chamada de Introdução à Psicopedagogia, e tem o propósito de preparar os alunos, desde a graduação, para uma reflexão em torno dos problemas de aprendizagem, tendo como objetivo introduzi-los nessa área, bem como na das questões relacionadas à reflexão sobre a inclusão, muito presente nas questões dos problemas de aprendizagem. Muitos, desses alunos passam a dar continuidade ao estudo da Psicopedagogia, encaminhado-se para o curso de Pós- Graduação *lato- sensu*, na própria PUCSP. Considero que essa experiência que tenho realizado, ao longo de todos esses anos, na graduação traz o aluno para realizar a Pós-Graduação, com o olhar mais preparado e maduro para encarar os desafios presentes no não aprender, é um olhar mais ampliado sobre essas questões.

Paralelamente ao estudo, ao exercício profissional clínico, à docência, dediquei-me, durante nove anos à coordenação do curso de Psicopedagogia.

Em 1992, foi-me atribuída pela Diretora do Centro de Educação, Professora Doutora Yvone Cury, a tarefa de coordenar o curso, que durante muitos anos, desde a década de 1970, fora coordenado pela Professora Geny Collubi de Moraes. Esta foi a criadora do curso e pioneira no campo da Psicopedagogia em São Paulo, e por que não dizê-lo no Brasil, desde a década de 1970, enquanto coordenadora do curso, e também como psicopedagoga da Clínica Ana Maria Poppovic, da PUCSP, desde a sua fundação na década de 1950.

Moraes começou suas atividades como psicopedagoga, junto à clínica da Faculdade de Psicologia da PUCSP. Em virtude de sua competência, muito se dedicou à área, deixando contribuições muito significativas, principalmente relacionadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

Sensível e hábil em sua atuação, pôde ajudar tantos quantos passaram pelas suas mãos. Foi competente professora e formadora de muitas gerações de psicopedagogos. Fazia interlocução com profissionais de vários países da América Latina. Deixou

material muito rico e criativo para todos os que se dedicavam a trabalhar com o processo de construção da leitura e da escrita. Foi uma grande pesquisadora – uma mulher muito à frente de seu tempo.

Retomando minha história, atendendo à solicitação da Professora Cury, redigi o estatuto do curso e o reformulei para que pudesse adequá-lo ao que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) exigia dos cursos de Pós-Graduação *lato-sensu*.

Durante todo o ano de 1992, trabalhei na confecção desse documento e em todos os ajustes necessários, em termos da grade curricular, para que pudesse abrir o processo seletivo em 1993.

O curso de Psicopedagogia da PUCSP, acontece em quatro módulos.

As disciplinas em cada módulo são as seguintes:

MÓDULO I

Desenvolvimento do raciocínio;
Dificuldades de aprendizagem I;
Desenvolvimento psicossocial;

MÓDULO II

Diagnóstico psicopedagógico;
Noções de fisiologia do desenvolvimento e suas interferências mais frequentes na aprendizagem;
Metodologia da pesquisa psicopedagógica;

MÓDULO III

Dificuldades de aprendizagem II;
Didática do ensino superior;
Patologia da linguagem;
Estágio supervisionado I;
Monografia;

MÓDULO IV

Problemas específicos do aprendizado escolar;
(Eletiva com subtemas a serem escolhidos pelo aluno, a cada ano do curso)

Estágio supervisionado II;
Monografia.

O total de créditos é de 525, sendo que o aluno poderá fazer mais um ano de estágio supervisionado e também acrescentar mais uma das eletivas oferecidas ao seu currículo, conforme sua opção, aumentando seu número de créditos cursados. Existem disciplinas de dois e três créditos. Diagnóstico psicopedagógico é uma disciplina de dois créditos. Desta forma, com esses acréscimos, o aluno poderá sair do curso, com um total de 830 créditos.

O estágio clínico é realizado junto à Clínica Ana Maria Poppovic, da PUCSP, em acordo firmado junto ao curso de Psicologia da PUCSP, com mediação realizada pela professora doutora Marilda Ribeiro, professora da Faculdade de Psicologia, supervisora e orientadora de monografia, no curso, de Psicopedagogia, desde 1993, quando o acordo foi firmado.

Na ocasião, aproveitei para torná-lo um curso compatível com a formação que vinha fazendo, muito marcada pelos modelos de Sara Paín e, depois, de Alicia Fernández. Além de coordenadora, durante os nove anos iniciais de implantação da nova matriz curricular, desenvolvi e desenvolvo no curso, até o presente momento, atividades de docência, supervisão dos psicopedagogos, atuantes na clínica da PUCSP, assim como oriento monografias de pesquisas na área.

Abordarei minhas atividades de formadora de psicopedagogos e aprofundarei a análise sobre tão significativo espaço de atuação no percurso deste trabalho. Trarei para a reflexão as experiências que vivenciei e vivencio na Disciplina Diagnóstico Psicopedagógico, por mim criada nesse curso e que tem sido fonte de muita pesquisa, principalmente, referente à questão da formação.

Durante todo esse percurso de coordenadora, foram acontecendo transformações em meu modo de compreender a formação. Passei por mudanças que me levaram a refletir como poderia propiciar às pessoas, aos alunos do curso de Psicopedagogia, a construção de um modo de atuar na área, que pudesse ocorrer de dentro para fora. Tudo isso foi me intrigando e ao mesmo tempo me instigando a buscar um caminho que pudesse dar conta da dimensão estética e ética.

Quando comecei meu trabalho como coordenadora do curso, fui me questionando sobre os sentidos que o aluno psicopedagogo apreenderia, para que sua formação

ocorresse de dentro para fora e não só de fora para dentro, em que a dimensão intelectual estaria em destaque. Fui sendo despertada a propor uma alternativa, não só teórica, mas também um modo de introduzi-lo na perspectiva prática.

Através do *Jogo de Areia*, faço um caminho, uma iniciação em intervenções que penso estarem permitindo o desenvolvimento de dentro para fora.

Fiz um percurso na coordenação do curso que me trouxe uma experiência muito próxima da que vejo acontecer no *Jogo de Areia*. Meu próprio ‘Jogo de Areia’ foi o que consegui construir pelo contato com a clínica, de onde eu própria fui me modificando, nesse interjogo de relações, com a teoria e prática numa mescla indissociável, dando espaço para o jogo imaginativo, dentro de mim e no espaço de formação.

1.3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS NAS QUAIS SE BASEIA A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

*“Estas memórias ou lembranças são
intermitentes e, por momentos, me escapam porque a
vida é exatamente assim. A intermitência do sonho
nos permite suportar os dias de trabalho.”*

Pablo Neruda.

1.3.1 CONCEPÇÃO DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Considero que a prática interventiva que abre o processo da ação psicopedagógica, da clínica psicopedagógica é o Diagnóstico Psicopedagógico. É, na minha visão, a porta de entrada para a construção da experiência clínica, no processo de formação do psicopedagogo.

O diagnóstico tem passado por diferentes abordagens, desde a concepção psicométrica, na qual o terapeuta mantém com o paciente distanciamento e postura de não-envolvimento, procurando efetivar uma atitude de observador distanciado, até a visão mais compreensiva, dentro de uma dimensão fenomenológica, em que há maior envolvimento terapeuta-paciente.

O termo diagnóstico origina-se do grego “*diagnostikos*” e significa discernimento, faculdade de conhecer, de ver através de.

Com o passar do tempo fui mudando minha concepção do diagnóstico psicopedagógico. Inicialmente, parti de uma visão tecnicista, em que os instrumentos de intervenção deixavam de ser meios para serem fins em si mesmos. Esse modo de trabalhar engessava-me, assim como aos alunos em formação. Percebi, através da supervisão de uma aluna, que esta usava sempre o mesmo tipo de inquérito, para estabelecer o diálogo e buscar a compreensão do paciente, porque fora esta a maneira que eu havia dado em aula. Sempre usava o mesmo tipo de questões, embora as respostas já estivessem presentes nas falas ou nas histórias contadas pelos pacientes. Passei a observar esse fato e ele se repetia de uma maneira que começou a me intrigar e a me fazer refletir sobre a minha prática. Comecei a me dar conta de que este modo de transmissão da clínica estava desfocado daquilo que pretendia atingir na formação. Havia um excesso de tecnicismo, onde os procedimentos passavam a ter um fim em si mesmo, não eram meios para atingir a compreensão do paciente.

Consegui rever essa postura e me posicionar de uma maneira mais compreensiva quanto ao diagnóstico, onde a questão já não era a pura aplicação e registro de técnicas, mas um modo de olhar o paciente com problemas de aprendizagem, levando em conta sua subjetividade, assim como a intersubjetividade da dupla terapêutica, ver o paciente como uma pessoa completa, assim como também o psicopedagogo.

A partir daí, pude começar a passar para os alunos uma concepção da clínica como um momento de encontro, em que o terapeuta não é mais um observador distanciado. O diagnóstico compreensivo é assim considerado por Trinca:

(...) Um posicionamento do psicólogo estribado no uso de suas próprias habilidades clínicas, derivadas de suas experiências de contato com a vida mental. (TRINCA, 1984, p. XIV)

Fazer diagnóstico na área de Psicopedagogia tem gerado muita polêmica em nosso meio, principalmente por parte de psicólogos. Bossa diz a esse respeito:

Pareceram-me pertinentes, afinal, as colocações a respeito das dificuldades das práticas com que se deparam os psicopedagogos brasileiros, uma situação realmente confusa, já que os procedimentos no diagnóstico são importantes na abordagem prática da psicopedagogia. A indefinição quanto ao instrumental utilizado em

nosso trabalho merece ser pensada, de forma que novas perspectivas possam daí surgir e atender as reivindicações inerentes às atividades psicopedagógicas. (2007, p. 61)

Buscar procedimentos que permitam ao psicopedagogo desenvolver uma compreensão das questões ligadas ao não aprender, dentro da referida área de atuação, tem sido um desafio. Procedimentos estes, que possam abarcar as questões da objetividade e da subjetividade, das dimensões cognitivas e simbólicas, pela vertente do inconsciente.

No entanto, mais do que aos procedimentos, o destaque tem sido dado ao modo de atuação, que faz parte daquilo que venho chamando no espaço de formação, espaço “entre”.

Como venho trabalhando com as questões do diagnóstico psicopedagógico, foi muito importante para mim construir concepções teóricas que me fizessem sentido e que exporei a seguir.

1.3.2 A CONCEPÇÃO PSICANALÍTICA DE PIERA AULAGNIER

A Psicanálise não tem uma construção muito específica em torno do tema da aprendizagem. Durante meu percurso, no campo da Psicopedagogia, senti necessidade de fazer um caminho próprio, onde pudesse articular as questões relacionadas ao saber/não saber, ao conhecimento, para dar conta do estabelecimento de um âmbito de reflexão dentro da área da Psicopedagogia, do Diagnóstico Psicopedagógico.

Através de Aulagnier, faço um diagnóstico diferencial dos problemas de aprendizagem. Passo a chamar de problemas de aprendizagem os que provocam uma detenção no saber, de uma maneira ampla. Nomeio como dificuldades de aprendizagem aquelas que se dão no conflito identificatório neurótico, entre o eu e seus ideais, e como inibição intelectual, ao conflito polimorfo, em que as crianças inibidas intelectualmente se apresentam, ora como neuróticos ora como psicóticos, estes últimos, marcados por um conflito identificatório que se estabelece no interior do *eu*, entre suas dimensões: a identificante e a identificada.³

³ Em *A violência da interpretação* (1975), a autora refere-se ao *identificado* como pensamentos através dos quais a mãe pensa o bebê, chegando a antecipá-lo. Ela é responsável pela preservação de alguns pontos de

Para Aulagnier, ainda, a cultura, a sociabilidade, a moral e a arte são produtos derivados, via sublimação, do conflito pulsional. Dessa forma, um modo de refletir sobre as questões relacionadas à aprendizagem, em Psicanálise, é tomá-las a partir de uma noção de desejo. Penso que falar em aprendizagem no vértice da Psicanálise poderá se referir à questão da pulsão epistemofílica - desejo de saber.

Embora Aulagnier não tenha criado uma teoria de aprendizagem, me ofereceu subsídios para pensar essas questões, através dos conceitos de *violência primária*⁴ e *violência secundária*,⁵ lançando luz à possibilidade de se experimentar ou não a autonomia do pensar, do aprender, poder pensar pensamentos próprios, ou continuar a repetir os pensamentos de um outro.

Penso que, em casos onde se observa a prevalência da violência secundária, na relação mãe-filho, há maior chance de se estabelecer a inibição intelectual, aquilo que poderíamos considerar com Winnicott, como um “falso *self*” exacerbado, em que o indivíduo vive num estado total de submissão, não podendo pensar os próprios pensamentos e nem colocar em ação seus próprios recursos para aprender.

Aulagnier dedicou-se ao conceito de identificação⁶ e o relacionou, de modo bastante interessante, à questão temporal, como muito presente, também, na obra de Winnicott. Há um modo de construção de Aulagnier a respeito da constituição do *eu*, que

certeza. Esse *identificado* é em primeiro lugar construído pela voz materna, e em seguida pelo conjunto de vozes presentes que se traduz para cada família através do grupo social mais próximo. *Identificante* é o agente da ação psíquica, exercida pelo sujeito. A instância *identificante* não é um produto passivo do discurso do Outro. É um modo do sujeito se colocar ativo frente ao que lhe foi atribuído como *identificado* pela voz de um Outro. É a apropriação do *identificado* através de uma ação, que marca o lugar do *identificante*. O *eu* tem a particularidade de ter sido, no início, efetivamente uma idéia, um nome, um pensamento falado pelo discurso de outro.

Para que o *eu* possa se constituir e operar de um modo saudável, é necessário que haja um certo nível de concordância entre a dimensão identificada e identifiante. *Identificante* é o trabalho de investimento do *eu*, e *identificado* é o enunciado do porta-voz que se refere à mãe, com o qual o identifiante se identifica.

⁴ “*Violência primária* é a ação psíquica pela qual se impõe à psique de um outro uma escolha, um pensamento ou ação motivada pelo desejo daquele que a impõe, mas que está apoiada num objeto que para o outro corresponde à categoria do necessário” (Aulagnier 1975, p. 36). A violência primária vai caracterizar um desejo que se impõe, mas que pertence à categoria do necessário e que será responsável pela inserção do indivíduo na cultura, abrindo-lhe o caminho para que possa fazer parte do discurso social.

⁵ “A *violência secundária* abre seu caminho apoiando-se sobre a violência primária, da qual ela representa um excesso, excesso quase sempre nocivo e desnecessário ao funcionamento do EU, apesar de sua frequência. Se exerce sobre o EU quer se trate de um conflito entre EUs ou de um conflito entre um EU e o discurso social que não tem outra finalidade senão a de opor a qualquer mudança os seus modelos” (Aulagnier, 1975, p. 36). Na relação mãe-filho em que predomina a violência secundária há uma entrega e uma submissão de toda a possibilidade do pensar próprio, para só poder pensar através do outro.

⁶ Processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações (J. Laplanche 1977, *Vocabulário de Psicanálise*, Lisboa, Portugal, : Moraes Editores, p. 295).

faz referência à conjugação de um tempo futuro, num projeto de vir a ser. Essa maneira de conceber o sujeito, dentro de uma perspectiva de futuro, faz parte de sua visão de construção de um projeto identificatório.

Por projeto identificatório definimos a autoconstrução contínua do EU pelo EU, necessária para que esta instância possa se projetar num movimento temporal, projeção de que depende a própria existência do EU. O acesso à temporalidade e o acesso a uma historicidade são inseparáveis: a entrada em cena do EU é, conjuntamente, a entrada em cena de um tempo histórico. (1975, p. 154)

Assim, convida-me a refletir sobre a questão da temporalidade, mais especificamente acerca da possibilidade de vislumbrar a dimensão do futuro, a partir da reconstrução do passado, permitindo ao *eu*, colocar-se em projeto de vir a ser. Para Aulagnier, o *eu* possui duas funções: pensar e investir. Sua tarefa é ser capaz de pensar a própria temporalidade. Para isso, precisa antecipar, investir em um espaço de tempo futuro que, paradoxalmente, coloca-o em contato com a questão do imprevisível e da finitude. Ou seja, ao investir no futuro, o sujeito investe em um objeto e um objetivo que o colocam em contato com a imprevisibilidade, com a precariedade, com a falta.

Aulagnier ofereceu-me, assim, uma dimensão significativa do colocar-se em história. Para a autora, se a mãe não coloca o filho num projeto de futuro, esta poderá trazer-lhe questões sérias relacionadas à sua possibilidade de aprender. Aulagnier revela, ainda, modos diferenciados de se construir uma história, no processo terapêutico, os quais posso transportar, também, para o diagnóstico psicopedagógico. Considera, como o primeiro momento, aquele em que o paciente é trazido pelos pais, na primeira consulta, ou na primeira entrevista com os pais; outro momento é aquele no qual o paciente se traz, em sua primeira consulta, como na primeira hora de jogo; e um terceiro, que é atravessado por todos esses, mas que será uma história ressignificada no processo analítico, na relação do analista com seu paciente. Isso nos revela a dimensão de processo que se estende, desde o diagnóstico, pelo tempo que durar o atendimento, num entrelaçamento de subjetividades que vão se transformando, durante todo o processo.

Poder passar essa maneira de se posicionar para o aluno em formação foi um diferencial significativo, para tirá-lo de uma dimensão de cumprir tarefas, modo como, muitas vezes, chega ao curso. Dessa forma, colocá-lo em contato com a dimensão processual, como um modo de ver a clínica remetida a um sentido de devir, que deverá

ocorrer no encontro do par terapêutico, tornou-se prioridade, na formação, em relação a todos os procedimentos. Trazer para o foco da cena, na intervenção terapêutica, a questão da construção intersubjetiva representa aquilo que é fundamental no espaço psicopedagógico.

Para dar conta dessas questões, fiz um percurso, dentro da Psicanálise, necessário, para estabelecer as bases de apropriação do inconsciente. Foi um modo de construir a compreensão da dimensão inconsciente, dos problemas de aprendizagem, do diagnóstico psicopedagógico. Necessitei entender e fazer uma articulação, dentro da psicopatologia, para poder usar aquilo que se evidencia como falta. Nesse momento, continuo utilizando essas categorias, como um modo de acessar, também, as potencialidades, não só com o foco na falta, nas fraturas em termos de desenvolvimento, mas também nos recursos daqueles que sofrem de uma detenção no saber.

Assim, através de uma construção teórica marcada por uma concepção de falta, de impossibilidade de saber, pude também vislumbrar o potencial presente, até mesmo em indivíduos fortemente marcados pela inibição. Entender as fraturas, em termos do desenvolvimento, trouxe-me recursos para trabalhar com o potencial preservado e, até mesmo, ir em busca deste, como forma de intervenção na clínica psicopedagógica. Esse modo de atuação já marca minha ampliação de olhar para o referencial winnicottiano.

A partir de tais entendimentos, foram ocorrendo mudanças na minha maneira de conceber a clínica psicopedagógica, assim como também o diagnóstico psicopedagógico. Houve ganhos em cada autor estudado, como irei trazer a seguir.

A visão teórica de Aulagnier trouxe-me contribuições importantes pela maneira como aborda e reconhece o ambiente como fundamental na intervenção clínica, abre espaço para a intersubjetividade, tem um olhar atento para a relação mãe-bebê, embora compreenda o ser humano e sua constituição, a partir da dinâmica edípica. Em Aulagnier, a questão do discurso se faz tão relevante que tomar seu modelo como paradigma das intervenções que fazia, reduzia-me o campo de contato com o paciente, pois percebia que deveria olhar para este, através de outras facetas, assim como abrir espaço para que a dimensão não-verbal, a sensorialidade, a criatividade, em suas diferenciadas dimensões, pudessem ocupar a cena, em muitos momentos. Necessitava acessar essas dimensões na relação com o paciente, assim como no meu próprio manejo clínico. Poder me comunicar com o paciente através do seu idioma, se fazia fundamental.

Adicionalmente, passei a ver na teoria winnicottiana um espaço ampliado para fazer a clínica dos problemas de aprendizagem, assim como em todos os diferentes espaços clínicos, tanto com crianças quanto adultos.

Considero, por oportuno, que alguns autores tais como Klein, Dolto, Mannoni me deram e continuam dando subsídios importantes para o trabalho psicopedagógico, principalmente, às questões relacionadas à psicopatologia, no diagnóstico, ampliadas, também, pela teoria winnicottiana.

1.3.3 A CONCEPÇÃO PSICANALÍTICA DE DONALD. W. WINNICOTT

Respalhada na visão winnicottiana, ao me apropriar do manejo da psicopatologia, percebia a necessidade de estabelecer uma nova abertura, pois via aspectos que me revelavam que as questões do não saber precisavam de um outro tipo de solo. Caminhei no sentido de abrir um pouco mais meu foco de análise. Minha clínica passava por novas mudanças, ia ao encontro das questões da condição humana, com seus dramas e suas potencialidades, referida ao ser em transição, em processo de criação.

Em Winnicott, vislumbrei a possibilidade de refletir sobre tais questões, fundamentais na clínica dos problemas de aprendizagem, a partir dimensão transicional.

Penso ter sido importante esse caminho dentro da teoria de Aulagnier, para poder estabelecer os pontos de ligação, como, minimamente, o fiz com a perspectiva winnicottiana. Penso existir, entre essas duas dimensões teóricas, vários pontos de convergência, assim como pontos de divergência fundamentais. O objetivo deste trabalho não é o de aprofundar essa reflexão. O propósito, aqui, não é o de fazer uma discussão epistemológica.

Foi a atenção dada por Winnicott à criatividade, que passou a me revelar um novo campo de possibilidades, na minha atuação dentro da clínica psicopedagógica, assim como no espaço de formação.

Para Winnicott, o indivíduo não é criativo só porque sublima, ele é criativo porque é humano. A criatividade é originária e diz respeito à capacidade, que todo ser humano tem, de criar o mundo.

Este ponto marca a minha passagem para a teoria winnicottiana, por entender como pertencente ao indivíduo aquilo que ele faz em contato com a experiência.

Ainda, com relação às idéias antes expostas, referentes à visão winnicottiana, observo que, na clínica dos problemas de aprendizagem, o brincar tem um domínio predominante. Em Klein, o brincar é do domínio da realização dos desejos, domínio da angústia, descarga masturbatória. Klein não se interessa pela brincadeira somente nela mesma, mas como uso simbólico que a criança faz do brincar. Os fins são mais importantes do que o próprio brincar. Com Klein, lidei com um referencial que dava predominância às questões intrapsíquicas, mas percebia que, em sua teoria, o lugar dado ao ambiente fica em segundo plano e esta limitação traz consequências para a prática da psicopedagogia. Sentia, também, que Klein dá um espaço teórico muito acentuado à pulsão de morte e percebia que, na clínica dos problemas de aprendizagem, seria necessário superar a dicotomia pulsão de morte / pulsão de vida.

Foi muito importante o papel que Klein teve em minha formação como terapeuta de crianças e remetida às questões do brincar. Em sua concepção, pude abrir espaço para a compreensão da fantasia e de toda a dimensão intrapsíquica, tão fundamental para abordar a dimensão inconsciente, presente na clínica em geral, e também na psicopedagógica.

Com Klein, aprendi a utilização do jogo, como manejo clínico junto ao trabalho com crianças. Há, no entanto, um modo diferenciado de Klein para abordar a questão do brincar, com relação àquele utilizado por Winnicott, que considera o brincar como terapêutico, não por exprimir conflitos inconscientes, mas em si mesmo, por ser uma forma natural de vida e criatividade” (DIAS, 2003; p.306).

A seguir, tomarei os autores winnicottianos, em que o problema de aprendizagem deixa de ser só um problema sociocultural, como para os autores que trabalham com a questão do fracasso escolar, como Patto(2008) e Freire(1979). Tal problema deixa de ser apenas subjetivo e passa a ser, também, um problema ético, na questão da hospitalidade com a criança, isto é no modo como a criança se constitui na relação mãe–filho, como essa criança é recebida ao chegar ao mundo.

No decorrer desses anos, modifiquei minha compreensão psicanalítica da clínica dos problemas de aprendizagem, podendo vê-los não só mais dentro de um modelo pulsional dicotômico – pulsão de vida / pulsão de morte. Tomei como foco, a partir deste momento, a reflexão psicanalítica, vista de um modo ampliado, dentro da abordagem winnicottiana.

Winnicott é um psicanalista que se caracteriza por um modo próprio de conceber a constituição psíquica, estabelece pontos de diferenciação, com relação ao que ele próprio chamou de Psicanálise Clássica.

No tocante à reflexão acerca da intersubjetividade, é necessário dar destaque ao “entre”, que Winnicott denomina *espaço potencial*. Quando há dois sujeitos e uma interação, ocorre algo que vai além da subjetividade encenada em si mesma. Winnicott dá importância ao que está presente na expressão do fenômeno; mais do que o discurso, considera o valor da experiência.

A clínica de Winnicott não é apenas alicerçada na representação, no discurso, no desejo, na questão edípica como constituinte do sujeito – como em Aulagnier – mas uma clínica que, também, abre espaço para a experiência. Dessa forma, por considerar a experiência como espaço fundamental para trabalhar a clínica dos problemas de aprendizagem, ampliei meus horizontes através da teoria de Winnicott, trazendo a experiência como lugar privilegiado, no manejo clínico.

Darei destaque, neste espaço, para as questões relacionadas ao brincar e jogar e da própria construção da criatividade, tão presentes, na clínica winnicottiana e ampliarei a abordagem dessa dimensão, onde me deterei na discussão do jogo, como *espaço potencial*, mais adiante. Considero que a questão do brincar e do jogar se fez presente, também, em outros momentos deste percurso, pois este é o espaço de trabalho privilegiado do psicopedagogo, nas mais diferentes visões e abordagens, dentro, também, da concepção psicanalítica de trabalho, principalmente com crianças e até com adultos, como venho mencionando, até aqui.

Para Winnicott, o gesto do analista é importante, porque abre um evento, um acontecimento, um espaço potencial, analista-analisando, possibilitando uma experiência. Winnicott, no trabalho inter-humano, não coloca foco na lógica, mas no paradoxo. Percebe-se que, na sua narrativa clínica, há lugar para a palavra poética, palavra que surpreende.

Ainda, para Winnicott, o que nos constitui não é o Édipo, mas o “entre”, que se estabelece, principalmente, na relação mãe-bebê. É o “ser” que fala no homem. Winnicott dá, adicionalmente, importância ao paradoxo. Se o transformo em experiência excessivamente lógica, perco o paradoxo. Para Winnicott, a metodologia do trabalho

inter-humano compreende o espaço potencial, espaço de experiência que é compartilhada, mesmo que essa experiência seja o silêncio.

Uma das facetas que o conceito de espaço potencial traz é o de que ele pode ocorrer em qualquer lugar, para além do espaço do consultório. O espaço potencial coloca o investigador num lugar inusitado. O valor da experiência é mais importante que a interpretação. Winnicott diz que o fato mais significativo é o analista se abrir para o jogar, que é o mesmo lugar que ocupa no espaço potencial. Abrir passagem, deixar-se nortear pelo processo, é o que importa.

Safra diz:

(...) Simbolizar é importante não só para que significados se estabeleçam, mas principalmente por ser um processo de contínuas transformações de sentido em direção ao porvir. (2004, p. 63)

Há, nessa concepção, abertura para o simbolizar como expressão do inusitado, daquilo que surpreende. Percebi, no contato com a teoria de Safra e de Winnicott, um caminho para o tão necessário abrir espaço, a fim de que o gesto espontâneo pudesse aparecer.

É curioso que a psicanálise tenha se ocupado tão pouco da ação e do gesto do homem no mundo, quando é por meio dessas capacidades que o indivíduo cria o mundo e o transforma. O fundamento da criatividade humana se encontra na capacidade de agir, a perspectiva mais utilizada pelo psicanalista foi a dimensão da palavra, enquanto a ação foi frequentemente entendida como função da impossibilidade de o paciente atingir o registro dos símbolos. (SAFRA, 1999, p. 91)

Essa dimensão do fazer, da ação, destacada na fala de Safra, trouxe ganhos muitos significativos e instigantes em minha busca. Nesse sentido, a transformação mais importante ocorreu quando passei a entender o diagnóstico como um espaço de transicionalidade. Isso me permitiu olhar para a questão do diagnóstico como um lugar de criatividade, tanto para o terapeuta em formação, quanto para o paciente por ele atendido. Houve uma mudança em minha perspectiva que se refletiu no aluno em formação: passou a ser marcada pelo entrar em contato com a clínica, com o fazer, com a ação psicopedagógica. Tudo isso resultou numa nova orientação na formação do psicopedagogo.

Pesquisar diferentes modos de inserção no mundo e compreendê-los a partir daí é, no momento, o modo como concebo a clínica psicopedagógica e o diagnóstico

psicopedagógico. Abrir o olhar para os espaços de sentidos que acontecem entre o psicopedagogo e o paciente, mais do que tipificá-los ou colocá-los numa categoria psicopedagógica, é o que detém o meu foco de estudo. Estar atenta ao repertório peculiar de metáforas, tanto aquelas que vêm pela palavra, como aquelas que se dão através do gesto, como diz Safra, é o que me conduz a ampliar o olhar de uma perspectiva pulsional freudiana, para acrescentar a este a visão winnicottiana.

Um fenômeno bonito de ser observado é perceber como as metáforas povoam o nosso cotidiano, o nosso modo de ser e a nossa fala. As particularidades das metáforas variam de pessoa para pessoa. Cada um de nós tem um repertório peculiar de metáforas. (SAFRA, 2006a, p.76)

Poder refletir, a partir de metáforas, pelas quais se apresenta o não-aprender, parece-me relevante na clínica dos problemas de aprendizagem e no espaço de formação. Essas metáforas se revelam na montagem das cenas psicopedagógicas, no *Jogo de Areia*. Assim, olhar cada sujeito aprendente em seu processo, dentro de suas possibilidades e recursos, mais do que, em suas manifestações patológicas, trouxe-me novos ares para a compreensão da clínica dos problemas de aprendizagem.

Os procedimentos utilizados para a intervenção não mudaram tanto, mas sim a perspectiva e o modo de abordá-los, o que trouxe a possibilidade da construção da autoria enquanto espaço de criatividade.

Tenho tomado como base, para a compreensão do processo terapêutico, para as intervenções com os pacientes e até mesmo como proposta de trabalho, na formação dos Psicopedagogos, o *jogo da espátula*, relatado por Winnicott, em seu artigo de 1941: “A observação de bebês em situação estabelecida”.

Os bebês tinham entre cinco e treze meses de idade. Ele pedia à mãe da criança em observação que sentasse ao lado oposto àquele onde ele se encontrasse, com o canto da mesa entre os dois. Um depressor de língua brilhante era colocado em ângulo reto na quina da mesa. Inevitavelmente, a criança era atraída pela espátula, e o seu comportamento era observado, sem que houvesse participação ativa do observador ou da mãe da criança.

A seqüência normal de eventos compreendia três estágios:

- a) Período de Hesitação - O bebê é atraído pelo objeto, mas permanece em um dilema entre pegar ou não a espátula.
- b) Período de Posse – O bebê supera o período de hesitação e apanha a espátula, leva-a à boca com salivação intensa.
- c) Período de repulsa pelo objeto - O bebê joga a espátula no chão. Se ela lhe é restituída, ele novamente a joga. O bebê parece desfrutar do

ato de livrar-se da espátula. Gradualmente, se interessa por ela e está pronto para ir embora. (p. 140.)

Vejo o processo de diagnóstico psicopedagógico como o que Winnicott define, no *jogo da espátula*. Percebo que os alunos em formação, no contato com as atividades propostas, passam por esses momentos, assim como os pacientes com os quais interagem. Poder olhar para esse processo, dessa maneira, trouxe uma compreensão diferente para a disciplina e proporcionou aos alunos aliviarem suas angústias, ao se reconhecerem nesses três tempos, além de entenderem que o não-saber, também, pode ser visto como um período de hesitação.

Para o estabelecimento de uma relação da confiança, entre paciente e terapeuta, a hora de jogo, a partir dessa concepção de Winnicott, tem sido o eixo do trabalho do diagnóstico. Por meio desta relação de confiança, os alunos- terapeutas constroem seu fazer psicopedagógico.

Além disso, durante os últimos anos, introduzi a intervenção *Jogo de Areia* que vem permeando toda a experiência vivida pelo aluno-terapeuta, no processo de construção do Diagnóstico Psicopedagógico.

Esse procedimento, *Jogo de Areia*, abordado dentro da concepção de *espaço potencial* de Winnicott, será explicitado com mais detalhes nos capítulos dois e três deste trabalho.

A partir de Winnicott, pode-se, então, refletir sobre a questão da aprendizagem ampliando uma série de aspectos. Passa-se a pensar que a questão dos problemas de aprendizagem não estaria somente relacionada a conflitos repressivos, problemas dissociativos, mas à constituição mesma do *self*.

A constituição do *self* estaria ligada à maneira como ocorreu a entrada da criança no mundo humano. Uma criança pode ser marcada, muitas vezes, desde sua origem, por uma excessiva determinação. Com isso, fica impedida em sua possibilidade de inscrever o seu gesto no mundo, de ter a sua ação criativa, de ter sua singularidade.

Essas crianças encontram-se marcadas pelas experiências de fracasso, onde não puderam ser acolhidas em seu modo próprio de estar no mundo. Toda essa questão pode ser referida à hospitalidade. Há uma falta de percepção, frequentemente por parte da família e da escola, no trato com essas crianças, à sua possibilidade de autoria.

Winnicott, ao longo de seus estudos, focalizou a criatividade. Deu, também, uma importância significativa ao modo como essa criatividade pode estar associada ao processo de desenvolvimento da criança. Atribuiu ênfase, no processo de amadurecimento, do ser humano. Faz-se necessário, então, descrever os diferentes momentos, as diferentes tarefas do ser humano, dentro do seu processo de desenvolvimento, para tomá-los como norteadores do percurso do diagnóstico psicopedagógico.

Há um tempo de maturação que precisa ser levado em conta. Na questão da aprendizagem, Winnicott enfatizou o tempo maturacional. É preciso verificar em que momento do seu processo maturacional a criança está. O ser humano é uma evolução em marcha. O trabalho clínico ajuda a retomar esse processo que, muitas vezes, permanece estagnado, aprisionado, fraturado. Esta é a tarefa primordial do diagnóstico psicopedagógico: poder resgatar o paciente onde ele ficou paralisado, para que possa recuperar a sua capacidade de aprender e usar todos os seus recursos, suas potencialidades.

O mais interessante é reconhecer em cada momento, descrito por Winnicott, como um momento fundamental do processo maturacional e presente em cada faceta do registro ético, que necessita ser contemplada e onde estão colocadas demandas, que aparecem como requisitos prementes dos diferentes tempos da história de um ser humano.

Para que o diagnóstico seja efetuado, faz-se necessário compreender cada uma das etapas do ser humano, no longo caminho rumo ao amadurecimento. Após esse reconhecimento, devem-se observar os pontos de fratura, de ruptura desse processo, para que de fato, esse diagnóstico se efetive como movimento de *re-constituição* ou de *re-construção de self*.

Em sua obra, Winnicott aponta para a necessidade de se considerarem os pontos de origem dos distúrbios do desenvolvimento emocional e alerta para que se busquem as funções básicas do desenvolvimento que foram fraturadas e para que se tente resgatá-las, como tarefa fundamental do trabalho terapêutico.

No âmbito da inibição cognitiva, onde questões que remetem às disfunções cerebrais são afastadas, Winnicott chama atenção para os sintomas de problemas que

podem ter ocorrido no início do processo de desenvolvimento, em períodos primitivos desse desenvolvimento.

Em “*Natureza Humana*”, assim se refere sobre essa questão:

(...) uma quantidade de caos passa a fazer parte da constituição do indivíduo (...) Sem dúvida, existe um certo grau de ambiente caótico que, inevitavelmente, resulta num estado caótico defensivo por parte do indivíduo, resultado este, difícil de distinguir clinicamente do retardo mental devido a um tecido cerebral empobrecido. A deficiência é, nesse caso, uma consequência da parada no desenvolvimento, ocorrida num estágio demasiadamente precoce. (WINNICOTT, 1990a, p.157-58)

Nessa forma de pensar, levanto, como hipótese, que há, nos casos mais graves de inibição cognitiva, rupturas que aconteceram em fases primitivas do desenvolvimento, marcando um modo de ser que oscila, muitas vezes, entre um modo psicótico e um neurótico. Houve, provavelmente, uma experiência de não continuidade na relação mãe-bebê, maior do que a que este pôde suportar. Isto poderá levar a fraturas no *self*, impedindo a criança de exercer sua ação no mundo de modo integrado, criativo, ou de maneira a usar todo seu potencial de criatividade, de aprendizagem

Ainda, para Winnicott, o amadurecimento é uma construção que abrange a vida toda. É um caminho que se inicia com o estágio de dependência absoluta, passa por um período de dependência relativa para chegar até a independência que, para ele, é sempre relativa.

Dias (2003), ao discorrer sobre a teoria do amadurecimento em Winnicott, assim traz os estágios ou etapas do desenvolvimento emocional humano:

[...] dos estágios primitivos, de dependência absoluta, fazem parte:
1) solidão essencial, a experiência do nascimento e o estágio da primeira mamada teórica.
Dos estágios iniciais, de dependência relativa, participam:
2) o estágio de desilusão e de início dos processos mentais;
3) o estágio da transicionalidade;
4) o do uso do objeto; e
5) o estágio do EU SOU. Após isto, o bebê caminha ”rumo à independência”;
6) estágio do concernimento.
Em seguida, vêm os estágios de independência relativa:
7) o estágio edípico;
8) o da lactência ;
9) a adolescência;
10) o início da idade adulta;

- 11) a adultez (sic);
- 12) a velhice e a morte. Na velhice, algo da dependência absoluta ou relativa, retorna.(p. 97-98)

Winnicott relaciona a saúde ao amadurecimento. Para ele, a maturidade emocional é a conquista da saúde, enquanto os estados de desintegração podem significar o adoecimento do indivíduo.

(...) se o termo maturidade pode ser usado como referência etária, então maturidade é saúde, e saúde é maturidade. Todo o processo de desenvolvimento tem que ser levado a cabo, qualquer salto ou falha no processo é uma distorção, e um pulo aqui ou um atraso ali, deixa uma cicatriz. (WINNICOTT, 1990a, p.47).

Como componente dos estágios primitivos, temos o período pré-natal, que compreende o que ocorre desde a concepção e o período de gestação. Se tudo correr bem, é possível que se estabeleça a identidade primária, mãe-bebê, propiciando ocasião para que possa começar a se instalar o desempenho de funções maternas, consideradas fundamentais, nos primeiros meses de vida.

Sobre o período de gestação, Winnicott afirma que durante a vida intrauterina há “um simples estado de ser e uma consciência (*awareness*) incipiente da continuidade do ser e da continuidade do existir no tempo” (1990a, p.157). A partir desse momento, o bebê necessitará de um ambiente confiável para que um desenvolvimento saudável ocorra.

Winnicott considera que, com o desenvolvimento do cérebro, haja memórias corporais, marcas sensoriais advindas tanto de movimentos, assim como de momentos de quietude experienciados na vida intrauterina. Podem ocorrer condutas reativas e ou espontâneas, provenientes de ocorrências intrusivas advindas do ambiente ou da conduta da mãe, que podem provocar um sentido de descontinuidade de ser. Assim, afirma: “(...) existe uma certa quantidade de evidências de que a partir de uma certa data, anterior ao nascimento, nada daquilo que um ser humano vivencia é perdido”. (1990a, p. 147)

Ao estabelecer relações entre o desenvolvimento intelectual e a vida emocional, Winnicott revela que há interferências entre esses dois níveis, sendo que, no processo de saúde razoável, o quociente intelectual pode permanecer constante.

A descrição de casos em que o Q.I. não permanece constante consiste, na verdade numa enumeração dos modos pelos quais ocorre

uma distorção do uso do intelecto, devida, de um lado, a algum distúrbio no desenvolvimento emocional e, de outro, à manifestação de alguma doença no tecido cerebral. (1990a, p. 31)

Nos estágios primitivos, deve-se considerar a primeira mamada teórica como um momento em que o bebê está totalmente dependente dos cuidados maternos e é importante que este ambiente o acolha numa situação de adaptação quase perfeita, através do carinho maternal. A partir da visão de primeira mamada teórica, a sequência das primeiras experiências concretas de amamentação e não especificamente referida à primeira mamada concreta, Winnicott trará três tarefas fundamentais para a constituição da personalidade e de um desenvolvimento psíquico saudável: a integração, a personalização e as relações objetais, assim como as funções maternas necessárias para que isso ocorra.

A amamentação encontra-se no centro desse momento, mas não é a alimentação em si o que mais se revela importante em termos de desenvolvimento, mas sim o início do contato com a realidade e a constituição de si mesmo. Para cada uma das tarefas vitais do amadurecimento emocional, Winnicott refere-se às funções maternas de *holding* (sustentação), *handling* (manejo) e apresentação de objetos.

Tomando como referência sua concepção de *holding*, no cuidado materno, o que está em jogo é a proteção do bebê em relação às agressões fisiológicas que possam ocorrer, como também de todo tipo de perturbação e invasão externa, logo após o nascimento. O amor da mãe, neste momento, se manifesta através dos cuidados corporais e da sua sensibilidade às necessidades do bebê; sua interferência é importante para que haja uma adaptação ativa do ambiente no sentido de torná-lo semelhante ao vivido no útero.

A presença da mãe, como objeto subjetivo para o bebê, trazendo-lhe experiência de segurança e aconchego é a de quem o sustenta no colo de um modo seguro. Além disso, a mãe preocupa-se em organizar a rotina de provisão ambiental, diuturnamente, no sentido de acolhê-lo em suas necessidades, tanto físicas, quanto relacionadas às regularidades temporais. Há a necessidade, nesse momento, de suprir as carências do bebê, evitando intervalos de espera, além dos que pode suportar, dando a ele o sentimento de confiança, de ilusão criativa.

A partir de certa regularidade, no sentido de previsibilidade, o bebê poderá ter um sentimento de confiança, podendo estabelecer controle dos processos de angústia.

Através da comunicação e da empatia, existente entre a mãe e o bebê, este poderá construir uma visão integrada de si mesmo e começar a edificar o sentido de realidade externa.

A questão do tempo e do espaço é central em Winnicott:

Temporalizar e espacializar o bebê não significa inseri-lo no tempo e no espaço do mundo externo (...), o recém-nascido vive numa espécie de continuum, numa mera duração estendida. Como o bebê habita, inicialmente num mundo subjetivo, iniciá-lo no sentido do tempo e do espaço significa cuidar de que o tempo e o espaço que regem esse mundo (externo) sejam também subjetivos. (DIAS, 2000, p. 197)

A partir desse sentido temporal, o bebê começa a construir uma dimensão de futuro, marcada por um modo subjetivo, mas que lhe permite aumentar a capacidade de esperar e de prever. Isto o prepara para que possa construir uma estrutura psíquica para lidar com a imprevisibilidade. Desse modo, se encontrará em condições de lidar com as irregularidades e a desilusão que poderão ocorrer nos momentos de afastamento da mãe. A uma integração gradual, no tempo em seguida ao nascimento, poderá ter início o contato com o si-mesmo, como um processo unitário em construção. Paralelamente, no trabalho clínico, o *setting* dá a dimensão da previsibilidade para o paciente .

Penso que a temporalidade dá ao bebê, se tudo correr bem, a noção da continuidade de ser, se a mãe lhe oferece o objeto no momento em que este está preparado para recebê-lo e se o seu tempo pôde ser respeitado.

Vejo a dimensão da temporalidade também como essencial na ação psicopedagógica: poder apresentar o objeto, no momento em que o paciente está preparado para recebê-lo. Poder acompanhar e respeitar o tempo do paciente é uma grande aquisição, para o terapeuta em formação.

Com relação à função de *handling* (manejo), Winnicott traz como tarefa fundamental de personalização o alojamento da psique no corpo. Através de elaborações imaginativas, o bebê constrói registros, sensações corporais, sentimentos, funções somáticas, que se interligam de forma a ir permitindo, desenvolvendo, o processo de personalização. Dessa forma, inicia-se a psique e o *self*. Sobre isso, o autor assim se refere:

A base da psique é o soma, e, em termos de evolução, o soma foi o primeiro a chegar. A psique começa como uma elaboração imaginativa das funções somáticas, tendo como sua tarefa mais importante a interligação das experiências passadas com as potencialidades, a consciência do momento. É dessa forma que o self começa a existir. A psique não tem obviamente, existência alguma fora do cérebro e funcionamento cerebral.” (1990a, p. 37)

A partir de seis meses, o bebê começa ocupar o espaço e a dimensionar as funções de seu próprio corpo. Com a capacidade de habitar o próprio corpo, o bebê dá um passo significativo, no seu amadurecimento emocional. Reconhece uma vida interior, um esquema corporal e uma realidade exterior. Para tanto, necessita da figura materna e dos cuidados físicos que essa possa lhe oferecer. Necessita que a mãe maneje, segure seu corpo como um todo e com segurança. É por isso que Winnicott coloca que os cuidados *suficientemente bons* devem ser fornecidos pela mesma pessoa.

Com relação, ainda, à tarefa de criação da externalidade do mundo e a função de apresentação de objeto, Winnicott revela o modo como a criança pode se posicionar diante do mundo da cultura. Isto ocorrerá a partir de um modo de apresentação do mundo que a mãe, ou o ambiente, tenha feito durante os estádios primitivos do processo de amadurecimento da criança.

Essa tarefa tem origem com a apresentação que a mãe faz, de si mesma ao bebê e, na sequência, vai lhe propiciar condições de estabelecer a separação entre o eu e o não eu, de um modo gradual. Aos poucos, o bebê vai criar a externalidade do mundo. Essa é uma tarefa importante da mãe em relação ao bebê, apresentando-lhe o mundo, dentro dos limites que ele possa suportar e segundo suas necessidades.

Na etapa de dependência absoluta a mãe, através de sua presença sensível, antecipa-se às necessidades do bebê, protegendo-o de um ambiente de privação e intrusão. Com a presença amorosa da mãe ante o bebê, esta lhe possibilitará um caminho para o processo de amadurecimento, a fim de poder construir uma unidade identificatória, num sentido pessoal de existir.

Em cada estágio, existem tarefas de diferentes espécies e que dependem de um ambiente *suficientemente bom* para que se possam cumprir, com o nível de desenvolvimento esperado para aquele indivíduo. Isso tudo deve ser observado, no processo do diagnóstico de um indivíduo.

A partir de tais considerações, concebo o diagnóstico como um questionamento que se inicia no momento em que, pela primeira vez, recebemos o paciente, mas que permanece constante, em todo processo terapêutico, como inquietação necessária e saudável, que permeia a relação do par analítico. Poderá se expressar como um movimento circular, entre o paciente e o terapeuta, na busca de respostas, como abertura e não como fechamento, tão presente em visões polarizadas de ser humano.

A presente reflexão traduz, em muitos momentos, a dissociação, em alguns casos, presente numa visão de aprendizagem, principalmente, nas concepções funcionalistas, que podem revelar, em muitos aspectos, uma visão dicotômica entre sentir-pensar, entre objetividade-subjetividade, bem como uma preocupação, de tantos quantos lidam com as questões da educação, com a ordem, com a disciplina, em detrimento do espaço do brincar, do criar.

Por trás de uma matriz cartesiana, caracteriza-se um modo de ser do educador, do psicopedagogo que dá apoio e reproduz as dissociações na experiência educativa. Buscar uma nova estética que dê lugar a uma possível ética é o que penso estar por trás do modo de conceber o ser humano, em Winnicott.

Como trago para discussão, no decorrer de todo este trabalho, o ato de educar, de cuidar e o processo de apropriação de conhecimentos, isto tudo depende, antes de mais nada, do que acontece entre o professor e o aluno, entre o psicopedagogo e o paciente.

Buscando diferentes níveis explicativos, as experiências vividas no espaço “entre” podem ou não levar à condição de aprendizagem, possibilitando o desencadear de um percurso de apropriação e recriação de saberes. Em Winnicott, há espaço para se pensar no imprevisível, que pode acompanhar a ação de aprender, e isto se dá pelo espaço do jogo e do brincar.

Há uma suspensão temporária da objetividade, para que se possa por em ação a ilusão de criar o objeto e, dessa forma, construir a autoria sobre aquilo que se propõe a conhecer. Aqui, o psicopedagogo não ocupa só o lugar daquele que transmite conhecimentos, nem daquele que apenas os media, mas de um outro, que na relação com seu paciente faz do conhecimento objeto de trânsito, que tem por propósito que cada um, a seu modo, atinja um alvo, um projeto. Na experiência de ilusão, permeada pelo paradoxo, pode ocorrer o viver criativo.

O modelo para se pensar na relação “entre”, sobre a qual pretendo focar a compreensão do que considero importante, a fim de abordar as questões da construção do conhecimento, poderá ser apreendido através da descrição da relação mãe - bebê.

Nessa relação, há uma passagem para um sentimento de existência marcado por uma experiência subjetiva, experiência de ilusão, marco do processo de criatividade, de autoria.

Sobre esse momento, fala Winnicott:

Em algum ponto teórico, no começo do desenvolvimento de todo indivíduo humano, um bebê em determinado ambiente proporcionado pela mãe, é capaz de conceber a idéia de algo que atenderia à crescente necessidade que se origina da tensão instintual. Não se pode dizer que o bebê saiba, de saída, o que deve ser criado. Nesse ponto do tempo, a mãe se apresenta. De maneira comum, ela dá o seio e seu impulso potencial de alimentar. A adaptação da mãe às necessidades do bebê, quando suficientemente boa, dá a este a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar. Em outras palavras, ocorre uma sobreposição entre o que a mãe supre e o que a criança poderia conceber. Para o observador, a criança percebe aquilo que a mãe realmente apresenta, mas essa não é toda a verdade. O bebê percebe o seio na medida em que um seio poderia ser criado exatamente ali e naquele momento. Não há intercâmbio entre a mãe e o bebê. Psicologicamente, o bebê recebe de um seio que faz parte dele e a mãe dá leite a um bebê que é parte dela mesma. Em Psicologia, a idéia de intercâmbio baseia-se numa ilusão do psicólogo. (1975, p.27)

Para a criação do seio pelo bebê, o que se apresenta como mais fundamental é a experiência da ilusão. A experiência onipotente, vivida pelo bebê, lhe garante a possibilidade de criar. Considero que essa experiência poderá por em marcha todo o processo de aprendizagem. Aqui se estabelece um paradoxo: dentro da perspectiva da aprendizagem ocorre, simultaneamente, a possibilidade de doar algo já dado e de criar algo próprio, que marcará possivelmente todo processo de autoria.

Esta relação se estabelece, para Winnicott, numa área de sobreposição e não só de intercâmbio. Para tal, neste momento, não se deve buscar solução, é preciso que se permaneça dentro de uma dimensão paradoxal.

Assim se expressa Winnicott, sobre essa questão:

Os objetos transicionais e os fenômenos pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência (que ulteriormente “diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador) (...) Do objeto transicional, pode-se dizer que se trata de uma questão de concordância, entre nós e o bebê, de que nunca formularemos a

pergunta: “ Você concebeu isso ou lhe foi apresentado a partir do exterior?” O importante é que não se espere decisão alguma sobre esse ponto. A pergunta não é para ser formulada(...) A solução do paradoxo conduz a uma organização de defesa que, no adulto, pode encontrar-se como verdadeira e falsa organização do eu (*self*). (1975, p. 28-30)

O que prepondera, nesse momento, é a experiência de ilusão, que poderá lançar as bases de um criar posterior. Nesse aspecto, observa-se a importância atribuída por Winnicott ao ambiente, aquilo que chamará “mãe ambiente”. Aqui, Winnicott, não se refere a um tipo especial de cuidado que pode ser proporcionado pela mãe, através do uso de determinadas técnicas ou conhecimentos, mas de um cuidado especial que sustente uma comunicação significativa com o bebê. É uma adaptação completa da mãe às necessidades do bebê, que só pode ser propiciada a partir de um estado de total devoção. A partir desse estado, de sensibilidade aumentada, a mãe poderá propiciar ao bebê a continuidade de ser, tão fundamental à constituição de seu *self*.

Observa-se neste aspecto, a atuação psicopedagógica como um espaço do cuidar de modo devotado, como essencial para que, a partir daí, possa surgir uma pessoa mais integrada, para que esta possa por em ação todo seu potencial criativo, muitas vezes, gravemente aprisionado.

Há, nesse primeiro momento, uma relação de intimidade e dependência, tão profunda entre a mãe e o bebê, que parece não existir um bebê separado da mãe. Essa dependência é tão fundamental, nesse momento, como constitutiva desse bebê, como o será para que, no momento seguinte, possa esse bebê experimentar o sentimento de sua própria experiência como ser separado. Tudo isso pode ocorrer na relação terapêutica, dependendo do momento de amadurecimento do paciente e da sensibilidade do terapeuta, do psicopedagogo, na sua atuação clínica. Para tanto, se faz necessário ao terapeuta, estar muito atento em todo processo de diagnóstico psicopedagógico, às demandas do paciente, podendo discriminá-las de um modo compatível com a teoria, sempre referida a uma prática que a acompanha e lhe dá sentido.

A possibilidade de a mãe estar disponível para o filho sem invadi-lo pode ser o primeiro momento propiciador da experiência de criação de autoria, de aprendizagem, como ato de apropriação singular.

O objeto transicional é o símbolo e o fim de uma jornada. Parece mesmo ser de uma jornada de ida e de volta; ambas voltadas para a

redescoberta da realidade objetiva do objeto e para a descoberta da realidade objetiva do sujeito - o “EU SOU”. (MILNER, 1991, p.249)

A imaginação, a aprendizagem e o viver criativo ocorrem como pontos de ligação entre o mundo pessoal e a realidade externa e mantêm com estas ligações de confluência a partir do brincar.

No momento, do “EU SOU”, a mãe ambiente pode sustentar a continuidade da experiência, dando o sentido de continuidade de ser.

Sobre essa questão, Parente(2008) diz:

Penso que, embora essas noções atravessassem a obra de Winnicott desde 1941, é na década de 1960 que ele caminha em direção à possibilidade de integrá-las, como se pode ver em *Brincar e a Realidade*, de 1971. Reconhecer o estado de indiferenciação entre mãe e bebê e a noção de ilusão da onipotência, permitiu a Winnicott desenvolver uma forma singular de conceber a relação entre o ser humano e a realidade externa que opera a partir da noção de movimento e paradoxo no campo intersubjetivo. Não é mais apenas o seio (mãe), como objeto parcial ou como objeto de desejo, e sim como objeto subjetivo e a presença da mãe ambiente, isto é, a presença de um clima, uma atmosfera, de uma estética, o que importa. Assim, o que conta é a disponibilidade materna para tecer um campo de acontecimentos no qual se torna possível a criação do self, e, posteriormente, da exterioridade do mundo pelo bebê. Isso graças a gestos de busca gerados pela necessidade do bebê que encontram o objeto subjetivamente concebido no momento e no lugar certo, no tempo e no espaço justo. Simultaneamente à realização dessa necessidade, que se dá por uma experiência, silenciosa, numa área não diferenciada por meio da troca de olhares e experiências na mutualidade. (p.116)

A mãe vive o bebê como parte dela mesma e, também, pode reconhecê-lo como um outro. É o mesmo e são também duas entidades distintas. Há vivência de simultaneidade e de um par que vive a separação.

Instalado para mamar, o bebê olha para o rosto da mãe se levanta, de maneira que, de brinquedo, ele está amamentando a mãe por meio de um dedo que coloca na sua boca. Pode ser que a mãe tenha desempenhado um papel no estabelecimento deste detalhe de brinquedo, mas mesmo que seja verdade, isso não invalida a conclusão de que (...) embora todos os bebês ingiram comida, não existe uma comunicação entre o bebê e a mãe, exceto na medida em que se desenvolve uma situação de alimentação mútua. (...) Desta maneira, assistimos concretamente a uma mutualidade que é o começo de uma comunicação entre duas pessoas (...) e (que) depende da mãe e de sua atitude e capacidade de tornar real aquilo que o bebê está pronto para alcançar, descobrir, criar. (WINNICOTT, 1994, p.198)

As primeiras experiências de comunicação mãe-bebê são vividas dentro de um espaço que possibilita tanto a distância como a proximidade, área intermediária que poderá incorporar toda a capacidade imaginativa do bebê, o brincar e o jogar da infância, sendo que, na vida adulta, tais experiências abrirão espaço e possibilidade para toda a vivência cultural.

Para Winnicott, há necessidade de voltar no tempo, reconstruir a história do indivíduo e ir às raízes, ao momento de origem da ruptura, pois o desenvolvimento emocional do indivíduo inclui “a história total do relacionamento individual da criança, até seu ambiente específico”. (1984, p. 9)

A experiência de criação inaugura a relação de aprendizagem, o fazer acontecer, o construir cultura, conhecimento. Para Winnicott, o encontro com os objetos do mundo é, desde o início, ato de criação. É porque sou capaz de criar, que aprendo. O ato criativo antecipa o conhecimento.

Na medida em que cria, recria e decide vão se conformando as épocas históricas. (FREIRE, 1979, p.43)

Essa visão de Homem como ser da criatividade nos revela uma dimensão de aprendizagem, que não começa e nem termina na escola, mas como um processo que vai se dando no decorrer da vida, nas primeiras relações mãe-bebê e que vai se estendendo para tantos outros, que vão sendo incorporados pela vida, no projeto de nos tornarmos humanos. É uma aprendizagem que se dá na experiência de vida, em comunidade, nas suas mais diferentes dimensões.

O psicopedagogo realiza um trabalho que não se restringe só à transmissão de conhecimentos, nem à mediação de conhecimentos, mas também, daquele que se coloca ao lado de seu paciente e, com ele, pode compartilhar os sofrimentos e as angústias que o não saber pode gerar.

A partir dessa concepção, considero a aprendizagem como um processo que se dá, ou que vai ocorrendo, através de um exercício de alimentação imaginativa, gerador de processos simbólicos e de atribuição de sentidos de um modo singular e de apropriação de significados socialmente convencionados, numa relação de comunicação significativa, de experiência compartilhada. Aqui o saber ou o desejo de saber não é o desejo de saber sobre desejo do outro. Compartilho de tais referenciais winnicottianos, na definição que construo de aprendizagem.

Segundo Winnicott, não se pode falar em sujeito do desejo, presente na teoria de Aulagnier, em que o sujeito é o sujeito do desejo. Para o autor, o sujeito é um ser de necessidade, remetido a uma dimensão do viver, como experiência de devir. O trabalho terapêutico não se assenta só nas questões de ressignificação do passado, de sua história, mas sim de um horizonte que possa se descortinar como experiência de futuro ou, nas palavras de Safra: “É preciso estar assentado na esperança” (2006b; p.83).

Com relação ao meu percurso, penso que cada um dos momentos aqui explicitados marcou um mergulho na área de conhecimento na qual tenho me detido, que implica o trabalho com a formação, inicialmente, de educadores e, a partir dos anos da década de 1980, com psicopedagogos.

Tal percurso revela e explicita meu objeto de conhecimento e de pesquisa, em todas as facetas que tomou no decorrer destes anos, bem como a abertura de sentidos, que hoje vivo como tão significativa, no espaço da formação, lugar de encontro, de experiência compartilhada, tal como se evidenciará no procedimento com o *Jogo de Areia*, a ser melhor definido no capítulo 2 deste trabalho.

A explicitação do caminho percorrido pode ter se apresentado como longa, no entanto, vejo-a como necessária, para que a construção realizada pudesse se revelar. Em cada linha, em cada autor, em cada construção teórica aqui posta, há o desvelamento de um percurso próprio e bastante complexo, dentro de um campo polêmico até os dias de hoje, que é o da Psicopedagogia.

1.4 ETAPAS DO PROCESSO DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Apresento as etapas do Diagnóstico Psicopedagógico a partir da concepção de Sara Paín, em seu livro: "*Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*", (1985). Fiz modificações na proposta do diagnóstico, por meio da introdução de diferentes autores, bem como de diferentes procedimentos, mas o eixo condutor continua respeitando o proposto por Sara Paín, no capítulo 5 da obra citada. Considero os procedimentos propostos por Paín, mas os tomo a partir de um modo marcado pela transicionalidade winnicottiana. O movimento processual foi se diferenciando. Embora Paín esteja ligada ao eixo condutor do processo de diagnóstico psicopedagógico, não tenho como propósito neste trabalho, aprofundar as questões epistemológicas em torno da teoria de Paín e Winnicott.

O trabalho de diagnóstico psicopedagógico consiste no atendimento de uma criança, adolescente ou adulto da rede pública ou privada, pelo aluno do curso de Especialização em Psicopedagogia, no segundo semestre do curso. Tais alunos são orientados por supervisores, que fazem parte de uma equipe que tem sido mantida durante todos estes anos. São treze supervisores, ex-alunos do mesmo curso e, portanto, que passaram pela mesma experiência, que se reúnem semanalmente, com grupos que variam de quatro a cinco alunos, para refletir sobre a prática da clínica psicopedagógica que começa a se instalar.

Recebo esses supervisores de quinze em quinze dias, por um período de duas horas e meia ou mais (o tempo é sempre o tempo da necessidade), para refletirmos juntos sobre os fatos ocorridos na supervisão. São momentos importantes de formação, em que discutimos textos, procedimentos, posturas, atitudes e realizamos algumas intervenções que depois serão oferecidas ao aluno. É, acima de tudo, um espaço de experiência vivida e compartilhada, coerente com a concepção de formação que tomamos como princípio norteador para este trabalho.

Tem sido um momento de troca muito significativo para mim e para os que fazem parte desse grupo. Iniciamos nossas reuniões desde o primeiro semestre, embora o curso tenha início no segundo semestre. É um modo de mantermos a formação continuada.

Considero importante explicitar as etapas presentes no Diagnóstico Psicopedagógico, pois estas ficarão aparentes nas vivências trazidas pelos alunos, durante a construção das cenas psicopedagógicas. Busco, também, revelar o caminho que tem sido feito como ampliação da teoria de Paín, para a Psicanálise winnicottiana, como o que já comecei a abordar.

Sara Paín (1996) diz que o espaço da Psicopedagogia se sustenta numa relação pendular entre a objetividade e a subjetividade. Nas questões da objetividade, a autora dá ênfase aos conceitos presentes na teoria de Piaget. Para o campo da subjetividade, traz para o diálogo os conceitos presentes na teoria psicanalítica lacaniana.

Paín reconhece a importância de se investigarem as disfunções da inteligência. Este é o propósito do Diagnóstico Psicopedagógico. Sobre a dinâmica na qual se pode construir o sintoma, Paín assim diz:

A hipótese fundamental para avaliar o sintoma que nos ocupa é (...) entendê-lo como um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar este tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem (...) Desta forma, a não aprendizagem não é o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função positiva tão integrativa como esta última, mas com outra disposição dos fatores que intervêm. Por exemplo, a maioria das crianças consegue o carinho dos pais gratificando-os por meio de sua aprendizagem, mas há casos nos quais a única maneira de contar com tal carinho é precisamente não aprender.(1985, p.28)

Sobre as diferentes dimensões que o não-aprender pode tomar, Paín considera que "(...) o termo inibição pode atribuir-se à diminuição da função, enquanto que o sintoma seria mais transformação de tal função"(1985, p.31).

Ainda sobre sua concepção psicopedagógica sobre o não-aprender, a autora afirma:

Convém, então, diferenciar duas possibilidades para o fato de não aprender: na primeira, esta constitui um sintoma e, portanto, supõe a prévia repressão de um acontecimento que a operação de aprender de alguma maneira significa; na segunda, trata-se de uma retração intelectual do ego (yo). Tal retração acontece, segundo Freud, em três oportunidades: a primeira, quando há sexualização dos órgãos comprometidos na ação, por exemplo, a inabilidade manual associada à masturbação; segunda, quando há evitação do êxito ou compulsão ao fracasso diante do êxito, como castigo à ambição de ser; e a terceira, quando o ego (yo) está absorvido em outra tarefa que compromete toda a energia disponível, como pode ser o caso de elaboração de um luto!" (1985, p.3)

Além dessa visão de Paín, incorporo o modo de compreender o não aprender a partir das condições ambientais que possam provocar fraturas no processo de amadurecimento, como o proposto por Winnicott, onde a continuidade de ser é rompida. Isso é grave, em qualquer etapa do processo de amadurecimento e, principalmente, nos estágios mais primitivos. Para tanto, é preciso fazer da compreensão do desenvolvimento deste modelo uma segunda pele e estar atento aos momentos em que essas rupturas acontecem, para que, de fato, se possa localizar quando ocorreram as discontinuidades no sentido de ser, condição fundamental, em minha visão, para todo diagnóstico.

Revela-se, ainda importante considerar que, na minha perspectiva, o diagnóstico deverá estar assentado numa dimensão de desenvolvimento, como a proposta por Winnicott, onde a atenção poderá estar voltada para as possíveis fraturas que ocorreram nesse processo. Compreendo que, além de todas essas questões, ganha relevância a

observação atenta do paciente, para dar destaque às suas potencialidades criativas. Penso que, por mais abalado que esteja o processo de construção de conhecimento, sempre há esperança de resgatar ou dar espaço para que a criatividade possa se desvelar, ainda que esteja presente, de forma bem incipiente. Reconheço que o ser da Psicopedagogia é aquele que está em processo de construção de sua criatividade.

Como já mencionei, mantenho os momentos de diagnóstico proposto por Paín, mas os coloco dentro da perspectiva de transicionalidade. O processo de diagnóstico, dentro da visão concebida por Sara Paín, em sua referida obra, é desenvolvido em diferentes etapas, quais sejam:

- Entrevistas com pais:

Este é um momento de acolhimento dos pais em suas dúvidas, anseios, angústias, diante do não aprender de seu filho. São duas entrevistas, realizadas com o pai e a mãe do paciente. Essas entrevistas cumprem objetivos diferentes, como os explicitados a seguir.

- Motivo da Consulta:

Essa entrevista tem como propósito acolher as angústias, presentes nos pais, sempre que trazem seu filho com problemas de aprendizagem. Paín no livro citado (1985), sugere a observação de quatro aspectos que podem estar surgindo neste momento e, assim, diz:

Resumindo, a entrevista que denominamos “motivo de consulta” é uma ocasião para estabelecer hipóteses sobre os seguintes aspectos importantes para o diagnóstico do problema de aprendizagem:

- a) significação do sintoma na família ou, com maior precisão, articulação funcional do problema de aprendizagem;
- b) significação do sintoma para a família, isto é, as reações comportamentais de seus membros ao assumir a presença do problema;
- c) fantasias de enfermidade e cura e expectativas acerca de sua intervenção no processo diagnóstico e de tratamento;
- d) modalidades de comunicação do casal e a função do terceiro. (PAÍN, 1985, p. 42)

- Reconstrução da história vital:

Esta entrevista tem o propósito de refletir junto com o casal de pais sobre aspectos da história de vida do paciente, que possam estar envolvidos nos problemas de aprendizagem.

O objetivo não é o de fazer uma anamnese, mas sim de levantar temas que possam ser significativos e tenham colaborado para a construção do sintoma. Essa entrevista é realizada através de uma reflexão conjunta, psicopedagogo e pais, sobre pontos considerados importantes no processo de construção da aprendizagem e de possíveis fraturas no processo de desenvolvimento do paciente.

Dessa forma, são sugeridos aspectos que implicam um processo de reconstrução histórica, que envolve, como sugere Paín:

- a) Antecedentes Natais;
- b) Doenças;
- c) Desenvolvimento;
- d) Aprendizagem”(1985, p. 42-50).

Essa entrevista é feita após a realização de algumas sessões com o paciente, tais como horas de jogo, desenhos, como os sugeridos a seguir.

As entrevistas realizadas com os pais visam entrar em contato com a queixa que estes trazem, assim como reconstruir a história de vida do paciente. Após as entrevistas com os pais, são realizadas intervenções com o paciente, como exporei a seguir.

- Hora de jogo psicopedagógico.

A hora de jogo psicopedagógico constitui um momento fundamental em toda a construção do diagnóstico. Marca o espaço de construção do vínculo, inicial e mais significativo, do paciente com o terapeuta, momento onde se inicia o estabelecimento da relação de confiança e da possibilidade de comunicação compartilhada a ser aprofundada, durante todo o processo.

Proponho a montagem de uma caixa de jogo psicopedagógico, como tem sido sugerido pela literatura psicopedagógica, com materiais pouco estruturados, para que o paciente possa fazer um processo de construção própria, revelando sua criatividade e autoria, ou as fraturas que aí possam estar ocorrendo.

Chamo de material pouco estruturado: caixa de areia, sucata, tocos de madeira, argila, papéis de todos os tipos e tamanhos, peças de encaixe, cartão, cartolina, barbante, arame, tintas, pincéis, grãos de cereais, botões, linhas, agulhas, talagarça, lantejoulas, miçangas, telas para pintura, pranchas de madeira, pirógrafo. Ficam disponíveis, também, livros e revistas apropriados à idade do paciente.

A caixa acompanha as atividades de todo o processo de diagnóstico, permanecendo na sessão durante todo o período de atendimento, disponível para a criança acessá-la, revelando que brincar, criar, construir e revelar a autoria são aspectos prioritários a qualquer procedimento. Estes procedimentos são meios e não fins de acessar o sujeito, no processo de diagnóstico.

Para crianças a partir de 11 anos, adolescentes e adultos, ao invés de se usar a caixa de jogo psicopedagógico, os mesmos materiais selecionados para fazer parte da caixa, adequados à sua faixa etária, são disponibilizados sobre uma mesa. Esta atividade é chamada de EOCA, conforme detalharei abaixo.

Tenho proposto, como importante, a execução de três sessões de hora de jogo, ou mais, dependendo da relação que se estabelece com a dupla terapêutica, sendo a primeira delas com o *jogo do rabisco*. Tal procedimento foi desenvolvido por Winnicott, para estabelecer com o paciente uma área de comunicação significativa e um espaço de confiança. Relatarei esse procedimento mais adiante.

De acordo com Paín:

O importante é descobrir como a criança brinca e em casos extremos, em que condições ela é capaz de brincar. A fim de determinar o momento da ruptura na aprendizagem deficitária e o nível de sua gravidade, convém antes de mais nada, descrever o transcurso normal do jogo e sua seqüência lógica. Para que a atividade lúdica seja um canal de aprendizagem, sua montagem é feita segundo os seguintes momentos:

- a) Primeiro, um inventário, no qual a criança trata de classificar de alguma maneira o conteúdo da caixa. Seja através de mera manipulação. Procedimentos que envolvem desenhos como os que serão explicitados a seguir. (...)
- b) Um segundo momento é dedicado à postulação de um jogo, construído em torno de um esboço de seqüência que é um desenvolvimento coerente da hipótese escolhida. (...)
- c) Num terceiro e último momento é realizada a aprendizagem propriamente dita, isto é, em que a integração da experiência atual entra no sujeito como conhecimento. Tal integração é realizada simultaneamente de duas maneiras, uma por resumo ou

esquematização do jogo, naquilo que ele tem de mais coerente e equilibrado e outra pela vinculação deste esquema com os anteriores através de uma assimilação coordenadora. (1985, p. 52).

É possível se estabelecer uma comparação desses três momentos com o *Jogo da Espátula* de Winnicott. No primeiro momento, pode-se depreender o tempo de hesitação, em Winnicott. Em relação ao segundo momento, pode-se estabelecer comparação com a etapa de comunicação, no *Jogo da Espátula*. Quanto ao terceiro momento, podem-se estabelecer ligações com a fase de finalização do jogo, momento de síntese.

Introduzo, neste momento, o aluno no *Jogo do Rabisco* de Winnicott, como proposta de abertura da comunicação significativa, a partir do desenho. Esse procedimento foi elaborado por Winnicott (1984), que oferecia à criança uma folha de papel, com um rabisco, para que esta o completasse. Da mesma forma, propunha à criança fazer um rabisco, para que ele, Winnicott, pudesse dar finalização. Tinha como propósito, por meio dessa atividade, o estabelecimento de um contato, de uma comunicação. Essa intervenção enriqueceu o modo como os alunos em formação passaram a estabelecer o vínculo com o seu paciente. No *Jogo do Rabisco*, para que a consulta terapêutica ocorra, Winnicott diz que o fato mais significativo é o analista se abrir para o jogar, que é o mesmo lugar que ocupa no espaço potencial. No caso do *Jogo do Rabisco*, pode-se permitir que os rabiscos nos levem até a experiência: abrir passagem, deixar-se nortear pelo processo é o que importa.

Vejo o *Jogo de Areia*, como uma forma de manifestação semelhante ao *Jogo do Rabisco*, que ocorre no espaço potencial, como explicitarei mais adiante. Tanto no *Jogo de Areia*, quanto no *Jogo do Rabisco*, a importância é dada para o elemento surpresa, revelando aquilo que, muitas vezes nem sequer nos damos conta. A caixa de areia fica presente, nas sessões de supervisão, para que os alunos-psicopedagogos possam acessá-la a qualquer momento em que a necessidade surgir, para que possam colocar em cena os afetos que permeiam todo processo de Diagnóstico Psicopedagógico. A caixa de areia cumpre um papel semelhante ao da caixa de jogo psicopedagógico, que está presente por todo o tempo de atendimento do paciente, revelando que os espaços lúdico, do jogo, do brincar, do pôr em cena, espaço de experiência compartilhada ganham foco de nossa atenção, tanto no trabalho com os alunos em formação, quanto na relação com o paciente.

Com relação à hora de *jogo psicopedagógico*, Jorge Visca (1987) criou uma modalidade diferente de intervenção, que tem por propósito oferecer um espaço

diferenciado de hora de jogo, para adolescentes e adultos. Refere-se a essa atividade como “Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem -EOCA” (p. 70-4).

Os mesmos materiais da hora de jogo são disponibilizados para o paciente. São colocados sobre uma mesa e é dada a seguinte consigna: “Aqui, sobre esta mesa, você tem um conjunto de materiais. Gostaria que, se utilizando deles, você pudesse me mostrar o quê te ensinaram e o quê você aprendeu” (1987).

Após a realização das horas de jogo, onde o paciente tem ampla liberdade para construir o que quiser, serão propostos alguns procedimentos, atividades mais dirigidas: são intervenções que fazem parte do diagnóstico psicopedagógico, como relatarei a seguir.

- Procedimentos com o paciente, de cunho mais diretivo.
- Desenho do par educativo:

O desenho do par educativo tem por objetivo fornecer uma compreensão sobre a dinâmica que se estabelece na relação daquele que aprende e daquele que ensina. Sobre esse procedimento, assim relata Muñiz:

É pelo interesse de conhecer melhor os modelos vinculares que começamos a incluir no diagnóstico psicopedagógico uma técnica projetiva gráfica: o desenho do par educativo. Hoje amplamente difundida na Argentina no trabalho em psicopedagogia, a aprendi de minha companheira no “Hospital de Niños”, a pedagoga argentina Malvina Oris, que a criou. Era uma modificação do teste de “duas pessoas” para seu trabalho com adolescentes. A partir daí, começamos a usá-la em crianças com problemas de aprendizagem e hoje quero apresentá-la, embora uma mais completa validação clínica e pautas padronizadas de avaliação, estejam sendo objeto de um trabalho que realizamos com a Dra. Maria Carposi. (1987, p. 41)

Especificando mais detalhadamente a aplicação do procedimento, Muñiz explicita:

Trata-se de uma modificação do teste de duas pessoas, onde a instrução tem a particularidade de especificar a situação, a tarefa que compete aos personagens, ao solicitar-se alguém que aprende e alguém que ensina, em qualquer situação. Como em outras técnicas projetivas gráficas, o desenho realizado se complementa com solicitação de nome, idade dos personagens e um posterior relato sobre a situação representada. A técnica procura obter dados sobre essa cena vincular a que nos referimos antes, que a situação de

aprendizagem atual reativa, tratando de definir o clima emocional característico de cada caso.(1987, p. 41-2)

- Desenho da família educativa:

A Família Educativa é uma adaptação da Família Cinética. De acordo com Visca (1997), a diferença se apresenta a partir de uma consigna e uma forma de administração própria e tem uma finalidade distinta, que implica averiguar a representação que o paciente construiu dos membros do grupo familiar, sobre aquilo que sabem e do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem. Numa tradução livre, do texto de Visca, este diz:

Observações dos resultados obtidos com a Família Cinética com escolares de nível primário e médio sugerem a utilidade de focalizar os vínculos no aspecto educativo oferecido pela família, como unidade funcional, e no vínculo com seus integrantes; já que com cada um dos quais o sujeito estudado pode estabelecer um vínculo particular. Procedimento: Pede-se ao paciente que desenhe a sua família trazendo o que cada um sabe fazer. Terminado o desenho solicita-se que indique a idade e nome de cada um. Solicita-se que comente o que está fazendo cada pessoa. Pergunta-se o que esta pessoa sabe fazer, a quem, e, como ensina. Realizam-se perguntas complementares que se considerem convenientes.(1997, p. 67-8)

Tanto no desenho do Par Educativo, como no da Família Educativa, sugiro que o paciente conte uma história sobre a cena que desenhou.

- Procedimento do Desenho – Estória.⁷

O Desenho-Estória é um procedimento em que se pede ao cliente para fazer uma série de desenhos livres, cromáticos ou acromáticos, cada qual sendo estímulo para que conte uma estória associada livremente, logo após a realização de cada desenho. Tendo concluído cada desenho-estória, examinando (cliente) segue, fornecendo esclarecimentos (Fase de Inquérito). Destina-se a sujeitos de ambos os sexos, que podem pertencer a qualquer nível mental, socioeconômico e cultural. Pode ser aplicado para qualquer faixa etária, desde crianças de 3 anos de idade, bem como adultos de todas as idades. (TRINCA, 1997, p.13-4)

- Provas operatórias de Jean Piaget

⁷ A partir de 2009, deixei de utilizar o desenho-estória, como procedimento, pois este está sendo redefinido pelo CRP, para se transformar em teste.

O material constitui-se de um conjunto de atividades, propostas pelo próprio Piaget, para observar como a criança opera do ponto de vista cognitivo e em que momento se encontra de sua operatoriedade.

São procedimentos que envolvem a observação do modo como o indivíduo opera, tendo como base a ordenação, a classificação, assim como a conservação, conceitos centrais na definição dos momentos de desenvolvimento cognitivo, dentro da teoria de Jean Piaget. Assim como as manifestações que revelam o período do amadurecimento em que se encontram, tenho como referência, também, a teoria winnicottiana.

Como o propósito da pesquisa é refletir sobre a formação do psicopedagogo e não só sobre o diagnóstico psicopedagógico, não me deterei nos detalhes de tais procedimentos. Esses procedimentos para realização das provas operatórias podem ser feitos, também, através do *Jogo de Areia*, conforme sugere Andion (2008).

- Provas de Leitura e Escrita:

Nas provas de leitura e escrita, introduzo um procedimento chamado “Coleção Papel de Carta”, criado por Leila Chamat. É um teste de avaliação das dificuldades de aprendizagem em que são apresentadas seis pranchas com figuras de papel de carta, como as que eram colecionadas por crianças, nas décadas de 1980 e 1990, principalmente por meninas.

São apresentadas ao paciente seis pranchas, com temas selecionados, que trazem conteúdos relacionados com situações de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos e emocionais. É dada a instrução para que o paciente observe a prancha e conte uma história sobre ela, faz-se o inquérito, pede-se que dê um nome para a história.

Há uma sequência determinada para a apresentação das pranchas. Após serem contadas todas as histórias, pergunta-se para o paciente de qual das histórias gostou mais e pede-se que escreva a história. Poderá escrever do modo como souber, usando o seu repertório de escrita e está livre para introduzir outros conteúdos, diferentes da história original contada.

Esse procedimento reúne o desenho-estória de Trinca e o teste de “Apercepção Infantil (CAT)”. Prosseguindo, de acordo com Chamat:

O teste Coleção de Papel de Carta (CPC) objetiva detectar os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais na criança ou adolescente, que explica os bloqueios e inibições presentes na aprendizagem. Contém as lâminas para aplicação e manual de orientação com os referidos procedimentos para diagnóstico. Acompanham o teste folhas de respostas, para avaliação, direcionando o parecer final. Com a apresentação das seis lâminas, o Teste Coleção Papel de Carta, pretende:

a) Levantar as possíveis causas da dificuldade de aprendizagem da criança no campo afetivo-cognitivo e a problemática emocional subjacente à aprendizagem quanto aos obstáculos que emergem na relação com o conhecimento.

b) Analisar os esquemas de pensamento utilizados pelo sujeito, na estruturação das histórias, bem como os aspectos relacionados com sua função semiótica, isto é, os recursos disponíveis quanto aos significantes e significados.

c) Processar uma análise específica de sua produção escrita, quanto à estruturação da história e os tipos de erros cometidos, a fim de subsidiar o trabalho psicopedagógico.” (2004, p. 170)

- Provas de Raciocínio Lógico-Matemático:

Apresentam-se aqui atividades que envolvam histórias, jogos, construções, que têm como propósito observar o modo como o indivíduo lida com situações que põem em jogo o raciocínio lógico-matemático.

Após terem sido realizados todos os procedimentos com o paciente, são introduzidas as sessões devolutivas, como trarei a seguir.

- Devolutivas:

Neste momento, costumo sugerir aos alunos que escrevam uma história para o seu paciente, podem até fazê-lo junto com o paciente, através da criação de um personagem fictício, mas que tenha relações com os momentos mais significativos vividos pela dupla analítica, em todo o processo de diagnóstico psicopedagógico. Esta história é lida para o paciente e para os pais, na entrevista devolutiva. A história é, muitas vezes, construída como um pequeno livro, podendo ser ilustrada, como geralmente o é, com desenhos representativos das experiências vivenciadas no espaço de intervenção, e este é oferecido ao paciente, no final do diagnóstico, para que possa levar para sua casa. Sugere-se aos pais que leiam para a criança essa história e ou junto com ela. Para tanto, me inspirei no livro de Safra, “*Curando com*

histórias” (2005), com o qual trabalho bastante, no final do diagnóstico, para que possam captar aquilo que Safra propõe: um efeito curativo.

Nessas entrevistas, que constituem a finalização do processo, são feitas reflexões, junto ao paciente, aos pais e, muitas vezes, junto à escola, sobre todo o processo vivido. Levantam-se hipóteses sobre as fraturas que podem ter ocorrido no processo de desenvolvimento do paciente, que estariam ligadas ao não aprender. É um momento de reflexão conjunta, para se definir a continuidade da intervenção e os possíveis caminhos a serem seguidos. Pode-se utilizar, nessa entrevista devolutiva com o paciente e também com os pais, o *Jogo de Areia*, como um modo de se colocar em cena aquilo que os pais percebem em seu filho, assim como o que o terapeuta pôde acessar em todo processo vivido pela dupla terapêutica, durante o diagnóstico psicopedagógico.

Para os alunos que são psicólogos, ofereço, quando necessário, como possibilidade, além dos procedimentos descritos, a utilização do Teste Gestáltico Bender, na visão de Sara Paín, presente em seu livro *Psicometria Genética* (1992). Sugiro, também aos psicólogos em alguns casos, utilizarem o WISCIII, com abordagens de Cavalini (2008), Montagna(2005), Safra (1987) e Paín(1992).

Tenta-se, aqui, dar respostas às indagações que estiveram presentes, desde as entrevistas iniciais com os pais, bem como, a todas aquelas que foram ocorrendo durante o processo, por todos os que estão envolvidos na história do indivíduo e em sua relação com o processo de aprender /não aprender.

Este percurso de minha vivência foi marcado por três momentos importantes. Um primeiro que me permitiu lançar as bases da objetividade, crucial para todos nós que trabalhamos dentro do campo dos problemas de aprendizagem. Esse momento foi caracterizado pela definição do âmbito da cognição, dentro de um modo funcionalista de pensar as questões da aprendizagem. A partir daí foram ocorrendo ampliações no modo de olhar a questão do diagnóstico.

Num segundo momento, construí uma visão psicopatológica alicerçada na teoria de Aulagnier, sobre como abordo as questões relacionadas ao saber/ não saber, a partir da dimensão inconsciente.

Por fim, no presente momento, vejo-me envolvida com a questão da compreensão da aprendizagem e de seus bloqueios a partir de uma dimensão de transicionalidade, como a que busco na teoria de Winnicott.

Estes três momentos fizeram parte de meu percurso, e estão presentes, em certa medida, em minha prática, assim como no trabalho de formação que realizo. Estão ressignificados pelo caminho feito, e são fundantes dessa prática, embora modificada e ampliada.

2

Espaço potencial:

UMA PROPOSTA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

O homem, descobrindo em sua própria inexplorada entranha a perene, a insuspeitável alegria de com-viver.

Carlos Drummond de Andrade

Esta pesquisa posiciona-se dentro das Ciências Humanas, em razão de seu cunho qualitativo, que:

(...) ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN, 2006, p. 23)

A pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo. Denzin assim, a define:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (2006, p. 17)

O procedimento para a coleta dos dados foi o *Jogo de Areia*. Para a análise dos dados colhidos, através da montagem das *ceias psicopedagógicas*, afigura-se como método o *espaço potencial*, dentro da abordagem winnicottiana.

Defino o método no espaço potencial como um caminho, como um percurso, revelador de uma concepção, em que a experiência vivida é desveladora de sentidos. Poder abrir espaço para que o aluno, sujeito desta intervenção, coloque o gesto espontâneo no mundo é aquilo que abordo como foco de compreensão, na análise do material produzido nesta pesquisa. Aqui, o método é a experiência compartilhada, construída na terceira área, como dirá Winnicott.

Dentro dessa concepção, o método não se apresenta antes da experiência, mas se desvela a partir desta, como diz Morin: “Por essa razão, o método não precede a

experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (2003, p.22).

Nessa visão metodológica não existem etapas e processos definidos *a priori*, ao contrário, o método dentro dessa perspectiva, se “define pela possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz” (MORIN, 2003, p.23). Dessa maneira, o método gerado a partir das vivências enriquece a teoria e lhe dá sentido.

Assim sendo, coloco a expressão das vivências dos alunos na construção das *cenários psicopedagógicos*, no *Jogo de Areia*, para, em seguida, refletir sobre a teoria que poderá trazer luzes para essas criações, colocando-as numa perspectiva compreensiva, mais do que interpretativa. Dessa forma, a teoria se posicionará como um ponto de partida e não de chegada, ampliando a apreensão de sentidos.

Sobre a relação entre a teoria e a experiência na formação do terapeuta, Winnicott assim se posiciona:

A única companhia que tenho ao explorar o território desconhecido de um caso novo é a teoria que carrego comigo e que se tem tornado parte de mim e em relação a qual sequer tenho que pensar de maneira deliberada. Esta é a teoria do desenvolvimento emocional do indivíduo, que inclui, para mim, a história total do relacionamento individual da criança até seu meio ambiente específico. Não se pode evitar que ocorram mudanças nas bases teóricas de meu trabalho com o passar do tempo e no interesse da experiência. Pode-se comparar minha posição com aquela do violoncelista, que primeiro trabalha a técnica e depois começa realmente a tocar a música, usando a técnica certamente. Estou consciente de realizar este trabalho com mais facilidade e sucesso do que seria capaz de fazer há trinta anos, e meu desejo é estabelecer a comunicação com aqueles que ainda estão trabalhando a técnica, dando-lhes, ao mesmo tempo, a esperança que um dia virão a tocar a música. (1984, p.14)

Vê-se, nitidamente, nessa reflexão de Winnicott, que a experiência se coloca em primeiro plano em relação à teoria. Há uma concepção de coesão entre teoria e prática, dando relevância ao manejo clínico e à integração da experiência vivida, na relação terapêutica, como possibilidade de trilhar um percurso para ampliação da teoria pela prática, respaldada na experiência, para orientação do trabalho diário, presente na formação do terapeuta. Esse é um modo de olhar o fazer clínico, dentro do espaço potencial, assim como um modo de orientar o percurso desta pesquisa.

Percebe-se, nessa reflexão de Winnicott, que há um primeiro momento na formação do terapeuta em que a apropriação está sob o domínio da técnica. É necessário apreender o instrumento para depois tocá-lo, como tão belamente se expressa, sobre o caminho da formação marcado pela esperança de um dia poder tocar a música.

2.1 UMA CONCEPÇÃO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

Sobre o conceito de pesquisa-intervenção podemos tomar a reflexão de Fagali, que assim diz:

Essas investigações que ocorrem na atuação em campo, gerando transformações enquanto se pesquisa, com uma análise fundamentalmente qualitativa, requerem abordagens e procedimentos relacionados ao que denominamos pesquisa-intervenção. (2005, p.44)

Na pesquisa-intervenção há um encontro dos olhares do pesquisador e do pesquisado. Sobre tal aspecto Fagali explicita que “A subjetividade, na construção do conhecimento, ocupa um lugar relevante, influenciando no enfoque metodológico da pesquisa, nos procedimentos e na análise predominantemente qualitativa” (2005, p.46)

Para a autora, na pesquisa-intervenção ocorre a integração entre teoria e prática, o fazer e o pensar, o refletir e o comprometer-se. Perceber, refletir e atuar são operações que se articulam entre si e que não estão dissociadas no ato da construção. Para Fagali,

(...) toda forma de ser e agir no mundo, diz respeito a uma forma de conhecê-lo e todo ato de conhecer produz um jeito de ser, “produz um mundo”. Nesse sentido, qualquer pesquisa gera alteração do fenômeno estudado e, portanto, ela é um fator de mobilização do próprio fenômeno investigado. A pesquisa-intervenção leva em conta essa ação investigativa em que o pesquisador deve ter consciência de que está gerando mudanças, no próprio ato de observar e que precisa comprometer-se, eticamente, com essas transformações. Qualquer nível de contato, portanto, não deixa de ser um nível de intervenção que altera as condições do contexto e das pessoas envolvidas nessa relação. (2005, p.48)

Sobre os benefícios da pesquisa-intervenção, Fagali afirma:

Ressalto a importância da natureza de uma modalidade de pesquisa-intervenção que reafirma esse intercâmbio entre conhecimento acadêmico e transformações, em benefício da população pesquisada, considerando a troca entre intenções científicas e aquelas da instituição, dos grupos e dos sujeitos pesquisados.(p.48)

Pode-se dizer que o tipo de pesquisa que fiz foi uma pesquisa-intervenção, onde busquei, através de um procedimento, o *Jogo de Areia*, apreender um percurso experiencial, próprio da vivência formativa, como movimento que ocorre de dentro para fora e não como um preenchimento de si, por conceitos ou informações. A pessoa é formada, constituída, pelo percurso que realiza a partir do modo como se abre para o mundo que a singulariza. O *Jogo de Areia* apresenta-se como um modo de intervenção que me permitiu acessar estes aspectos do e no processo formativo.

O Jogo de Areia é um registro plástico, aparece nele aquilo que ainda está emergindo do ponto de vista experiencial, “aquilo que ainda não foi”, no sentido de um desvelamento que surpreende, pois não está presente como uma pré-concepção. Nesse sentido, cada movimento, no *Jogo de Areia*, é apreensão do percurso da pessoa que está em formação. É um pressentimento de si, no futuro, num movimento de devir, no dizer de Safran.

No *Jogo de Areia*, as transformações desvelam o panorama psíquico presente no sujeito em formação que não se referem ao conhecimento como soma de dados, mas ao conhecimento experiencial, algo que está para além de um depoimento verbal.

A partir das reflexões acima expostas sobre a concepção da pesquisa-intervenção, pode-se considerar a intervenção realizada com o *Jogo de Areia*, no espaço deste trabalho, como uma categoria de pesquisa que se inclui nesse âmbito. Assim sendo, passo a descrever os procedimentos relativos a tal intervenção, através das vivências com o *Jogo de Areia*.

Chamo de *cenar psicopedagógicas* as criações feitas pelos alunos através do procedimento do *Jogo de Areia*. No decorrer do processo vivido, na disciplina Diagnóstico Psicopedagógico, proponho atividades, a se realizarem com os alunos, utilizando este procedimento: peço que montem cenas na caixa de areia, significativas do encontro que se dá na relação terapeuta-paciente, vividas durante o curso.

O *Jogo de Areia* é, aqui, considerado um procedimento e não só uma técnica. Discernimos nele aspectos, características e relações que compõem um todo, o qual chamamos de conhecimento do fenômeno. Essa visão de procedimento baseia-se, de acordo com Trinca (1984), na visão fenomenológica existencial, em que se procura manter uma visão global do homem, compreendendo-o em seu mundo e a partir dos significados e sentidos que lhe são atribuídos.

Introduzi o *Jogo de Areia* como processo de finalização do diagnóstico, no segundo semestre de 2008. Foi surpreendente o efeito que este procedimento teve como qualidade reflexiva, do processo vivido pelos alunos, na experiência clínico-psicopedagógica.

Por seus efeitos marcantes e diferenciadores dos processos vividos, no ano anterior, resolvi introduzi-lo, de forma sistemática, no ano de 2009, tornando essa atividade presente em todo percurso dos psicopedagogos alunos, na disciplina.

Pude observar que esse jogo auxilia os jovens psicopedagogos a desenvolverem suas possibilidades clínicas e a sedimentarem um posicionamento ético diante de sua prática.

2.2 SOBRE O PROCEDIMENTO: JOGO DE AREIA -HISTÓRICO E CONCEITO

A origem do *Jogo de Areia* pode ser compreendida através da “Técnica do Mundo” (*World Technique*), criada em 1935 pela médica Margareth Lowenfeld, no Instituto de Psicologia Infantil, em Londres. Naquela época, havia um ambiente fértil para as ideias emergentes sobre a terapia infantil, compartilhadas por Melanie Klein, Anna Freud e Donald W. Winnicott.

Acreditando no processo de brincar como uma possibilidade terapêutica, Lowenfeld desenvolveu essa idéia, levando-a para atuação psicológica. A Técnica do Mundo atraiu terapeutas de diferentes orientações teóricas. (SCOZ, 2004, p. 39)

Pode-se buscar, também, a origem do *Jogo de Areia* a partir da publicação do livro do escritor inglês George Wells (1866-1946), *Floor Games* (1911). Nesse livro, o autor relata as brincadeiras que fazia com seus filhos. Nelas, fazia uso de miniaturas. Havia, nessas brincadeiras, espaços delimitados por tábuas. O chão, do quarto das crianças era o espaço lúdico, explorado pelo brincar, onde estavam presentes objetos, muito semelhantes àqueles que utilizamos em nossos procedimentos com o *Jogo de Areia*.

Margareth Lowenfeld lê o livro de Wells, entusiasma-se por ele e resolve criar um modo de levá-lo para sua clínica com crianças, adaptando as propostas de Wells, para estabelecer um modo diferenciado de comunicação com seus pacientes.

Dessa forma, Margareth Lowenfeld (1890-1973), médica preocupada com os problemas do sofrimento infantil, começa a fazer uso de caixas-surpresa para se comunicar com seus pequenos pacientes. Incrementou essa atividade lúdica, oferecendo às crianças bandejas, uma com areia e outra com água. Tudo aquilo que as crianças criavam nesses espaços passou a ser denominado “mundos” (FRANCO, 2008). Isso foi material de análise e investigação de Lowenfeld, para a compreensão das emoções e do modo de comunicação possível, com seus pequenos pacientes. Criou a *World Technique* – ‘técnica dos mundos’. Fez reflexões sobre a comunicação não verbal e também sobre o inconsciente dessas crianças. Tinha tanto um propósito clínico, como de investigação científica.

Em 1928, Lowenfeld fundou o que pode ser considerado um espaço para crianças nervosas e difíceis. Pode-se dizer que criou uma clínica, onde trabalha com crianças perturbadas emocionalmente e crianças com deficiências. A partir das ideias de Wells, Lowenfeld passa a usar e fazer da *World Technique* um modo de favorecer as crianças, um modo de permitir que expressem emoções e pensamentos. Entende que usar pequenos brinquedos, com crianças, poderia lhes dar a oportunidade de desvelarem sentimentos profundos. Estava acompanhando o movimento psicanalítico, tinha amizade com Jung, cuja teoria a encantava, mas não queria se prender a uma só teoria. Dizia que o que lhe interessava era a ação da criança e esta ação deveria ganhar prioridade e ser compreendida. A teoria, para ela, deveria ser desenvolvida a partir da experiência. As crianças chamavam suas criações de “pequenos mundos”.

Tinha como propósito, ao construir essa clínica para crianças com problemas, permitir-lhes acessar, de modo rápido e atraente, uma linguagem expressiva e que não fosse, necessariamente, verbal. Seu interesse era permitir, ao terapeuta, um modo de observar, de forma clara, como a criança é ou está naquele momento.

Em 1956, Dora Kalf, no Instituto de Psicologia da Criança, em Londres, propôs um método psicoterapêutico, que chamou de *Sandspiel*, tradução para o alemão de *sandplay*, método terapêutico junguiano, em que criou uma adaptação da técnica de Lowenfeld, a partir de uma leitura junguiana. Kalf estudou com Jung, com Fordham e com Winnicott. Voltando para Zurique, mantém uma interlocução profunda com Jung e com sua esposa Emma, que muito a incentivaram em suas pesquisas e trabalho clínico, com o *Jogo de Areia*.

Dora Kalf pode ser considerada a verdadeira criadora do *Sandplay*. Passa a chamar esse procedimento – muitas vezes, também, chamado de técnica – de método *Jogo de Areia*.

Sugeria aos pacientes a construção de cenários que seriam fotografados e interpretados, posteriormente. O procedimento proposto era composto por duas caixas com tamanhos padronizados, uma com areia seca e outra com areia molhada. Eram disponibilizadas miniaturas, das mais diferentes categorias, que expressassem manifestações humanas, figuras de animais, de vegetais e do reino mineral.

Os fundamentos básicos do *Jogo de Areia*, para Kalf, seriam a criação de um espaço livre e protegido que possibilitaria a superação dos conflitos humanos. Outro aspecto importante estava ligado à aceitação incondicional do paciente, cujo foco seria a observação, sem julgamento e o deixar-se guiar pela observação, conforme afirma Gimenez (2009).

O *Jogo de Areia* expandiu-se muito, pelo mundo todo, a partir da divulgação realizada por Kalf, que viajou pelos quatro continentes, levando consigo a sua técnica.

Foram muitos terapeutas que assumiram o *Jogo de Areia* como espaço de trabalho, tanto com crianças, quanto com adultos, dando a ele diferentes versões, estabelecendo diálogo com diferentes linhas teóricas.

O Jogo de Areia seguiu um caminho, assim explicitado por Ammann:

Não digo analista do Jogo de Areia, apesar de eu ser analista junguiana, mas terapeuta do Jogo de Areia, pois faz mais jus à minha realidade de que há (...) terapeutas de Jogo de Areia que chegaram a esse método através de outra formação básica. (2002, p. 19)

Dora Kalf, analista suíça, enfatizou as possibilidades desse procedimento terapêutico para trabalhar também com adultos, pois acreditava que brincar livremente, construir cenas e criar imagens passo a passo, reaviva a imaginação e libera a capacidade de expressão.

No Brasil, Fátima Salomé Gambini foi uma grande estudiosa e terapeuta de *Sandplay*, como denominava o trabalho com o *Jogo de Areia* (GIMENEZ, 2009). Considerava que o termo em inglês não poderia ser traduzido sem que seu sentido fosse perdido.

Ammann (1991) menciona o valor dado por Jung de se expressar os humores e as fantasias através de uma forma visual. Relaciona o *Sandplay* à prática da imaginação ativa, conforme foi concebida por Jung.

O trabalho de Doutorado de Beatriz Scoz (2004) foi, para mim, bastante inspirador, uma vez que sua pesquisa também foi feita com psicopedagogos, no trabalho de formação. Em muitos momentos desta pesquisa, me remeto a seu trabalho.

2.2.1 A CAIXA DE AREIA

A caixa de areia tem a forma retangular, de 72cm de comprimento, 50 cm de largura e 7,5 cm de profundidade. O fundo é pintado de azul claro com o objetivo de se poder representar a água, o céu ou qualquer outro sentido que se desejar buscar. Penso que esses limites estabelecem um tipo de moldura para o que se quer encenar. É, ao mesmo tempo, um espaço livre e protegido.

2.2.2 A AREIA

*Ver um mundo em um grão de areia, E o céu em
uma flor selvagem, É ter o infinito na palma da
mão, E a eternidade em uma hora.*

William Blake

O uso da areia tem uma história interessante, tem sua origem nas tribos indígenas primitivas.

O uso da areia para gravar imagens internas tem uma longa história. Os precursores do *sandplay* seriam as tribos primitivas, que desenhavam os círculos mágicos de proteção na areia, como os *navahos* e *hopis*, os *desaueños* e *liseños*. Os *navahos* utilizavam-na nas cerimônias de cura e iniciação. As pinturas na areia eram figuras tradicionais de animais, plantas, formas da natureza, como raios, vento, trovões, e deuses e deusas. A pessoa sentava-se na pintura, cercada por um círculo de proteção, e, como parte do ritual, despejava-se nela um punhado da areia, de um determinado desenho, que se relacionasse de alguma forma à enfermidade pela qual estava passando, ou, simplesmente, ligada ao ritual. Eles acreditavam que a areia tinha propriedades curativas. Dessa forma, a pessoa absorveria essa propriedade, e, por sua vez, a areia absorveria o mal que estava nela. (GIMENEZ, 2009, p. 129)

A areia é considerada por Kalff material extremamente importante, por conter, como a terra, elementos naturais, primordiais, que remetem às cenas e às brincadeiras da

infância. Além disso, a areia permite inúmeras sensações táteis e uma grande mobilidade: criar espaços elevados, depressões, fazer buracos, enterrar objetos.

Como diz Ammann:

A areia em seu estado seco é escorregadia, quase líquida é leve e tem no toque com as mãos algo de macio, carinhoso. Mexendo com as mãos na areia seca, tornam-se visíveis formas fluídas como na água. A areia seca pode ainda ser assoprada, resultando em formações delicadas que comumente só podemos ver na interação entre areia e o vento. (2002, p.51)

Ainda, segundo a autora, os movimentos fluídos na areia ou o deixar simplesmente escoá-la por entre os dedos mostram que algo começou a mobilizar-se dentro do sujeito. Eu acrescentaria: na língua inglesa, sand (areia) assemelha-se a send (enviar, mandar ou transmitir) uma mensagem.” (SCOZ, 2004)

Por outro lado, com a areia molhada, as possibilidades de moldagem são ampliadas, favorecendo o aparecimento de formas diferenciadas.

2.2.3 AS MINIATURAS

De acordo com Scoz (2004), as miniaturas são variadas e representam todo o universo: pessoas de diversas raças e em diferentes épocas e funções, animais, vegetação, pedras, conchas, moradias e construções de diferentes tipos (casas, castelos, igrejas, pontes etc.), mobília, utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, meios de transporte, brinquedos de *playground*, figuras religiosas e mitológicas etc..

Além das miniaturas, disponibilizo argila e sucata, para que possam construir aquilo que desejam, além do que está ofertado.

É importante lembrar que as miniaturas, por seu valor simbólico, como explicitado nas palavras de Scoz (2004), não são apenas analogias de outras coisas, mas adquirem vida própria, força real e dinâmica, valor emocional e conceitual. Além disso, remetem à realidade da vida cotidiana, oferecendo-se, assim, como uma oportunidade para que as pessoas possam questioná-la e superá-la.

2.2.4 OS *SLIDES*

No trabalho com o *Jogo de Areia*, após a finalização dos cenários e a saída dos participantes, as cenas são fotografadas em *slides* e apresentadas em um momento posterior. Esse recurso é utilizado pelos terapeutas do *Jogo de Areia*, porque apresenta múltiplos efeitos, como diz Weinrib:

Ajuda a tornar mais concreta a experiência terapêutica, já que o paciente pode ver literalmente onde estava, assim como o que criou e, ainda, facilita o reconhecimento das ligações entre os participantes e os significados simbólicos dos cenários. (1993, p. 29)

Apesar da existência de formas de registro tecnicamente mais avançadas, alguns terapeutas preferem utilizar *slides* tradicionais. Em minhas intervenções, com o *Jogo de Areia*, tenho utilizado, entretanto, a fotografia digital, para registro das cenas, o que garante qualidade e precisão de imagem na sua visualização posterior, tanto na tela do computador, para o trabalho em consultório, quanto nos projetores digitais (*data-show*), para visualização em salas de aula ou de eventos. Os relatos realizados pelos alunos sobre as são gravados.

Em seguida, trarei para reflexão a concepção de jogo, na vertente winnicottiana, para, posteriormente, estabelecer um diálogo com o *Jogo de Areia*, buscando pontos de ligação entre ambos, pontos de confluência.

3

Sobre a concepção de jogo

3.1 CONCEPÇÃO DE JOGO EM WINNICOTT

O jogo é o procedimento escolhido como foco desta pesquisa, por seus amplos aspectos. Oferece material significativo para o trabalho no espaço psicopedagógico, em todos os âmbitos nos quais este se dá e para o atual propósito, como um modo de formação.

Busco estabelecer uma relação entre o jogo, a partir da teoria winnicottiana e o *Jogo de Areia*, como procedimento e como possibilidade de entendê-lo dentro de uma dimensão de *espaço potencial*.

Na visão winnicottiana, o brincar é constitutivo, é uma dimensão fundante da condição humana. Para Winnicott (1975), “é no brincar que o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (p.80). Brincar é um modo de se construir significados no vínculo com o outro. É um modo de transformar a realidade que está em jogo. O brincar localiza-se entre a realidade psíquica e a realidade objetivamente percebida, num interjogo dialético entre uma e outra.

Do ponto de vista clínico, não se trata apenas de tomar o brincar como um modo expressivo que ganha sentidos, a partir de uma determinada teoria. O brincar pode ser visto como um tema em si. O analista pode sustentar a função do brincar, para que se constitua a subjetividade do paciente, como atribuição de significados, de sentidos próprios no mundo.

Esse modo de conceber a clínica introduz uma nova dimensão no trabalho com crianças e com adultos em geral. As interpretações e as intervenções analíticas aparecem ligadas à experiência da intersubjetividade, no espaço terapêutico. A sessão transforma-se em espaço de jogo apreendido criativamente pelo par analítico. O analista brinca com sua capacidade criativa. A subjetividade do analista é tomada para construir o lugar privilegiado da comunicação verdadeira. O sentido do jogo se constitui na área de superposição da realidade psíquica, do par analítico.

Em Winnicott, o brincar e o jogar estão bastante ligados a um modo criativo de se posicionar ante o mundo. A criatividade primária é uma dimensão constituinte da natureza humana. Embora essa visão de Winnicott possa, muitas vezes, trazer a visão da criatividade como inata, o autor deixa patente que esta precisa ser desenvolvida e só

poderá ocorrer na relação com um outro. Para ele, a criatividade se expressa por um modo de “ser” no mundo, além de ser, também, representada por um modo de fazer, de construir e reconstruir o mundo. Procura demonstrar em sua teoria, enfaticamente, que criar não se refere só às produções artísticas ou à criação bem-sucedida. E diz:

Tenho a esperança de que o leitor aceite uma referência geral à criatividade, tal como postulamos aqui, evitando que a palavra se perca ao referi-la apenas à criação bem sucedida ou aclamada, e significando-a como um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. (1975, p. 95)

É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que se ajustar ou exigir adaptação. “A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida” (WINNICOTT, 1975, p. 95).

Penso que tanto a criatividade quanto o jogar e o brincar são marcados por uma história de amor e adaptação entre a mãe e o bebê, que acontece ou pode acontecer, desde os primeiros momentos dessa relação. O criar, o brincar e o jogar inauguram um longo percurso, que se inicia com a relação mãe-bebê, mas que acompanham o ser humano pela vida afora, nessa longa jornada de nos tornarmos humanos. O jogar é, portanto, menos uma atividade determinada e mais um modo de relação com o mundo.

Retomando a história da relação mãe-bebê, o que existe num primeiro momento é uma total indiferenciação. O bebê está numa relação de total dependência da mãe. O modelo de relação adotado por Winnicott é o par bebê-seio, durante a experiência de amamentação. A mãe proporciona ao bebê a experiência de viver o estado de ilusão, de que o seio faz parte dele mesmo, como se estivesse sob seu controle mágico, como uma experiência de onipotência. A ilusão se dá na sobreposição do que é ofertado pela mãe e do que é concebido pelo bebê. A partir daí se constitui uma terceira área de experiência, entre a subjetividade e a objetividade.

Winnicott refere-se, ainda, a uma linha de continuidade, no espaço temporal entre a ilusão do bebê, o brincar da criança e a experiência cultural, presente na vida adulta. O paradigma fundamental de Winnicott, para a compreensão do ser humano, baseia-se na relação mãe-bebê, pois foi muito forte sua vivência como pediatra ao longo de toda sua

vida. No entanto, para compreendermos melhor esse fio condutor, desde a experiência de ilusão para o brincar, até a vivência cultural presente na vida adulta, é preciso construir um caminho.

Winnicott, em seu texto “*Objetos transicionais e fenômenos transicionais*” (1975), fala da primeira possessão não-eu, ursinho, ponta do cobertor, presentes na hora de dormir do bebê e/ou criança, como modos de apaziguar a ansiedade, referindo-se a eles como objetos transicionais. Relaciona o termo transicional a uma área da experiência que não pertence nem à pura subjetividade nem à pura objetividade, mas como algo que está entre uma e outra, conforme abordado anteriormente. Nessa área, estão presentes para ele, o balbuciar do bebê, as cantigas de ninar, tudo isso a que chama de fenômenos transicionais.

No momento em que o bebê vive a experiência de ilusão, num estado de dependência absoluta, proporcionado por uma “mãe suficientemente boa”, há uma experiência de continuidade no tempo. Gradualmente, no entanto, a mãe falha, mas essa falha, para Winnicott, é muito importante, para que se inicie a tarefa de desilusão. A ilusão e a desilusão fazem parte desse *continuum*, pois é a partir daí que os objetos do mundo se tornam reais. O objeto transicional (ursinho) simboliza um objeto (seio-mãe), mas o que importa não é tanto sua dimensão simbólica, mas sim o fato de ser um objeto real.

Assim, pode-se observar que há um percurso que se inicia com os objetos e fenômenos transicionais, no qual os fenômenos subjetivos que marcam um estado de indiferenciação levam o bebê a construir uma trajetória rumo à diferenciação e à construção de uma certa objetividade. Há um movimento pendular que tenta relacionar o que é subjetivamente concebido com o que é objetivamente percebido. Esta tarefa nunca estará completa. Os objetos e fenômenos transicionais dão sentido a um espaço para o ser humano que é uma área de conforto, área não contestada, onde ocorrerá o brincar e toda experiência cultural.

Essa área, a que se refere Winnicott, é a área intermediária da experiência, em que, paradoxalmente, os objetos não pertencem, nem exclusivamente à subjetividade, nem exclusivamente à objetividade. Isso significa que, tanto os objetos, como os fenômenos transicionais não estão sob o controle mágico do ser humano, pelo fato de terem relação com a objetividade, como também não estão fora de seu controle, pois se relacionam com sua vida imaginativa.

A constituição dessa área intermediária, terceira área, faz parte de uma conquista. É o lugar onde o indivíduo viverá criativamente ao longo de toda sua vida, espaço do jogo, nas suas mais diferentes dimensões. É o lugar da cultura. O que se transforma, durante o percurso da vida, é o uso que pode ser feito desse espaço.

Retomando nosso eixo condutor, vemos que o bebê viveu a experiência de ilusão, de criar objetos. A criança desenvolveu o brincar e o adulto pode experimentar seu potencial criativo, compartilhar o campo da cultura presente nas mais diferentes manifestações da ciência, da arte, da filosofia, da religião, se tudo for bem, desde o seu início. Isto quer dizer que um ambiente, suficientemente bom, capaz de respeitar as necessidades do bebê, desde o seu início, possibilita-lhe caminhar, no rumo da diferenciação.

Dessa forma, para Winnicott, o amadurecimento se dá partindo-se de um estágio de indiferenciação para outro, de diferenciação e é uma conquista gradual da vida toda. Para ele, “o ser humano é uma amostra no tempo da natureza humana” (1990, p. 29). É uma jornada que se inicia desde uma dependência absoluta, continua por um período de dependência relativa e caminha rumo à independência, esta também relativa.

No entanto, no avanço rumo ao amadurecimento, os estágios não aparecem isoladamente: há um entretecer. Assim sendo, quando uma tarefa foi perdida é preciso ir em busca de sua recuperação. O tornar-se humano pressupõe uma constante construção e re-construção criativa das fraturas que possam ter ocorrido desde o início do desenvolvimento e que podem estar na base das inibições do processo criativo.

A dissecação das etapas do desenvolvimento é um procedimento extremamente artificial. Na verdade, a criança está o tempo todo em todos os estágios, apesar de que um determinado estágio pode ser considerado dominante. As tarefas primitivas jamais são completadas, e pela infância afora sua não conclusão confronta os pais e educadores com desafios, embora originalmente elas pertençam ao campo da puericultura.

(...) Qualquer estágio é alcançado e perdido, alcançado e perdido de novo, e mais uma vez: a superação dos estágios no desenvolvimento só é transformada em fato, muito gradualmente, e mesmo assim, apenas sob determinadas condições. Tais condições deixam gradativamente de ser vitais, mas talvez nunca deixem de ter, uma certa importância. De qualquer modo, é necessário que se presuma um desenvolvimento anterior bem-sucedido. O mais complexo deve desenvolver-se a partir do mais simples. (WINNICOTT, 1990a, p.52-55)

Por sua vez, o brincar se dá ao longo do processo de amadurecimento, na relação do indivíduo com o outro. Necessita, para tanto, de um ambiente suficientemente bom, conforme explicitado acima. Poderá se tornar cada vez mais elaborado, se este ambiente lhe propiciar as condições necessárias ou, então, se estancar, se esse mesmo ambiente revelar falhas muito intensas, maiores do que aquelas que o indivíduo possa suportar. O brincar poderá ser alcançado e perdido, se algo não corre bem, relativamente ao ambiente.

Para Winnicott, a criatividade primária, constituinte da natureza humana, é desenvolvida desde o primeiro encontro e, assim diz:

O mundo é criado de novo por cada ser humano que começa o seu trabalho, no mínimo tão cedo, quanto o seu nascimento e da primeira mamada teórica e (...) jamais deixa de ser sentido enquanto o indivíduo estiver vivo. (1990a, p.130).

Observa-se, então, que, nesse percurso, rumo ao amadurecimento, referentemente à questão da criatividade, ao brincar e jogar, foram dados passos significativos, em que o bebê cria o objeto, por meio da experiência onipotente de ilusão. Após a criação desse objeto, este é rejeitado, repudiado. Em seguida, este objeto é reconstituído, resgatado e objetivamente percebido, o que dá à criança espaço para o brincar, nesse lugar construído, entre ela e a mãe, numa situação de confiança. No momento seguinte, observa-se que a criança pode estar só na presença de um outro, brinca tomando como base que a mãe está ali, como presença lembrada. Esta aquisição possibilita-lhe avançar, onde se permite brincar, na sobreposição de duas áreas. Aceita a mãe ou outra pessoa que participe da brincadeira, ditando à criança suas regras, para depois dar espaço para a introdução do brincar do outro, de aceitar ideias que não são só as suas: este é o verdadeiro brincar, jogar compartilhado.

O brincar é, pois, para Winnicott, “é uma experiência e uma experiência sempre criativa, uma experiência num *continuum* espaço-tempo, uma forma básica de viver” (1975, p. 50).

Tarei, a partir dos entendimentos aqui expostos, as reflexões sobre o *Jogo de Areia* e suas interfaces com a concepção de jogo, em Winnicott.

3.2 O JOGO DE AREIA COMO ESPAÇO POTENCIAL

No percurso desta pesquisa, pude perceber que o melhor modelo para explicitar o espaço “entre” é o oferecido por Winnicott, a partir do meu ponto de vista. É o espaço do ser em experiência, em relação com o outro.

O *Jogo de Areia*, como venho utilizando na formação psicopedagógica, pode levar à noção de jogo como Winnicott a propõe. O fazer psicopedagógico começa na experiência que inaugura a construção do vínculo afetivo. Ele se dá no encontro e é, para o psicopedagogo, condição de um possível apropriar-se de si mesmo e de um poder recriar o espaço de compreensão do mundo.

É através da empatia mãe/bebê e do terapeuta com o paciente, que o bebê/paciente será capaz de internalização e de sentir-se a salvo, em sua passagem, da dependência à autonomia. É apenas por essa confiança que um espaço potencial começa existir.

Winnicott traz, ainda, a questão do paradoxo, que diz respeito a um tempo em que o bebê se separa da mãe e que, paralelamente, constitui um lugar preenchido pelo espaço potencial, com o brincar e a experiência cultural.

Assim como o bebê necessita da mãe para internalizá-la, o paciente necessita do terapeuta para facilitar a sua passagem da dependência à autonomia. É apenas num ambiente de confiança que o espaço potencial começa a existir.

Assim diz Winnicott:

A confiança que o bebê deposita na segurança oferecida pela mãe, e, conseqüentemente nas outras pessoas e coisas, torna possível a separação entre o não-eu e o eu. Ao mesmo tempo, entretanto, podemos afirmar que a separação é evitada através do preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, ouvir música, compartilhar uma anedota, assistir a um jogo de futebol, vestir-se para uma ocasião especial. Na realidade qualquer atividade pode vir a pertencer a esta área desde que seja colorida pela criatividade do indivíduo, seu sentimento de estar pessoalmente presente. (1975, p.109)

É isto que vejo acontecer no *Jogo de Areia*.

Penso na relação psicopedagogo-paciente a partir do conceito de *mãe suficientemente boa*. No dizer de Dias (2003), a mãe terapeuta é aquela capaz de brincar com seu bebê/paciente, jogar, estabelecer uma condição de confiança básica. A mãe

terapeuta é suficientemente boa, porque atende ao bebê/paciente, na medida exata das necessidades deste e não de suas próprias necessidades. O que o bebê/paciente necessita é da preocupação e dos cuidados efetivos de uma mãe terapeuta real, que continua sendo consistentemente ela mesma, falível porque humana, mas confiável por ser falível. É no jogar, no brincar que esta área de confiança se estabelece.

Para Winnicott, o espaço potencial é a área de toda experiência satisfatória, do brincar, mediante o qual se podem alcançar sensações intensas; é espaço de confiança, de troca e de comunicação significativa. Sobre o jogo como espaço de comunicação possível, Winnicott diz que somente no jogo a comunicação é possível. Pode-se ver que, dentro de sua teoria de desenvolvimento, é o espaço potencial que permite que o indivíduo se comunique direta e indiretamente, isto é, que descubra o eu, incluindo-se o potencial inato e todo senso de real e de estar em contato com o que representa o “outro - além de mim”. O jogo pertence ao lugar de transição onde a continuidade está dando lugar à contiguidade.

Winnicott expressa no *Jogo do Rabisco* o que penso ocorrer no *Jogo de Areia*, quando diz que o rabisco é, simplesmente, um meio de conseguir entrar em contato com a criança. No *Jogo de Areia*, é como se o outro estivesse lado a lado comigo, é também um modo de entrar em contato através do brincar.

É no brincar e, talvez, apenas no brincar que a criança ou o adulto usufruem de sua liberdade [...]. 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).

De acordo com Dias (2003), a saúde inclui a capacidade de brincar, que é o protótipo do viver criativo e diz respeito à possibilidade de habitar o espaço potencial e entregar-se, aí, a uma experiência que está sustentada pela ilusão básica; o brincar refere-se igualmente à liberdade de transitar pelos vários mundos, que são criados no decorrer do amadurecimento, o que abarca a capacidade de estabelecer relações com o mundo, objetivamente percebido, sem muito sacrifício da espontaneidade pessoal.

O espaço do ser em experiência, em relação com o outro, pode ser tomado a partir da vivência mãe-bebê, de Winnicott: a mãe vive o seu bebê como ela mesma e, dessa maneira, pode experienciá-lo como um outro. Essa é a base da autêntica comunicação. É a pressuposição de um ser que possibilita a sua existência no mundo.

É, também, uma comunicação que leva à separação, para estabelecer a distância entre o estar com o outro e comunicar-se com ele. Constitui-se, igualmente num poder unir-se e separar-se, para que a comunicação ocorra e se abrindo-se, dessa forma, um espaço de troca. Essa experiência, que Winnicott chama de mutualidade, acompanha a relação mãe-bebê, que se comunicam pela primeira vez; em minha opinião, é o protótipo de todas as relações, inclusive a psicopedagógica, que se dá entre o terapeuta e o paciente.

Assim sendo, pela comunicação ligada à disponibilidade da mãe, é que tem origem o caminho do homem na cultura. Penso que é desse mesmo modo que se dá a entrada do paciente na relação de encontro com o psicopedagogo.

A possibilidade de estabelecer uma distância entre mãe-bebê está presente na ação de desiludir seu bebê, como uma das tarefas da mãe *suficientemente boa*:

(...) a principal tarefa da mãe (após propiciar a oportunidade para a ilusão) é a desilusão. Esta é preliminar à tarefa do desmame e também continua sendo uma das missões dos pais e dos educadores. (WINNICOTT, 1975, p.28)

Ao considerar o acima exposto com relação ao *Jogo de Areia*, encontra-se em Scoz (2004) o entendimento de que, talvez, uma das mais importantes especificidades do *Jogo de Areia* é a possibilidade de transitar “por espaços intermediários”. Tal espaço simbólico promove uma zona de encontro entre sujeito e objeto, entre mundo interno e realidade externa, entre emoção e pensamento, entre consciência e inconsciente, discriminando ou entretecendo-os, ao mesmo tempo, uns dos outros e uns com os outros.

Além disso, as próprias características do material : as dimensões horizontal e vertical da caixa de areia, os cenários, representando figuras e paisagens do mundo interior e exterior e situando-se, aparentemente, entre esses dois mundos, também contribuem para que esse encontro ocorra. A existência desse espaço intermediário, no *Jogo de Areia*, assemelha-se, dessa forma, ao *espaço potencial* concebido por Winnicott, onde se instala um movimento dinâmico e criativo.

No *Jogo de Areia*, realiza-se, em um pequeno espaço, aquilo que o ser humano precisa fundamentalmente fazer, no caso, transformar, ou seja, tornar real a energia do

seu mundo interior, por meio do mundo concreto e, transformar, novamente, essa criação concreta em uma imagem interior.

Essa imagem interna agora tem forma nova, é nova criação, pois a ideia inicial foi se transformando pela força criativa, levando em consideração o mundo concreto existente. Dessa forma, com a força da imaginação e o cenário, cria-se o mundo pessoal participando-se, ao mesmo tempo, da contínua criação do mundo. (AMMANN, 2002, p.75-6)

Dessa forma, uma vez que uma das ações fundamentais do psicopedagogo é a de buscar a criação de uma área intermediária de experiência, área de encontro com o paciente, isso pode ser possibilitado através do *Jogo de Areia*.

Na vivência com o *Jogo de Areia*, com os alunos em formação, percebo que, ao finalizarem as cenas, há uma experiência de júbilo por experimentarem a transformação no processo e na experiência clínica e, também, por serem criadores, podendo ocupar o lugar de sujeitos-autores.

O *Jogo de Areia* tem como característica a espontaneidade. O paciente não pensa muito ao fazer a cena. Estabelece-se uma parceria, dentro de um clima de sintonia. Um sentido começa a circular. Tem lugar um tipo de comunicação como a que Winnicott chama de diretiva empática.

O *Jogo* é uma brincadeira que constitui um processo que vai da experiência algo informe, como o contato com a areia, para um gesto criador, a construção da cena. Um espaço intermediário instaura-se entre os parceiros: terapeuta/paciente e diferentes sentidos se põem a circular. A dupla terapeuta/paciente transforma-o em discurso ou não. Num clima de confiança, uma comunicação, que leva à expressão criativa de conflitos, angústias, fantasias se estabelece. O terapeuta recebe essa comunicação e a reenvia a seu paciente, de maneira igualmente criativa. Nessa espécie de intimidade, o ato espontâneo aparece e o *Jogo de Areia* conduzirá os dois parceiros à zona de angústia – de dúvidas ou de transformação, desse processo vivido na experiência de encontro.

A espontaneidade é uma marca desse jogo. Ela possibilita o imprevisto, a surpresa. Pode ser bastante forte a tensão que se estabelece, mas a liberdade desse jogo, sem regras, dá também muito prazer, por seus aspectos de criatividade e comunicação.

Tal como o *Jogo do Rabisco*, o *Jogo de Areia* não é só uma técnica. Pela espontaneidade entre os parceiros ele se apresenta como um modo de comunicação, é uma forma de estar junto.

Como no *Jogo do Rabisco*, de Winnicott, vejo o *Jogo de Areia* menos pelos aspectos simbólicos representados pelas miniaturas escolhidas e mais pela capacidade de instauração de um espaço de experiência. Para Winnicott, o que é terapêutico não é a interpretação, mas sim a experiência.

No *Jogo de Areia*, tal como no *Jogo do Rabisco*, um espaço, um tempo e um terapeuta são oferecidos ao paciente, que os utiliza como elementos necessários à realização de um tipo de experiência terapêutica: a experiência de si mesmo, “uma experiência desveladora do *self*”. A experiência do *self* que o paciente atualiza na brincadeira não poderá jamais ser comunicada apenas pela verbalização, uma vez que os processos psíquicos mais importantes, nessa experiência são os processos primários, pré-verbais.

O apoio do analista se expressa por seu comportamento e por seu modo de interpretação criativa, construída a dois na relação terapêutica. Em seu livro *Consultas terapêuticas*, Winnicott diz:

A interpretação não é, em si mesma, terapêutica, mas facilita aquilo que é terapêutico, isto é, o retorno à memória da criança de experiências assustadoras. Com o holding do ego oferecido pelo terapeuta, a criança se torna capaz, pela primeira vez, de assimilar essas experiências-chave à sua personalidade global. (1984, p. 226-7)

Sobre o lugar e espaço da interpretação, como modo de comunicação, temos a contribuição de Lins, que traz o seguinte:

Em acordo com Winnicott, Masud Khan acredita que ninguém é capaz de comunicar pela verbalização, a si mesmo ou a outra pessoa, a totalidade de sua experiência do *self*. Disso resulta que um certo tipo de experiência psíquica não se torna jamais disponível para a articulação mental ordinária. (...) Para Khan, as vicissitudes do *self* são mais complicadas de colocar em palavras. Só podemos inferi-las a partir de um jogo dialogado entre o analista e o paciente em uma atmosfera de confiança, no não saber. (2006, p. 72)

Assim sendo, priorizo o jogo e o colocar em cena, como aspectos fundamentais do espaço de formação. No jogar, com a multiplicidade de facetas que este implica, são postos em ação: o corpo, o pensamento, as angústias, os sofrimentos, os medos e o próprio silêncio. Jogar demanda tempo, assim como formar. O jogo se dá por movimentos sucessivos, é fluxo e este tipo de experiência, tal como a formação, poderá se dar de modo significativo, pela presença de alguém que testemunhe o acontecimento vivido.

Ao estabelecer uma relação entre o brincar e o formar, trago Safra como testemunha para esta relação:

O brincar com símbolos nasce de um testemunhar. Depois do testemunho de alguém, o Outro estará presente de forma indireta nos brinquedos simbólicos que a criança estará utilizando. Antes de o jogo ser devir, ele tem a função de sustentar a criança. Ele dará um entorno à criança, para que ela não caia em agonias impensáveis, ou seja, na solidão absoluta ou na experiência de despedaçamento do corpo. A criança utiliza os objetos ao redor de si para se sustentar e, a partir do momento em que surge uma testemunha do que acontece com ela, o jogo tende a portar o olhar do Outro. O brinquedo é significado pela qualidade da presença daquele que testemunhou a situação da criança frente ao objeto. Assim sendo, o brinquedo deixa de ser simples sensorialidade e passa a portar rosto humano. (2006a, p. 17-8)

Através desse testemunho do outro, poderá ocorrer o encontro criativo, tão fundamental na formação. É nesse encontro de existências, onde é permitido ao aluno em formação viver uma experiência, ainda que seja a primeira que lhe abra a possibilidade de se transformar em terapeuta. Será, a partir daí, que uma maneira de ver a si mesmo e ao mundo poderá trazer mudanças para a sua prática, em qualquer campo em que trabalhe, ou venha a trabalhar e que implique o exercício do cuidar.

É só através do encontro com outro ser humano que haverá a possibilidade de ocorrer o contato com a própria verdade, e também, com a evolução e simbolização da vida psíquica. (SAFRA, 1995, p. 21)

Na formação em Psicopedagogia, lidamos com seres humanos, que chegam ao curso com o propósito de se humanizarem. Percebem que sua ação está, muitas vezes, limitada à consecução de tarefas que os levam a uma repetição monótona, distanciada da relação de proximidade com o aluno, que ocorre na escola, para tentar compreendê-lo melhor em suas dificuldades. Sentem que não podem ter uma ação mais criativa no mundo, que lhes possibilite uma mudança pessoal, para enfrentar os desafios que o encontro com o outro traz, em toda sua complexidade. Houve um corte no seu processo de criação; vivem uma impotência ao lidar com questões referidas ao não saber próprio, e, ao não saber do outro.

O analista atento assim como aquele que se propõe a formar, pode conduzir esse processo de criação, dando condições “Para que o paciente possa encontrar a evolução de seu processo de maturação, eventualmente, encontrar o seu estilo de ser” (SAFRA, 1999, p. 135).

Por sua vez, conduzir o processo de formação, tal qual o faz o analista, nas palavras de Safra, poderá propiciar uma experiência de comunicação significativa. Para que as possibilidades do aluno em formação sejam alcançadas, é fundamental a provisão ambiental adequada, onde uma área de conforto e de hospitalidade possa ser estabelecida. Pelo acima exposto, através do jogo, há possibilidade de abertura desse espaço:

Considero as diversas formas de jogo da criança, assim como as histórias não só como um modo de encontrar expressão para desejos inconscientes, mas fundamentalmente como um modo de colocar seus conflitos subordinados a sua criatividade, ou seja, sob o domínio do eu. (SAFRA, 2006a, p.23)

No jogar, conforme a teoria winnicottiana, há uma transição em que a continuidade cede lugar à contiguidade. Nesse momento de sua teoria, Winnicott refere-se ao olhar entre mãe e bebê que se dá no espaço da retro-reflexão. O bebê se vê no olhar da mãe, e, esta no olhar do bebê. É um no outro, mas, é também, um sem o outro.

Esta parece ser uma das formas mais significativas de se apreender a possibilidade de interação nas relações humanas. Sobre esse aspecto, que considero presente nas relações humanas, assim como, na atuação no espaço de formação, Parente diz:

Assim, o espaço potencial é preenchido pelo brincar criativo que surge naturalmente do estado relaxado pelo uso dos objetos transicionais. O primeiro objeto possuído e adotado pelo bebê, a primeira posse não-eu, vem nas esteiras das formas primitivas de se relacionar e brincar. Ele antecede o teste de realidade e retém qualidades mágicas, possuindo também permanência e vida próprias, vinculadas a seu valor de sobrevivência. O bebê tem agora o controle pela manipulação, por meio do brincar. Veja-se que o sentido de realidade do objeto e de poder ser usado, relaciona-se à sua capacidade de sobreviver à destruição. (2008, p. 135)

Parente aponta, então, algo de sentido fundamental: o criar, presente nas mais diversas manifestações culturais, inclusive no brincar, como um modo de sobreviver à destruição.

Para considerar essa maneira de ser no mundo, onde o mais fundamental se faz presente, nos diferentes modos de acessar a criatividade, é preciso colocar a visão de Homem dentro de um outro paradigma, da não linearidade.

Conceber o Homem pertencente a este novo momento histórico é lançá-lo numa perspectiva de futuro, rumo ao desconhecido, uma vez que nos deparamos com

um paradigma não linear que deve harmonizar as diferenças culturais, hierárquicas e os próprios limites das mais variadas áreas do conhecimento. Para tanto é preciso ser criativo.

Desvencilhar-se das ilusórias certezas, das visões deterministas do Homem, nos remete a novos modelos de formação, em que o mais fundamental é criar um espaço de diálogo e de trocas compartilhadas, espaço de criatividade, espaço potencial.

É na montagem das cenas, com o *Jogo de Areia*, que vejo a possibilidade de se estabelecer um espaço de aprendizagem, de comunicação, de confiança, de criatividade, tão fundamental para que a formação se dê como abertura de sentidos, a partir de uma modalidade de diagnóstico psicopedagógico que tem como eixo fundamental o vértice do *ethos*, ou seja, um modo de me posicionar no ensino, na clínica e na pesquisa, que promove a interligação desses campos de atuação. Isto constitui-se uma forma de desenvolver concepções teóricas, observações e experiências que assimilei e coloquei em prática, nesses anos todos.

3.3 ELABORAÇÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS COM O *JOGO DE AREIA*: FORMAÇÃO DE SENTIDOS

Ao considerar o exposto acima, posso afirmar que o *Jogo de Areia* abriu um campo de sentidos muito significativo nesse trabalho de formação. Quando falo em abertura de sentidos ou construção de sentidos, me posiciono a partir da visão de Safra, para quem o termo sentido deve nos remeter àquilo "que a pessoa espera viver, ou seja, o posicionar-se em direção ao sonho último" (2006, p. 123). É a partir dessa dimensão que passo a refletir sobre o campo que se abriu e vem se abrindo, com o *Jogo de Areia*.

Durante todos esses anos em que desenvolvo tal atividade na disciplina Diagnóstico Psicopedagógico, venho percebendo como os alunos chegam ao curso cristalizados, num modo de relação com o mundo marcado pela racionalidade, por uma forte objetividade. Há uma dificuldade, enorme, de dar abertura para que a subjetividade própria e do outro, possa emergir.

Observava nas aulas, quando propunha atividades de diagnóstico, que envolviam desenhos, o quanto estavam distanciados de uma dimensão sensível, para entender a

produção estética e imaginativa dos pacientes com os quais estavam lidando. Em muitos momentos do curso, propunha que fizessem os desenhos que seriam oferecidos no atendimento. Pude observar, em grande extensão, o quanto esses desenhos estavam marcados por um nível de concretude, de aprisionamento da sensibilidade.

Havia um modo quase que estereotipado de realizar as atividades propostas, tais como o desenho do par educativo, da família educativa, desenho-estória e até mesmo, o desenho livre. Poucos eram os que se deixavam levar pelo traçado mais livre, dando espaço para a função imaginativa. Poucos, muito poucos, atingiam um modo de acessar sua própria subjetividade.

Isso me preocupava, pois entendia que, no espaço de formação, mais do que tratar de procedimentos e técnicas deveria abrir espaço para os recursos imaginativos, sensíveis, estéticos desses alunos. Para Mannoni os testes devem ser meios e não fins, no espaço de compreensão do ser humano.

Entendia que, mais do que informar, minha grande tarefa seria formar esses alunos para que se abrissem para o espaço clínico. Havia um engessamento, bem significativo, que me trazia certo desconforto, entre o que propunha e o que dava conta de realizar. Parecia haver um forte descompasso, entre aquilo que falava e o que possibilitava ser vivido, durante esse tempo do diagnóstico psicopedagógico. Muitos aspectos que me remetiam à teoria, principalmente, à visão de Safra e à de Winnicott, no que tange à questão da possibilidade de viver o processo a partir da experiência, apontavam para um caminho de busca de intervenções mais coerentes.

Tentei várias formas de sensibilização desses alunos para com o olhar clínico, utilizando, principalmente, recursos relacionados com desenhos, para que pudessem acessar a dimensão imaginativa. Considero, no entanto, que os recursos não me satisfaziam, levando em conta os aspectos apontados anteriormente. Quando introduzi o *Jogo de Areia*, senti que esse modo de trabalhar trazia-me retornos mais satisfatórios e que parecia atender àquilo que pretendia.

Dessa forma, faz-se necessário explicitar os conceitos referentes à construção de sentidos, na reflexão sobre as cenas, ancorados, entre outros, nas teorias de Safra, Winnicott e Stein. Muitas das dimensões por eles trazidas relacionam-se às questões da intersubjetividade, que considero como constituintes da construção do *ethos* do psicopedagogo, foram agrupadas em:

- Vivências do *Self* do psicopedagogo aluno, principalmente aquelas que se referem às suas próprias histórias de vida e dos encontros que se dão nas relações com outros.
- Vivências no movimento de formação psicopedagógica, nos encontros de supervisão, nos encontros com os próprios colegas, tanto na supervisão, como na sala de aula, nos encontros comigo, durante as aulas e supervisões.
- Vivências que implicam o desenvolvimento de habilidades clínico-terapêuticas, dentro do espaço de formação psicopedagógica, marcadas pelas relações com os pacientes na experiência clínica, no processo de diagnóstico psicopedagógico.

4

Cenas psicopedagógicas:
CONSTRUÇÕES A PARTIR DO JOGO DE AREIA

*Para ser grande, sê inteiro:
nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.*

Fernando Pessoa

Os alunos montam as cenas em diferentes momentos do diagnóstico. No final do semestre de 2008, levei as duas caixas de areia, a de areia seca e de areia molhada, assim como todas as miniaturas para as salas de aula. Nos dois anos seguintes, 2009 e 2010, fiz a finalização do curso em meu consultório, com a classe toda presente, para a montagem das cenas.

Detalharei mais o processo todo realizado com a turma de 2008, referente à PUC, Barueri. As cenas do grupo PUC, Monte Alegre, serão trazidas para análise, mas não a reapresentação, na semana seguinte. Algumas cenas dos anos seguintes (2009 e 2010), servirão como ilustração.

As cenas construídas pelos alunos vão revelando os sentidos que foram atribuídos às experiências vivenciadas. Há relatos de experiências pessoais na relação clínica com seus pacientes, nos espaços de aprendizagem com os supervisores, com os colegas do grupo de supervisão, como também, nos encontros que se dão no próprio espaço de sala de aula.

A vivência com o *Jogo de Areia* ocorre em três momentos:

- construção de “Cenas Psicopedagógicas”, representativas da experiência vivida durante o processo do diagnóstico psicopedagógico;
- relato e reflexões a partir de cada cena construída, logo após sua finalização, realizada pelo construtor da cena; na sequência, a classe é convidada a refletir junto com o construtor da cena, assim como com as supervisoras que estiverem presentes;
- em um momento seguinte, após uma semana, ocorre a projeção das cenas registradas em *slides* e há a retomada das reflexões, com ênfase nas repercussões da vivência, durante a semana, tanto para os construtores das cenas, como para a classe toda; nesse momento, há também a participação das supervisoras que estiverem presentes.

O processo inicia-se da seguinte forma:

- peço para um aluno que estiver disponível ou que se sentir mobilizado, para montar uma cena, na *caixa de areia*. Existem no espaço duas caixas de areia, uma com areia seca, outra com areia molhada; nesse primeiro contato, o aluno poderá colocar as mãos na areia, para senti-la, por quanto tempo achar necessário e, se quiser, poderá, também, fazer modelagens na própria areia;
- depois, peço para tomar contato com as miniaturas e construir uma cena dos sentidos que se manifestaram para ele, durante o encontro terapeuta-paciente, assim como de outros encontros vividos, no espaço de sua vida pessoal, durante o curso de Psicopedagogia, em sua vida profissional, assim como na experiência da supervisão e no espaço de sala de aula, na disciplina de Diagnóstico Psicopedagógico; a partir desse momento, uma comunicação começa a se realizar; em geral, mantenho-me numa atitude de receptividade empática, para que o aluno possa se sentir livre para expressar o que surgir.

Observo que a proposta inicial para o trabalho não precisa vir necessariamente marcada pelas palavras exatas como descrevemos.

Ao criar a cena, o aluno pode ir estabelecendo uma comunicação comigo, ou com seu supervisor, quando a cena é montada no espaço de supervisão, nos grupos menores.

Tenho tomado a atitude de estar ao lado do aluno numa postura receptiva, numa atitude de espera, em silêncio, para que ele, aluno, ocupe o lugar de destaque, lugar de autor de sua própria criação. É o próprio aluno que decide por quanto tempo permanece na elaboração da cena. Pode-se observar, nesse momento, a presença dos três tempos como aqueles atribuídos por Winnicott ao *Jogo da Espátula*: momento de hesitação, de comunicação e de finalização.

Durante a montagem da cena, as falas são gravadas, ficando o gravador em local visível. Quando termina a cena e após falar sobre ela, peço para dar um nome, um título para a cena. Após a finalização da mesma, peço licença ao seu autor para fotografá-la. Em seguida ao término da cena pelo aluno que a criou e depois deste se expressar sobre os sentidos mobilizados pela cena, a classe é convidada a refletir sobre a cena, assim como eu e os supervisores que estiverem presentes. É um momento de reflexão conjunta.

Na semana seguinte, há a retomada das cenas, na sala de aula, através de *slides* projetados, em sala de aula, em que os participantes da montagem são convidados a refletir sobre a sua experiência e como esta pôde ser reveladora de sentidos, no decorrer da semana. Após esses relatos realizados, toda a classe, inclusive eu, participa dessa reflexão, assim como os supervisores presentes. Tudo o que é dito é gravado.

O objetivo, durante a vivência, não é o de interpretar e nem de dar muitas explicações, mas estabelecer com o aluno e com a classe toda uma comunicação significativa, num ambiente de confiança, que se estende, também, para a reflexão dos sentidos que se fizerem presentes.

(...) esse tipo de trabalho requer a possibilidade de oferecer um ambiente de segurança aos participantes, pela habilidade nas intervenções. Além disso, quero assinalar que nem sempre foi possível analisar e interpretar as cenas à luz dos referenciais teóricos propostos nesta pesquisa. A riqueza de dados que surgia nas cenas, o processo autônomo e terapêutico provocado pelo Jogo de Areia, minha convivência intensa e calorosa com os participantes mostraram, em alguns momentos, a necessidade de captar novas dimensões da realidade, talvez por meio de referenciais baseados na sensibilidade e na intuição. Constatava, a essa altura, que era premente sair do campo das certezas e entrar no movimento da descoberta. Talvez assim pudessem surgir novos espaços para a construção de outros referenciais teóricos para compreender a subjetividade e identidade dos professores em construção. (SCOZ, 2004, p.76-7)

A escolha das cenas, para a reflexão que se fará, a seguir, surgiu a partir de um longo contato com a multiplicidade de cenas, que estão documentadas em acervo, sobre esses momentos tão especiais.

Os critérios utilizados para a escolha surgiram a partir do mergulho demorado, da imersão junto ao material documentado, na medida em que este trazia os sentidos que percebia como mais significativos, para os propósitos desta pesquisa.

É necessário, antes, refletir sobre o *setting* no qual se deu esta pesquisa, no decorrer desses três anos. Em 2008, os alunos montaram as cenas em sua própria sala de aula. Em 2009 e 2010, as cenas foram montadas com a classe toda presente, em meu consultório, no espaço que tenho para trabalhar com a caixa de areia. Em 2008, a experiência com a *caixa de areia* ocorreu pela primeira vez, no final do semestre. Nos anos seguintes, 2009 e 2010, os alunos já haviam experimentado o contato com a *caixa de areia* nos pequenos grupos, no espaço de supervisão, onde se reuniam com os supervisores, três, quatro ou cinco alunos, uma vez por semana, pelo tempo de duas

horas. A *caixa de areia*, nesses dois últimos anos, esteve presente na supervisão, durante todo o processo. Esta poderia ser acessada, de modo livre, quando o supervisor, ou o grupo de alunos, sentisse como necessário.

Pela experiência vivida em 2008, percebi que não daria conta de levar, em todo final de semestre, o material para a sala de aula. O trabalho era muito grande e o risco de estragar as miniaturas era significativo. Percebi, também, que no espaço do consultório poderia ser ofertado um lugar mais acolhedor, num *setting* mais clínico. Poderia haver um emolduramento mais significativo para aquilo que queria propiciar aos alunos, como experiência vivida de formação.

Ao entrar em contato com o material transcrito, a respeito das cenas montadas nesses três anos, observei que houve um movimento no sentido de os alunos poderem deixar transparecer mais o movimento intersubjetivo, em suas mais diferentes dimensões, como explicitarei a seguir. Tal material é importante para entendermos como a formação pode se dar num movimento de dentro para fora e de fora para dentro. Durante a montagem das cenas e nas reflexões realizadas em torno delas, procurei deixar os alunos livres para poderem trazer seus conteúdos, para podermos fazer uma reflexão da abertura de sentidos, que poderá ocorrer em alguns momentos, do processo de formação.

A cena vai construindo um espaço do jogar-brincar. Nós adultos podemos visitar algumas cenas da infância somente quando conseguimos colocá-las em um espaço lúdico (...) Por sua vez, o jogar com elas permite visitar e habitar espaços de criatividade e autoria dos quais por vezes, nos afastamos para não sofrer.(FERNÁNDEZ, 2001, p.26)

A partir da introdução do *Jogo de Areia*, como é previsto na utilização do procedimento, deve-se deixar que os conteúdos apareçam com o mínimo possível de intervenção, para que o espaço seja aberto para a atividade de brincar, jogar. Assim sendo, pude me colocar numa relação e numa atitude receptiva, para acolhimento daquilo que estava sendo expresso ali, para aquilo que estava por acontecer, a partir dos movimentos das mãos na caixa de areia, convite para que fosse preenchida, pelo gesto inaugural, gesto espontâneo.

Tinha como propósito trabalhar com esses conteúdos, como material para estabelecer os pontos de ligação entre subjetividade e objetividade, num movimento circular dentro de uma dimensão transicional, de espaço potencial. Percebi que isto

propiciou a resposta desejada (um movimento como gostaria de atingir), no espaço de formação, pois os alunos experimentaram, através de seu gesto, a possibilidade de usar sua criatividade, de modo que a realidade pudesse ser transformada por eles e eles pudessem, também, se transformar a partir das transformações que ocorriam no outro, assim como na realidade. Houve, portanto, a possibilidade de a circularidade acontecer.

Na reflexão sobre as cenas que farei a seguir, procurei interferir o mínimo possível com minhas reflexões, para que o leitor não perca o sentido do movimento que se dá durante a realização do procedimento, pois, afinal, este movimento é que dá a dimensão do método, que acontece no espaço potencial.

As cenas são montadas, há uma reflexão pessoal do construtor da cena e, depois, de todo o grupo, a partir do conteúdo trazido por estas. Por sua vez, os conteúdos das cenas são utilizados nos mais diferentes momentos do espaço de supervisão, cujos procedimentos são trabalhados como se fossem elos de ligação entre os aspectos da objetividade e da subjetividade. As cenas se constituirão em um espaço transicional, considerados os procedimentos sugeridos para a construção do diagnóstico, aos quais poderíamos atribuir um sentido de objetividade.

Considero, pois, o trabalho com as cenas numa relação de similaridade com aquilo que fazemos com os sonhos, no processo terapêutico, na clínica – em que determinados sonhos de nossos pacientes ficam como paradigmáticos e, a partir destes, muitas reflexões podem ser feitas, no decorrer da análise. Assim também, as cenas são trazidas como referência durante o processo de diagnóstico, em momentos significativos da relação terapêutica de nossos alunos com seus pacientes.

Paralelamente, o trabalho com o *Jogo de Areia* abriu um espaço de reflexão, a partir daquilo que foi vivido no contato com a intersubjetividade do aluno em formação, na construção das cenas, assim como daquilo que emerge com relação a seu paciente, no processo terapêutico.

O *Jogo de Areia* introduzido, desde o início do diagnóstico ampliou e propiciou um movimento reflexivo dirigido ao interior de cada um, onde as questões da subjetividade puderam aflorar desde esse momento. Os alunos puderam vivenciá-las de um modo surpreendente, como referido em muitos momentos. Foram comunicações que ampliaram sua abrangência para os aspectos não verbais.

(...)Na verdade, as abordagens não verbais são muito importantes numa sociedade como a nossa, que privilegia o pensamento racional, a organização lógica e a linguagem verbal esquecendo-se que há produções que transcorrem por outras vias - musical, gestual, encenação. Muitas pessoas, quando se deparam com produções, por querer logo traduzi-las em palavras, como se fosse o único modo de produzir sentido ficam com uma visão parcial e empobrecida da situação. (SCOZ, 2004, p.48-9)

Ao tomar esse aspecto como orientador de minha ação, escolhi um caminho de pouco interferir, no momento das montagens, com minha fala. Optei por trabalhar os sentidos que fossem aparecendo, na montagem das cenas, nas retomadas destas, e nos momentos de reflexão conjunta, muitas vezes, após uma semana e até mesmo em momentos seguintes, quando são apresentados os procedimentos a serem trabalhados durante o diagnóstico. A montagem da cena deve estar imersa em um momento de experiência estética, cujo excesso de verbalização poderia retirar a dimensão que se quer propiciar.

As cabeças estão saturadas de conhecimentos e informações de toda espécie (...); os ouvidos com o barulho da rua, do rádio, dos ruídos internos; os corações repletos de emoções e sentimentos represados... Por esse motivo, é bem compreensível que os adultos também se sintam espontaneamente atraídos pela areia intocada, onde tudo ainda é possível, principalmente porque podem se dedicar à criação de imagens, livres e sem obrigação de resultados. (AMMANN, 2002, p.47)

Assim sendo, deixei um espaço para o silêncio, em meu trabalho com os alunos, na montagem das cenas, para que se sentissem autores de sua própria história e se sentissem, também, tocados pela dimensão estética que fala por si mesma, com outras vozes e outros olhares. Entendo que este não é o momento de grandes elaborações teóricas, porém, deve-se aguardar e abrir espaço para que estas ocorram, não nesse momento, onde a sensibilidade deve falar, mas em outro mais oportuno, para não quebrar o clima que se busca estabelecer.

Considero, adicionalmente, a construção das cenas e a verbalização que acontece logo em seguida, como pertencentes à linguagem poética. Ao ler uma poesia é crucial que se possa deixar levar pela emoção, pela imaginação que esta nos propicia. No entanto, explicar uma poesia seria empobrecê-la do sentido que se lhe quer atribuir. O contato com a *caixa de areia* remete à dimensão poética do olhar, do ouvir e do sentir.

Após o contato com a areia, eu solicitava que a autora e, a seguir, os demais participantes, falassem sobre esse momento. Na maioria das vezes, confirmavam as palavras de Ammann, mencionavam situações remotas vividas na infância e carregadas de

intensas emoções, principalmente seus contatos com os pais em situações de brincadeiras. Era comum expressarem sentimentos de alegria, saudade e dor. Diante disso, eu percebia mais uma vez, a areia como elemento desencadeador de emoções e, conseqüentemente, de produção de sentidos... (SCOZ, 2004, p.67)

A partir do acima, passo a tecer considerações sobre o material colhido, nesses três anos. Tais materiais representam:

- reflexões dos alunos, no final do semestre, sobre como todo o processo foi vivido na experiência com o diagnóstico; este material é referente ao ano de 2008;
- cenas escolhidas, dos anos de 2009 e 2010, como ilustrativas.

No conjunto do material, há conteúdos que se organizam em torno da produção de sentidos, em várias esferas de suas vidas:

- das relações familiares, com dados que se voltam para os aspectos vividos na infância;
- da vida em comunidade;
- da vida profissional;
- os referentes ao curso de Psicopedagogia, neste primeiro ano da especialização;
- experiências vividas durante o processo do Diagnóstico Psicopedagógico, no segundo semestre do curso.

Trarei, a seguir, a construção das cenas psicopedagógicas, através do procedimento *Jogo de Areia*. Por oportuno, informo que os nomes dos participantes foram mudados com o objetivo de resguardo da privacidade de seus autores.

4.1 CONSTRUÇÃO DE CENAS PSICOPEDAGÓGICAS

Constam deste tópico dados a partir de dois diferentes momentos:

- descrição das cenas e reflexões após a montagem;
- retomada e aprofundamento a partir da projeção de *slides*.

Cumpre ressaltar que há, desde o início, no diagnóstico psicopedagógico uma sensação, por parte dos alunos, de estarem fazendo algo de que não são capazes, entrando num campo que parece a eles extremamente perigoso. É uma sensação de medo e de fascínio.

Após a montagem da cena na *caixa de areia*, entretanto, os alunos começam a dar sentido para o processo vivido com seu paciente e conseguem integrar de forma harmoniosa as situações vivenciadas em sua atuação terapêutica. É como se se autorizassem a iniciar um processo de ser terapeuta.

4.1.1 TRANSCRIÇÃO – PUC MONTE ALEGRE

GRUPO 1 - 1/12/2008

• CENA 1

Anete: A proposta é vocês pensarem na experiência vivida por vocês durante o processo de diagnóstico; a experiência vivida enquanto terapeutas-aprendentes. Então, quem quiser pode vir e montar a sua cena sobre como vocês poderiam, através de uma cena, apresentar essa experiência vivida.

Lia [autora da cena, após a montagem]: Ficou muito marcante no diagnóstico, tem muita relação com o mar, com a Ariel, a personagem, então foi uma coisa que me marcou demais. Mas ao mesmo tempo, ela está aberta, ela é aberta pras novidades.

Anete: Então, Lia, o que você pôde apresentar através dessa cena, que sentidos essa cena teve para você?



Cena 1: Visão Geral.

Lia: *Eu me baseei muito no diagnóstico que eu tenho feito com a menina e, pra mim, ela mostra... Quando eu coloco o planeta, por exemplo, me dá uma sensação de uma coisa ampla, de um espaço aberto. E essa menina sorrindo, é exatamente... – eu coloquei de cor, porque ela é uma menina de cor – mas uma menina sorrindo, porque é a impressão que eu sempre tive dela, eu sempre saía de lá sorrindo também, ela me contagiava em relação a isso. Ela gosta muito de mar, então foi uma coisa que me chamou muito a atenção e, ao mesmo tempo, eu sinto como se ela tivesse... essas conchas me fez lembrar muito a questão do aprendizado, de que ela ainda precisa sair dessa concha, e que ela vai sair, com certeza, porque ela está disposta pra isso. Em relação à Beth Boop, que eu coloquei aqui, é que ela é muito vaidosa, dentro das limitações financeiras que ela tem, ela se preocupa demais com isso, então eu aprendi muito com ela, assim... Às vezes a gente se preocupa de algum detalhe, e você vê nela essa riqueza dela no vestir, que é tudo misturado, mas que é uma preocupação linda. O Jogo, o dado me lembrou demais o jogo, a relação do jogo que eu tenho com ela, o tempo inteiro ela quer jogar e essa é a melhor forma que ela pôde se expor, em termos de comunicação comigo. Eu não sei, Anete...*



Cena 1: Os elementos que compõe a cena, vistos do ângulo de visão da autora.

Anete: Você poderia falar um pouco dos sentidos que teve para você esse trabalho?

Lia: *Bom, o que mais me cativou, dentro do trabalho, foi a hora do jogo, porque a hora do jogo foi o primeiro momento que a gente teve contato com a criança... Eu posso dizer que eu estava extremamente angustiada, porque eu não sabia se a menina ia abrir ou não a caixa, como que ia ser, se realmente aquilo ia criar um vínculo... E aí, eu percebi que é fantástico – tanto que a minha monografia vai ser muito sobre o brincar- como mãe, eu estou aprendendo bastante. E foi muito bom, porque, quando ela jogava, ou quando ela desenhava, ela começava a se abrir... E eu simplesmente ficava lá, acolhendo, dando o espaço pra ela... E pra mim foi extremamente enriquecedor, porque o vínculo se criou naquele instante. Isso foi o que mais me chamou a atenção. E a alegria dela nos próximos dias, na segunda hora do jogo, no meu retorno, foi a confirmação desse vínculo.*

Anete: E como é para você o processo, como é que você vê o processo como um todo? Vendo ela antes, vendo ela agora, você e ela... Que processo foi esse, como é que vocês começaram e como é que você está se sentindo neste momento do trabalho?

Lia: *Eu já estou praticamente acabando – acabando o diagnóstico – porque eu não vou querer acabar... Eu vou querer uma supervisão, porque eu acredito muito nela. Foi muito interessante construir com ela essa possibilidade de que qualquer pessoa realmente – não é só porque os professores falam isso o tempo todo – mas, como é possível construir juntos, como é possível... Ela falava coisas no sentido... Eu lembrei de que, na reconstrução da história vital, com a mãe, ela tinha ido ao parque do Ibirapuera... Eu tinha conversado com a mãe dela que era importante ela sair da casa, de ir aos parques, de ir a uma praça no lado... E a alegria dessa menina, me contando que tinha ido ao lago... tudo pra ela tem que ter água. Tinha um lago, pato... E ela – “Tia, eu vi a árvore de Natal!” – aquilo pra mim foi tão maravilhoso... porque existe um vínculo muito grande, que me mobilizou, e uma das vezes nas sessões a gente chega com problemas, obviamente, somos seres humanos, e eu sempre saía de lá feliz, com aquela coisa de – eu não posso reclamar de nada... acho que ela está até mais me ajudando do que eu a ela. Até meu marido falava – Hoje você vai ver a*

terceira filha? – ele brincava comigo. E eu: – Não é filha... – Ah, tá bom, é modo de falar... Pra você ver como envolveu a família inteira, inclusive as minhas filhas também, porque elas viam alguns jogos, as caixas, e eu falava – você pode olhar, é que a mamãe brinca muito com essa criança – ah é?

Colega: *Ela vai ficar com ciúmes...*

Lia: *Você sabe que não, Marta, ela não ficou com ciúmes, em nenhum momento. Elas viam o jogo, eu falava – quando você ficar maior, a mamãe vai jogar esse jogo com você, porque não é pra sua idade, mas você tem outros jogos aqui que a mamãe joga com você. Não houve essa questão de ciúmes, houve sempre um respeito.*

Anete: Vocês sabem que depois nós vamos olhar pra essas fotos, e vocês vão poder falar, a partir das cenas que foram criadas, vocês vão poder falar como é que vocês se identificaram, que aspectos também foram mobilizados, a partir dessa cena, em vocês...

Colega: *O que é esse príncipe aqui, o que ele representou?*

Lia: *A ausência paterna. Foi uma coisa que, pra mim, foi muito marcante, porque... Eu não tive uma ausência paterna, porque eu tive meu avô... Mas eu não tive presença paterna, porque eles faleceram... Paterna e materna. Mas isso foi uma coisa que... É muito importante você ter, e eu senti essa... E em nenhum momento do diagnóstico ela mencionou sobre isso. E eu, como tinha o referencial paterno...*



Cena 2: À direita, o príncipe, representando a figura paterna ausente, mas que segundo Lia, deveria estar mais próxima da criança.

Colega: *O pai dela não existe, é isso?*

Lea: *Não. O pai dela existe, mas ela não conhece. E aí eu sinto que – como é importante ter o pai, que deveria estar mais próximo dela. Só isso. Como eu tive, quer dizer, na substituição de papéis, mas tive.*

A paciente é vista como sua terceira filha. Isto se amplia na sua vivência dentro de sua família, seus familiares participam de sua empolgação. O marido lhe diz, no dia do atendimento: “Hoje é o dia que você vai ver sua terceira filha?”

Lia confirma essa relação amorosa que mateve com sua paciente, a ponto de querer manter-se atendendo a paciente, após o diagnóstico. Sente necessidade manter a continuidade de si, nessa nova atividade.

Lia fez sua graduação em Comunicação, no entanto, se abre para a experiência de ser terapeuta de uma maneira devotada. Revela aspectos de sua vida pessoal e como consegue compreender sua paciente, a partir de sua própria história, referindo-se à questão do pai de sua paciente.

• CENA 2

Anete: Agora eu vou convidar uma outra pessoa. Quem quer vir? Falar um pouco do seu trabalho, das suas questões, do processo vivido...

Lea: *Na verdade, eu fiz uma cena de uma casa, porque ela me traz bastante a vivência na casa dela, acho que é igual a Lia falou... Final de semana ela fica em casa, não tem muito lazer, também falei com a mãe que seria interessante ela conhecer outras coisas... Então, ela sempre me traz muito a questão familiar.*



Cena 2 – Visão geral.

Anete: Quantos anos ela tem, Lea?

Lea: *Seis anos; vai fazer sete agora.*

Anete: [dirigindo-se à Lia autora da primeira cena]: E a sua menina, tem quantos anos?

Lia: *Nove anos.*

Anete: [voltando-se novamente para Lea]: Vai fazer sete anos?

Lea: *(É professora na escola) Vai fazer sete. Está no primeiro ano e, na verdade, a escola me procurou porque ela tinha uma dificuldade de alfabetização, mas eu estou concluindo achando que a questão, é mais uma questão psicológica. Porque eu acho que até, às vezes, eu não tenho subsídio tanto pra auxiliar quanto talvez uma psicóloga ou um psicólogo conseguiria. Então, minha idéia é até, depois, encaminhar talvez para uma psicóloga. Ela traz muito a questão da casa dela... Tem os desenhos, o jogo do rabisco, nos desenhos na hora do jogo também, que ela vai contando. Ela fala muito da questão do dormir, porque ela mora numa casa muito pequena e tem duas camas no mesmo quarto. Ela dorme com o pai, e a mãe dorme com a cachorra – que ela fala bastante da cachorra – na outra cama. Ela conta muito que ela tem pesadelos, que alguém vai pegar ela, então por isso que ela fica com o pai*

– é uma questão muito forte dos pesadelos... E eu tenho trabalhado um pouco, do que eu posso trabalhar – porque, também, sou pedagoga e não psicóloga – com ela, essa questão do sono, o que ela sente...

Anete: Você esta começando a atuar como psicopedagoga.

Lea: *É, futura... E eu tenho conversado o que ela pensa, o que ela sente... Outro dia, ela chegou e disse – “Ah, você vai ficar feliz comigo, que eu vou te contar uma coisa. Eu estou tentando dormir na minha cama...” Porque ela perguntou pra mim aonde eu durmo. Eu disse que era casada, que dormia com o meu marido no meu quarto. E ela – “Você tem um quarto só seu? Mas na minha casa é junto...” E eu falei, mas mesmo que seja junto, você pode ter o seu lugar, a cachorra também, ter o lugar dela, o papai e a mamãe... Aí ela fala que ela quer ter uma irmãzinha, mas ela não quer que o pai e a mãe namorem. Porque tem muito essa questão, que ela pergunta muito da sementinha, se eu já tenho filho, se já colocaram a sementinha, não colocaram... Então, acho que por isso esse medo de os pais ficarem juntos, com a questão que ela não quer que eles namorem, a questão do pai. A mãe me colocou também, na entrevista, que ela tem uma paixão muito grande pelo pai; ele trabalha muito, é serralheiro, ela tem pouco contato, então, à noite, quando ele chega, realmente ela só quer ficar com ele. Ela também coloca muito um irmão, que eu coloquei afastado, na verdade ela vê ele uma vez por ano – que é o irmão do primeiro casamento do pai – mas ela conta muito, como se ele fizesse parte da vida: “Meu irmão tem os amigos dele... Meu irmão vai pra escola...” Eu acho que ela tem uma necessidade de ter talvez um companheiro, mas ela só vê ele uma vez por ano. Então, eu acho que ela fantasia um pouco como seria a vida dela com esse irmão, se ele estivesse presente. O bebezinho eu coloquei, porque ela também fala dessa questão de ter um irmãozinho ou uma irmãzinha pra brincar, porque, na situação que ela me coloca, ela sempre se mostra muito sozinha.*

Pelo contato de Lea com a paciente e com sua mãe, houve uma ampliação das vivências de mundo e, portanto, culturais. Foi possível caminhar para além do espaço da casa, criar condições de explorar diferentes dimensões de mundo; dentro de suas próprias

condições financeiras, conseguiram se apropriar dos espaços da cidade com aquilo que esta oferece para todas as classes sociais. Isto permitiu que essa mãe e a essa menina pudessem, fazer uma leitura, que vai além dos livros, que é a leitura de mundo. Isto tudo foi propiciado na ampliação de horizontes acontecida no espaço terapêutico.

Anete: Como é que foi esse processo pra você com a Ana, como é que você se sentiu, você sentiu algum movimento nesse processo da Ana?

Lea: *Na verdade, o começo foi um pouco difícil, porque eu fui conhecer a mãe... A mãe é depressiva, tem transtorno bipolar... Então, ela já passou um tempo internada, ela não desejava a gravidez, ela engravidou e realmente quis abortar, mas o marido não deixou; acabou tendo a menina, então ela*



coloca muito a questão – “Minha filha estragou meu casamento, eu não tenho mais relação com o meu marido, eu não tenho mais vida” – mas, por outro lado, ela mostra uma preocupação de querer cuidar dessa filha – O que eu posso fazer? Me ajuda...” . Quando eu tive entrevista com a mãe, eu sai um pouco pesada, pensando – meu Deus, o que será que vai vir – aí, quando ela veio, é uma menina muito doce, muito carinhosa... Ela tem muito essa coisa de afetividade... gosta de mexer no meu cabelo, pede pra contar história, senta no meu colo, ela fala – “Quero ficar mais com você; por que você não vem mais dias?” – Então, eu sinto uma carência, que parte dela, e... Não sei, também acabei aprendendo muito com ela, como a Lia falou, a gente às vezes tem uma vida que a gente acha normal, e de repente vê uma criança que... tão inteligente, tanta coisa pra dar, mas não tem pra quem dar, não tem alguém que queira, que olhe por ela, que espere algo dela... Um dia a professora me ligou e falou – “Ela sempre fala que vai contar pra você que ela já tá lendo, vai contar pra você que ela tá escrevendo...” – só o fato de ela ter alguém que acredita nela, ela já melhorou muito na escola. Mas eu acho que o máximo que eu tentei fazer é realmente dar o acolhimento, ela gosta muito de brincar... Todo dia, ela só quer a caixa; às vezes, quando eu trago os procedimentos para fazer , ela fica bem envergonhada, ela... acho que tem o medo de errar, então ela sempre esconde o rosto quando eu pergunto, sei lá – quantas

fichinhas vermelhas tem? – ela sempre responde com o rosto abaixado... Ela sempre pede pra brincar comigo, gosta muito dessa coisa de boneca... Por isso da cama, porque ela sempre coloca aquelas caminhas... Todo dia ela pede pra eu trazer as caminhas... Aí eu trago, ela põe ela e o pai, ela e a mãe... sempre muito essa questão do dormir presente.

Lea sente, nesse caminho, que precisa estar aberta para a repetição do paciente e que esta pode ser necessária para que haja uma ressignificação de todo o processo. Saber ficar ao lado como presença, como testemunha.

Lea consegue perceber as mudanças em sua paciente, quando deixa que faça atividades mais livres e quando dirige mais a ação terapêutica. Consegue fazer uma leitura da fala que vem do corpo e começa a atribuir sentidos, tanto para sua ação, como para a expressão corporal de sua paciente.

Anete: Vocês gostariam de perguntar alguma coisa?

Colega: *Quem é essa mulher mais velha?*

Colega: *É a mãe, cozinhando.*

Lea: *Porque ela fala muito que a mãe fica cozinhando e ela assistindo TV. É que não tinha uma mulher mais jovem.*

Colega: *Eu achei que tivesse algum sentido, de estar mais velha...*

Lea: *Não, ela não é velha; ela engravidou... inclusive ela tem endometriose, então era muito difícil ela ter um filho. Ela engravidou com 41 anos; realmente, ela não esperava. Eu pus, porque era a única mulher que eu achei lá [no conjunto de miniaturas].*

Anete: Mas é interessante... Nós vamos ver que tem a ver. Depois quando nós formos conversar um pouco... Você vai ver que tem um certo sentido, tudo isso que você falou, talvez essa mãe tenha um modo de ver o mundo e a vida como uma pessoa mais velha, como se a vida tivesse... Como ela fala – a vida acabou desde que você veio (referindo-se à filha)... E acho que tem um pouco desse sentido da velhice.

Lea: *A menina traz muito, assim – “Minha mãe é deprimida; ela toma muitos remédios”. O pai dela também, por pedido dela, começou a diminuir a bebida, porque ele bebia muito, e a filha que pedia pra ele parar de beber, então ele tem diminuído. Ela traz muito essa questão – “O meu pai bebe, às vezes ele não volta pra casa... ele também fuma maconha” – mas ela falou que não, que ele se esconde no quarto pra fumar e aí ele fica muito nervoso, que às vezes ele xinga a mãe, que a mãe acredita... Então, eu acho que é uma menina de seis anos, mas ela parece, às vezes, ser mais velha que eu, porque ela traz umas coisas pesadas pra uma menina de seis anos, que eu fico até assim... Por isso que eu acho talvez que... Ela tá lendo, ela tá aprendendo, tá indo super bem na escola... por isso que eu acho que ela traz questões muito... dificuldade de lidar com essa mãe, com esse pai, com essa casa...*

Anete: Talvez seja a única adulta dentro da família... Ela fica como uma adulta...

Lea: *Por isso eu acho que ela talvez queira um irmão...*

Anete: Há crianças que envelhecem muito rapidamente, então, eu acho que o sentido dessa senhora, não é por acaso. Talvez tenha a ver com esse processo de envelhecimento dessa menina... Ela não parece... como você diz, ela parece muito mais velha do que ela é. Então, a questão do velho que é trazida aí, que é muito interessante.

Colega: *Uma coisa que eu ia perguntar também, é péssimo a criança dormir com o pai, não é? O pai pode ter outra intenção...*

Colega: *E por a mãe ter tantos problemas, a menina fica como mãe da própria mãe, ela se coloca nessa condição...*

Lea: *Ela está tentando... Eu acho que, com as nossas conversas, ela está tentando agora dormir... Ela chega e fala – “Três dias eu dormi na minha cama”. Mas, na verdade, é bem assim: são duas camas juntas, é um apartamento muito pequeno. E eu acho que ela me traz isso, ela tem um pouco de medo de ficar sozinha, então, ela só tomava banho com a mãe, ela e a mãe dentro do box. E agora ela também passou a tomar banho sozinha, ficar um pouco mais sozinha, a convidar amigas, que era uma coisa que ela não*

convidava, porque a mãe acha que as pessoas tem preconceito por ela ter uma situação financeira menos favorecida... Então, ela tem trazido mais as amigas, tem ido mais em festinhas... Eu estou tentando ampliar um pouco.

Colega: *Ela estuda em escola particular?*

Lea: *Em escola particular, mas ela faz parte de um projeto e ela é bolsista. E tem essa questão do preconceito, mas eu estou tentando... A mãe não levava ela em festas, mas eu... Ela tem que ir em festas, ela tem que participar, ela tem que ter as amigas, não ficar só em casa, ela, a mãe e o pai... Até dei ideia de... existem vários movimentos judaicos, de final de semana, pra ela ir, pra conhecer outras crianças, pra ampliar um pouco... a vida dela.*

Anete: Que é esse mundo que você põe aí, pra ela poder ir para o mundo. Esse mundo está no centro da cena, como a possibilidade de abertura de um campo de sentidos pra ela. Agora, é muito interessante, né Lea, que você diz – eu acho que precisa encaminhar essa menina para uma psicóloga. Mas eu não sei... Até quando eu falei – você é uma psicopedagoga – você disse – futuramente... Eu não sei se você se deu conta quanto você trabalhou com as questões mais ligadas à subjetividade.

Lea: *É, foi bem isso mesmo. Porque, o cognitivo... ela é muito inteligente, uma coisa mesmo...*

Anete: Mas talvez essa inteligência estivesse aprisionada. Quanto essa menina não podia se dar conta, ou não podia entrar em contato com os recursos que ela tinha... E como você ajudou a entrar em contato, porque muitas vezes, nosso trabalho não é um trabalho de atuar pedagogicamente, mas é um trabalho de dar possibilidades para que essa autoria possa se revelar. Então, foi esse o seu trabalho.

Lea: *Inclusive a escola falou que ela não tem condições financeiras de pagar o trabalho e até falaram, quem sabe o ano que vem, pelo menos no segundo ano, proporcionar... Porque eu vou à escola uma vez por semana.*

Há um espaço de abertura e troca com a escola.

Anete: Pois é. E eu acho que você fez um trabalho tanto com ela quanto com a mãe, com a família... Você acabou auxiliando a pôr uma certa organização nessa...

Lea: *É, eu coloquei muito essa questão do espaço de dormir, do banho, dessa autonomia, da menina, de ação... Tentei conversar com a mãe a respeito disso. Acho que foi muito bom. Eu estava com medo no começo, falei – Ai meu Deus, o quê que eu vou fazer, mas... Realmente, essa questão do vínculo é muito forte. Eu vejo que é uma mãe muito carente... que fala – “Ai, pelo amor de Deus, me ajuda, o que eu faço... Minha filha não dorme sozinha, não toma banho...” – então eu tentei acalmar essa mãe, ouvir essa mãe e dar algumas direções pra ela.*

Anete: E ao direcionar essa mãe, você ajudou a mãe a ajudá-la, que também é isso, um pouco do nosso trabalho.

A partir dessa reflexão, Lea expressa o movimento que foi realizando de abertura para o outro, nesse percurso.

O eu pode se expressar em vivências encadeadas, o que Stein (2003) chama de ‘fluxo de vivências’. É pela reflexão compartilhada que as experiências cotidianas se tornam vivências.

Fica claro, durante as falas das alunas, como o tripé paciente, família, escola permeia todo o processo. Lea ajuda muito à família, vai ao encontro das dificuldades da mãe, pode ouvi-la; e a mãe também se beneficia do trabalho, podendo ter um lugar para ser ouvida.

Há, em muitos alunos, no contato com a areia, um movimento de re-encontro com sua própria infância, um movimento preparatório para entrar em contato com os pacientes, em sua grande maioria crianças. Ao mesmo tempo, parecem se dar conta de que é bom estar na presença de um outro, mesmo que essa experiência seja silenciosa, como acontece, muitas vezes, na relação com seu paciente. Essa experiência de solidão criativa acontece, também, para muitos, na montagem da cena na *caixa de areia*. Isto, talvez, lhes propicie um movimento reflexivo para dentro de si próprios, buscando imagens que permanecem desde a infância.

Com isso, podem entender o campo de sentidos que se abre para a criança, para o paciente, na relação terapêutica, durante o Diagnóstico Psicopedagógico.

- **CENA 3 – Parte 1**

Anete: Alguém mais quer vir, falar sobre seu caso, sobre...

Rosa: *Eu acho que eu quero!*

Rosa: *Posso mexer na areia?*

Anete: Essa areia é molhada por causa disso: pra você modelar... a outra é fluida... Exatamente pra vocês perceberem os dois espaços. é interessante em termos de criação, a possibilidade de criatividade, de trabalhar com o corpo..., o poder contar, o falar... como as cenas ensinam muito mais que você conte, que você imagine...

Colega: *Você falou que o trabalho com a caixa de areia é como o desenho. Com o menino que eu atendo, eu acho que isso seria muito mais apropriado, por conta de ele não ter a questão gráfica... só que, o quê que se propõe? Faça uma cena que represente o quê?*

Anete: Você pode fazer o par educativo, você pode fazer a família educativa... Depende muito do que você sente que pode trabalhar e do que se abre como possibilidade em você e, no seu paciente.



Cena 3: Construção de Rosa sobre a areia molhada.

Rosa: *É um menino.*

Anete: Quantos anos?

Rosa: *Ele fez doze, agora, este mês. Aqui é o meu consultório, sou eu. Eu acho que ele, o tempo inteiro, está tentando vencer obstáculos e lutar, as histórias dele são sempre de coragem, de passar na ponte...*



Cena: A psicopedagoga, no consultório, aguardando a criança

Então, esse muro, não teve muro, mas teve coisa parecida... E eu acho que ele é um guerreiro mesmo, porque ele foi aprovado para uma sexta-série, ele se sentia um lixo porque ele não conseguia aprender a ler e a escrever e aí, de repente, ele foi trazido por essa mãe, essa mãe foi atrás da Delegacia de Ensino, de psicólogo, depois foi parar em mim, tudo, mas já estava numa classe especial, e aí ele está começando agora a vencer esses obstáculos e está começando a ler e a escrever.

Mas a família é super importante. Eu acho que, pra ele, ali, todo contexto do caso... Mas também foi pra mim, porque eu fiquei muito na dúvida quanto ao papel de cada um.

Esse pai, eu coloquei ele de lado, porque eu não tenho certeza como que ele está se colocando nessa dinâmica, se ele realmente... pra botar ele de costas, como a mulher falou, eu acho que era muito, porque o contato que eu tive com ele, ele se mostrou de um jeito muito diferente do que ela falou. Então, eu acho que esse pai tem uma importância muito grande, a avó tem uma importância grande, o irmão, todos; a casa é muito importante pra ele, a família é muito importante. E eu estou aqui esperando ele, e me senti aqui muito de braços abertos, e apesar de eu trabalhar atendendo crianças há muitos anos, realmente foi um paciente especial, está sendo um paciente especial, porque eu tentei... Eu fiquei numa dúvida muito grande: se eu ia me despir do meu papel de fono, mas aí, de repente, eu vi que eu não conseguia fazer isso, porque a Rosa fono estava aqui. Eu não podia falar... não, meu conhecimento prévio de

alguma outra coisa... não podia. Mas, de qualquer forma, eu resolvi tentar aglutinar, misturar, e fiquei esperando por ele aqui. Esse mundo aqui, esse mundo diz muito: é ele tentando vencer tudo, e entrar no mundo.

Rosa percebe que sua ação coloca seu paciente em uma dimensão de mundo muito mais ampliada do que ele tinha anteriormente. Rosa faz uma reflexão do lugar no qual está inserida agora, uma psicopedagoga/ fonoaudióloga. É a construção de um novo lugar, buscando integrar suas diferentes dimensões, na experiência clínica.



O menino, representado como um guerreiro, entre o mundo e a mãe.

- **CENA 3 – Parte 1**

Rosa: *É o consultório, esse jogo de pega-varetas, foi a coisa mais importante pra ele, no sentido de se mostrar pra mim – “eu posso”. Desde a primeira hora de jogo, ele jogou pega-varetas em todas as sessões, ele, com as dificuldades dele com a matemática, ele queria somar, ele queria multiplicar... e eu achei que ele estava me mandando um recado assim – “olha, eu estou com dificuldade, mas eu vou, eu vou tentar, eu vou conseguir... me ajuda!” – às vezes ele falava – “faz a conta você” – ou – “então, como é que é? Três vezes o... – sempre a vareta amarela, que era o quinze... o quinze era muito*

complicado, porque era mais difícil pra tabuada... Então isso foi muito significativo pra ele, ele se mostrou muito através do pega-varetas.

Poder ver no jogar a experiência de autoria, de aprendizagem, de libertação da “inteligência aprisionada”(Fernandez, 1990)

Anete: Acompanhou, praticamente, ele no processo todo, né?

Rosa: *Todo, todinho.*

Anete: Interessante você pôr o mundo também, né?

Rosa: *É porque eu acho que o ler e o escrever aí, é a porta que está abrindo para o mundo. Ele se sentia muito mal porque não conseguia ler e escrever... Então, ele está indo para o mundo agora, lendo e escrevendo.*

Anete: Agora, ele tem 12 anos, né?

Rosa: *Doze.*

Anete: E ele começou a ler e escrever neste semestre?

Rosa: *A mãe chegou com o discurso de que ele não lia nada – isso também era outra questão. Essa mãe japonesa... A cultura oriental é super rígida, eu fiquei com medo de ofender alguém. Então eu coloquei, não foi por acaso, aquela mãe japonesa, porque ela falava... Quando eu falei – vamos mostrar pra sua mãe que você está lendo? – e ele foi tentando, gaguejando, e conseguiu ler, ela falou – “Ah, mas desse jeito, gaguejando, ele não está lendo, ele está gaguejando!” – então, ali já lia um pouquinho, não sei até que ponto, mas ele deslanchou, você vai ver depois nas... ele escreveu o ditadozinho, a historinha, tudo...*

Rosa pôde dar autoria a seu paciente, diante da mãe desesperançada.

Anete: Agora, Rosa, qual foi o processo vivido por ele e por você, qual foi o sentido pra você desse trabalho?

Rosa: *Eu acho que o principal foi mostrar pra ele, antes de ser pra família, pra ele mesmo... foi um processo de ele poder... Eu tentei mostrar pra ele o que ele podia, o que ele pode, que daqui pra frente ele vai, porque estava uma coisa muito incipiente, ele estava muito pra baixo, ele estava... nas primeiras sessões, ele só respondia hum, hum, era só isso. Você vai ver, as primeiras sessões, ele quase não conversou, e de repente, agora ele é sorridente, ele conta, ele faz a história, ele se coloca... Então, eu acho que ele foi acreditando mesmo, ele conseguiu mostrar pra mim também que ele podia, um pouco pra mãe... o pai, ainda acho que está difícil.*

Rosa percebe, toma consciência do papel desempenhado junto ao paciente, é capaz de observar os movimentos do paciente em direção à saúde. O que ele pode fazer. A dimensão do poder enquanto potencialidade.

Anete: É um boneco armado



Boneco com arma.

Rosa: *A sensação é essa mesmo, que ele precisou... Ele está travando uma batalha mesmo.*

Anete: Então, é esse o sentido, de se proteger e ao mesmo tempo de se armar contra uma presença, talvez muito ameaçadora?

Rosa: *E tem toda a questão do pai, que a gente já conversou na aula passada, que faz uso de álcool, bate na família... Isso, em momento algum, ele também... Do álcool até apareceu, apareceu nos desenhos, em um desenho, mas das agressões, nada. Então, eu acho que ele teve que se armar mesmo, pra conseguir ir pra frente.*

Anete: Como você percebe ele hoje?

Rosa: *Eu percebo ele muito afetivo, mais feliz, mas ele tem um olhar muito triste. Mas ele está sorrindo mais, e o nosso vínculo está muito bom, ele sabe que a gente vai continuar, ele quer, ele vem com a família, mesmo a mãe, eles não se atrasam... Eu vejo que ele está curtindo, que ele está fazendo, e ele enfrenta situações de leitura sem virar as costas, ele está tendo forças para seguir...*

Rosa expressa, aqui, que a aprendizagem se dá como um ato de amor, de correspondência amorosa. Aposta em seu paciente, põe nele um olhar de esperança, coloca-o numa dimensão de futuro.

Anete: É interessante, não é ele jogar o jogo de pega-varetas, como diz a Rosa, do começo ao fim. O jogo de pega-varetas pode ter um sentido aqui pra esse menino, como se precisasse equilibrar e equilibrar-se, fazer um esforço de equilibrar alguma coisa que é muito instável. Se vocês forem ver, simbolicamente, o pega-varetas tem toda uma instabilidade, e que a gente tem que fazer muito esforço pra manter, ir tirando as pecinhas, ter muito controle para ir tirando as pecinhas, muito cuidado...

Houve um brincar como um modo de oferecer a seu paciente um espaço, como um modo de permitir que pudesse acessar suas potencialidades, suas limitações, mas também, sua criatividade. Pode-se observar que o paciente, através do brincar, junto com Rosa, ia colocando cada pecinha de sua interioridade em um lugar, lugar de

pertencimento, num processo cauteloso de reconstrução, tendo a terapeuta como testemunha.

Rosa: *Eu fiquei... Ele fez aniversário, e aí eu discuti inclusive com a supervisora, porque eu fiquei...*

Anete: Tentada.

Rosa: *Não, eu não fiquei tentada. Não sei o que você vai achar disso, porque...*

Há, em Rosa, espaço para ousar, fazer aquilo que se quer, mesmo sem saber se é recomendável ou não. Entra em contato com um modo mais próprio de ser, mais livre de regras. Busca fazer de sua experiência, com seu paciente, um rito de passagem, marcado pela ação de presentear-lo em seu aniversário.

Rosa: *Eu queria que ele entendesse que aquilo era muito significativo, que aquele era um marco, aqueles doze anos, eu acho que era importante. E a gente discutiu – nunca presenteei meus pacientes, não tenho esse costume de dar um presente. Às vezes, alguma coisa eles levam, uma produção. Mas, aí a supervisora falou, o que você queria? Eu falei – eu queria dar um pega-varetas para ele. O valor é ridículo, não é essa a questão. A questão é o dar ou não dar. E aí, no final, a gente achou que seria interessante. Aí, eu acabei... – eu estou contando e estou perguntando se foi mal ou não, porque eu acho que tinha um sentido mesmo, que eu estava entendendo o que ele estava querendo dizer pra mim, que eu estava ali pra isso – então eu acabei dando. Então, eu não sei...*

Anete: O pega-varetas faz parte da caixa, não faz?

Rosa: *Mas eu comprei um novo.*

Anete: Você pode dizer pra ele pode levar algumas coisas da caixa, como combinamos, no início do diagnóstico.

Rosa: *É que tem outra coisa... Porque já foi, não era o fim. Eu queria... eu achei que naquele aniversário, ele estava falando do aniversário, ele tem toda*

uma história que ia ganhar um diabolô dos pais... Ele contou muita história, ele fez desenho... de conseguir, de subir... E aí, aquilo estava muito presente, aquele aniversário. Então, eu não queria deixar passar sem... E era na véspera do feriado agora, foi no dia 19, então, eu não queria deixar passar. E ficou essa dúvida; aí, no final, a gente fez essa opção.

Rosa, com um gesto espontâneo resolve por em ação sua intuição e o seu sentimento de devoção na relação com seu paciente. É uma fonaudióloga e diz que nunca presenteou seus pacientes. Aqui, rompe com uma certa racionalidade que pode estar presente em sua ação terapêutica.

Anete: É interessante, também, ele gostar do diabolô, porque parece que é uma coisa, que ele está trabalhando dentro dele, que é o equilíbrio de uma série de facetas que precisam ser equilibradas, pra poder... Eu acho que o que ele está dizendo, através desse jogo de pega-varetas, é que tem uma série de facetas dentro dele que precisam estar com uma certa harmonia para ele poder, de fato, aprender. É preciso equilibrar muitos aspectos que se desequilibram com muita facilidade, como por exemplo, essa dinâmica familiar que você traz.

Rosa: *E eu fico preocupada se eu vou ter condições de lidar com essa dinâmica... Esse pai que bebe e ele não pode falar para as pessoas.*

Rosa se dá conta da complexidade da ação terapêutica; por estar se sentindo tão devotada, teme pelo que não pode fazer. Coloca-se em um estado de pré-ocupação, para que se estabeleça o cuidar.

Anete: Nós não podemos pensar que nós vamos resolver os problemas, mas, sem dúvida, ajudar você vai poder ajudar. A gente não pode ter a visão de que a gente vai solucionar todos os problemas da família, mas..., com certeza, você já vem ajudando, já tem um movimento de busca de mudança dentro dessa família, não é?

Mário: *É, já confundiu tudo... Eu tentei distribuir aqui tudo que foi acontecendo até agora. Eu tive uma dificuldade muito grande com a Gi, porque ela tem 18 anos, então já está em outro processo da vida dela... Então, pra marcar os horários, pra cumprir... Uma das atividades que eu cheguei pra fazer com ela, ela me chega, como a maioria das mulheres sabe, com cólica, então, tive de ter um outro trabalho com ela... Ela não queria falar, não queria conversar, e eu tive que ter paciência com isso.*

Neste momento, Mário, professor de física, respeita o silêncio de Gi e permanece ao seu lado como presença silenciosa. Respeita o momento de Gi e se percebe tendo uma ação terapêutica, no silêncio.

Mário Então, ficou mais ou menos distribuído [o material na caixa] em cima do que a gente fez. Aqui eu coloquei, mais ou menos, o mar; nesse projeto do EOCA [Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem] ela fez um trabalho de colagem, ela fez a bandeira do Brasil como colagem e foi esse dia que ela não estava muito bem e ela fez toda colagem extremamente quieta, em silêncio. E quando eu vi que era a bandeira do Brasil, eu fui elaborando, na minha cabeça, algumas perguntas e depois a gente ficou 30 minutos numa espécie de inquérito – eu perguntava e ela respondia – e foi muito rico, deu pra tirar bastante coisa dela, então a gente descobriu que ela adora o mar, quer viajar, quer conhecer bastante, ainda, praias... então, eu coloquei ali, simbolizando. Tem uma baleia aqui, além do mar, do jogo do rabisco – um dos rabiscos que eu faço ela olha e fala: “Nossa, já estou vendo um peixe!”. Quando ela acaba de fazer o peixe, diz que ficou parecendo uma baleia, aí faz o respiro – e a gente chega à conclusão de que é uma necessidade dela de respirar.

Anete: Pôr pra fora, né?

Mário: *Pôr pra fora. Então essa baleia está simbolizando isso. Aqui tem esse sapatinho e essas sandalinhas, porque a gente está chegando num momento em que ela precisa andar com os próprios passos, e ela não tem feito isso... é uma pessoa que fica muito em cima do que os outros estão querendo que ela faça,*

principalmente o pai. Então o pai está aqui, colocado como um príncipe por ela – o adora, o ama, o vê como tudo – mas aqui por trás, vem aquele que a oprime, principalmente com palavras. Durante a Queixa-livre, eu consegui obter da mãe dela – “Ela fala que gostaria de ser médica e o pai coloca que ela jamais iria fazer Medicina, porque ela é muito burra” – então, pra ele, pra ser médica não poderia ser burra como ela era. E mesmo assim ela tem um movimento para buscar o que ela quer.

- **CENA 3 – Parte 2**

Representação da bandeira (a partir da qual se estabelece a comunicação significativa entre terapeuta e paciente), do mar que Gi revelou então adorar, além da baleia, evidenciando sua necessidade de respirar diante da opressão paterna: “...o pai está aqui, colocado como um príncipe por ela – o adora, o ama, o vê como tudo – mas aqui por trás, vem aquele que a oprime, principalmente com palavras...”



Representação da bandeira.

Colega: *E ele é médico?*

Mário: *Não. Então, essa é questão do pai. Aqui o carrinho, que está tirando a carta agora, então ela está passando o processo já disso, eu estou falando com*

ela, conversando... até por eu dar aula de Física, às vezes eu brinco com ela – então, como você não sabe Física, se você vai lá, pisa no acelerador, você olha no espelho, aquela coisa toda, vou brincando com ela...

A questão do Par Educativo foi super interessante... no dia que ela colocou, ela desenha o professor, desenha as carteiras, e ela vai desenhar a criança na carteira e ela fala que não consegue desenhar ninguém na carteira; e eu pergunto por que tem que estar na carteira, por que não poderia estar... e ela – “Mas não é uma escola? – então, a imagem dela de escola é muito clara: o professor lá falando, ela na carteira copiando. Eu falo que não, que ela poderia estar lá na frente, e aí já desenvolve também todo um outro trabalho do Par Educativo... uma questão importante, porque ela é toda vaidosa, se eu marcar uma sessão às 10 ou às 8 da noite, ela vai estar extremamente maquiada...

A Gi já foi minha aluna no colégio, então eu sei... é uma menina extremamente bonita, tudo, mas ainda presa. E interessante que eu coloquei essa menininha do lado dela, porque no Par Educativo ela volta a ter 10 anos; na Família Educativa ela desenha ela – ela tem uma irmã, que é mais nova do que ela – aí ela desenha uma menina e um menino, então sai de cena ela e a irmã, entra em cena a menina e o menino – até comentei com a Gi, que é a minha supervisora, eu fiquei com um pouco de dúvida...



Cena 3 (Parte 2): As crianças que foram representadas no desenho da Família educativa: a menina de doze anos e o menino de dez.

Colega: *As duas [cliente e supervisora] são Gi?*

Mário: *É, duas Gis. Só não sabia se ela estava se colocando no lugar da menina, ela fez uma menina de 12 anos e um menino de 10... então, se ela estava se colocando no lugar da menina*



ainda, só que mais velha, pra representar, ou se ela estava fazendo uma troca de posição. Tanto é que na aula passada você falou, né, a troca do sexo, por isso que eu perguntei. Então eu não sei se ela é a menina... o menino de 10 anos ou se ela é a menina de 12 anos. Eu levantei a hipótese, porque eu não sabia se o pai, por exemplo, poderia ter feito algum comentário – eu amo minhas filhas, mas gostaria de um menino e uma menina... – aquela história de, quando a mulher está grávida, se o pessoal comentava alguma coisa – todo mundo achou que ia ser um menino... – não ficou muito claro, pra mim, por que essa troca de...

Colega: *Ela é mais velha?*

Mário: *Ela é mais velha. Então, todo esse processo, ela volta na situação de quando ela tinha 10 anos.*

Anete: *Interessante, né Mário, a sua fala – Ela precisa sempre estar maquiada.*

Colega: *A maquiagem não poderia estar simbolizando também o esconder alguma coisa?*

Anete: *Sim, sem dúvida... a máscara, aquilo que não pode ser revelado, não é?*

Mário: *Eu vou até colocar na conclusão – que você até tinha comentado – a origem da palavra sinceridade, que é sem cera. Então, tirar a máscara é mostrar tua sinceridade, aquilo do teu coração, que, pelo que eu estou observando, é o que ela está fazendo aos poucos durante os encontros. Parece que ela nunca mais tinha voltado e, na quarta-série, quando ela tinha 10 anos...*

– aí, está aqui a presença da mãe dela; a mãe dela é pedagoga, a mãe dela é psicóloga e, por um acaso do acaso, toda vez que ela estuda numa escola, a mãe dela acaba sendo convidada para trabalhar nessa escola e a Gi passa a ser a filha da coordenadora e não mais a Gi aluna, então tem sempre essa medida. Quando ela tinha 10 anos, ela fica de recuperação em Matemática, a mãe dela me contando isso, chorando inclusive, que obriga a filha a tirar 10 na educação. E a Gi tirou, porém a mãe desconfiou desse 10, achando que a professora tinha dado por dó da Gi. E até então a Gi nunca mais tocou nesse assunto, não falou mais nada, pela primeira vez que ela vem a falar de Matemática agora foi na situação do Par Educativo. E sempre tem essa questão dos 10 anos...

Anete: Que foi exatamente esse momento, né? Que pode ter ficado até como uma coisa traumática.

Mário: Aqui eu coloco como se fosse a imagem de um anjinho, porque ela se coloca muito como prestativa. Na Família Educativa ela está levando comida para os pais, os pais estão na mesa, ela está indo com um irmão, no caso, levando comida... Agora ela estava trabalhando num consultório, saiu desse consultório, porque o pai vai abrir uma loja e ela vai trabalhar com o pai, mas ela não queria sair do consultório. Isso é uma coisa que eu questionei muito isso com ela, por que ela não seguiu os próprios passos, ela quis seguir... Então ela colocou que ela precisa ajudar os pais, o desejo dela...

Colega: E ela não quer fazer faculdade?

Mário: Agora ela acabou de passar em Odonto, ela passou no vestibular, teve um o problema da voz do pai de novo, começou a querer dizer como é que ia ser, se ia ser caro, se não ia... Eu já tinha começado a trabalhar com ela, e também interessado a mãe dizendo que desta vez ele não ia atrapalhar o sonho dela, e que eles iam fazer de tudo para que ela seguisse. Isso aqui eu coloquei como o sonho dela, de levantar voo, de alçar... E eu questionei muito com ela essa questão de ela batalhar pelo sonho do pai e não batalhar pelo sonho dela. E ela colocou o sonho como no futuro. Aqui é mais para representar o trabalho. Ela imaginou que quer ter uma família, que quer ter um filho, que quer um

consultório, mas ela colocou isso como uma coisa muito distante, e eu falei que não era pra ela trabalhar com isso no futuro, pra ela começar a pensar no presente, inclusive trabalhar esses sonhos do passado. Então, tá em cima disso. Parei aqui, estou tendo dificuldades com ela, questão de horário pra encontrar, pra poder fechar. Semana passada ela ficou doente me ligou dizendo que não queria fazer, estava com problemas – eu também não questionei. Ela falou – não to a fim de fazer – pra mim não ficou muito claro por que. Isso daqui, também, é algo importante: todo final de encontro, só um que não teve que foi o da EOCA, que durou toda a sessão, mas sempre a gente tem um momento de jogo, e ela é extremamente... assim, disputa acirrada. Fica olhando o placar, durante o jogo tem aquelas provocações – estou ganhando de você, você não consegue... – hoje a gente tem um placar, eu estou em desvantagem, mas vou tentar reverter essa situação...

Mário abre espaço para acolher a agressividade de Gi e abre espaço para que ela aconteça, presente que este pode ser um momento constitutivo de construção criativa de poder ousar, sem medo de errar.

- **CENA 4 – Parte 1**



Cena de Dani.

Dani: *(refletindo sobre a primeira hora de jogo que traz para a montagem da cena)... Uma sessão só não deu tempo de a gente jogar, eu ofereci o jogo emprestado pra ele, na condição de ele cuidar como se fosse dele; então ele me devolveu o jogo na sessão seguinte, a caixinha rasgada, mas colada de durex... Mas, o que eu percebo: eu vou na casa do João; quando eu cheguei ele veio de chinelo, eu percebi que ele tinha acabado de acordar, e ele grita assim pra mãe – “Mãe, pega lá meu jogo pra ela” – então, era um compromisso que ele tinha assumido comigo, que mais uma vez ele passa pra mãe. E a mãe vai procurar o jogo tal; talvez tenha sido ela que colou o durex, não sei como isso funciona, mas devolveu. O meu presente pra ele, da caixa, é esse Uno.*

Anete: Eu não sei se vocês perceberam, mas é uma solidão, o mundo desse menino. O que você coloca é um menino cercado, mas absolutamente só.

Dani: *Estabeleceu-se facilmente um vínculo comigo, porque eu vou lá, e ele comenta que a semana passou rápido, que legal que eu estava lá de novo, pergunta se volto na próxima semana, se pode me esperar tal horário... Porque, afinal de contas, eu estou lá, estou pra brincar com ele... uma amiga, uma amiguinha pra ele, pra brincar, pra se divertir.*

Dani: *Ainda tem uma coisa, eu até trouxe pra supervisão: ele não deu muita importância pra caixa; de cara, o negócio dele foi o Uno. Mas ele deu uma olhadinha na caixa e perguntou – “Ué, não*



Cena 4: A representação de João, e o mundo girando ao seu redor.

tem baralho?” – poxa vida, pensei em tanta coisa na caixa... não coloquei um baralho. Perguntei se ele queria um. Ele disse que sim e perguntou se eu sabia jogar Tranca, se não me engano. Disse que não sabia. “Então, você jogou o Uno, você me traz o baralho e eu te ensino a jogar tranca.” – ele falou. Achei legal, que ele ia me ensinar alguma coisa; saí de lá, passei num lugar, comprei

o baralho, coloquei na caixa... nem abriu, tá lá o baralho. Então foi uma coisa que nós levantamos, poxa, com tanta coisa na caixa, ainda faltava alguma coisa.

Anete: É o que você falava no começo: o mundo tem que girar em torno dele, então ele tem que fazer valer as coisas que ele quer, e não o que tem ali, e não o que é possível; está sempre em busca do que é impossível, do que não está, do que não existe.

Colega: *Então, o que seria aconselhável? Ela não ter comprado o jogo de cartas? um jogo de cartas?*

Dani: *Foi na primeira sessão de Hora de Jogo.*

Colega: *Seria legal ela retomar com ele, agora? Por exemplo – você viu, passaram tantas sessões e você...*

Dani: *Não, ele viu que o baralho foi colocado lá...*

Colega: *Então, mas você falar – você pediu, será que isso...*

Anete: Entrar em contato, um pouco, com aquilo que ele fala que é o desejo dele, não é? Acho importante, sim. O quê esse processo trouxe pra você o que é que você sentiu em você nesse trabalho? Você disse que ficou muito frustrada, que você esperava um caso “cabeludo”...

Dani: *É, eu esperava. Mas, ao mesmo tempo, é um alívio, porque às vezes nós ouvimos alguns relatos e a gente imagina que seja algo tão complicado, algo tão difícil de ser trabalhado, e às vezes, não. Que nem no caso dele, é uma questão de organização, é uma questão tão simples... Pra mim, né. Eu não sei como vai ser isso pra essa mãe, eu ainda não fiz a devolutiva com ela. Mas as questões da aprendizagem, as questões das dificuldades na escola são simples de serem resolvidas. Se eu fosse continuar com ele, que infelizmente eu não poderia, seria através das coisas que ele gosta, dos jogos, das brincadeiras que ele faz, que eu ia trabalhando a questão do limite, da regra, do até onde eu posso, até onde eu quero, até onde eu mando, né... Porque, às vezes, a sensação que eu tenho é essa; em alguns momentos eu me senti incomodada, essa*

questão do desafio, essa questão de, às vezes, sentir ele meio que querendo mandar em mim; ele até, em algumas sessões, ele quer saber do meu marido, então eu sinto um pouco o meu espaço invadido; aprendi também que a gente tem que aprender a lidar com a emoção da gente...

Anete: Como é que você achou que foi esse processo de lidar com a emoção?

Dani: *Eu não esperava, eu não imaginava que o diagnóstico ia mexer com algumas coisas minhas. Por exemplo, o jogo. Até ontem a gente estava comentando na sala... A gente vive numa rotina, numa correria, a gente às vezes não tem tempo pra sentar e pra jogar, ainda mais eu que... não tenho filho... Então, às vezes eu ia pra sessão – legal, vou jogar, que gostoso – então não era legal só pra ele, era legal pra mim, era um momento meu também. E deu até um ciúmes da caixa, porque a gente investe nela. Talvez a gente invista na caixa coisas que... Talvez, não, com certeza. Quando você está montando a caixa, tem mais de você do que pra pessoa. E o fato de ele ter ignorado a caixa, aquilo me deixou um pouco frustrada... Eu estou sendo sincera, é o meu sentimento.*

Rosa: *A gente tá comentando aqui... O que a gente está colocando aí [na caixa de areia] é o que foi significativo pra gente, e a gente coloca muito do que a gente traz, por exemplo, com certeza, da família, tem a ver com chamou muito a atenção, traz isso e coloca. Talvez, se outra pessoa tivesse atendendo, não ia ser isso que estaria ali.*



Cena 4: A escola, representada como um cercado, configura o espaço das regras, dos limites. Os dados simbolizam o jogo, que acontece fora dela.

Dani: *Seria uma leitura diferente, né?*

Anete: Por isso que vai ser importante vocês olharem, a semana que vem vamos pôr isso no data-show. Projetar essas cenas, pra vocês poderem refletir sobre essas cenas projetadas, como isso se relaciona com os sentidos que tem para vocês, com coisas que vocês estão vivendo também no trabalho de vocês, no diagnóstico, e nas próprias vivências, como ela disse: pra mim tem um sentido forte porque tem a ver com a minha família...

Dani: *Outra coisa que eu percebi de muito presente nas sessões é que ele se prende no princípio do prazer, em todas as atividades que foram feitas. Então, eu acho que também relacionado ao fato de ele viver num mundo sem limites, durante as sessões eu percebi muito isso, o princípio do prazer – nas provas operatórias, na aplicação do Papel de Carta, pra fazer as histórias, era assim: fazer rápido pra dar tempo de jogar o Uno, porque ele não estava muito interessado em fazer as outras coisas, ele queria é jogar Uno. Então, um dia ele falava – “Vamos começar jogando o Uno? Se não der tempo de fazer o que você quer, pelo menos eu já joguei o Uno...”*

Colega: *Tenho mais uma dúvida, que ela comentou que ele toma a Ritalina, e que parece que ele não tem hiperatividade. Ela teria como encaminhar pra fazer um novo diagnóstico? tirar a medicação. A Ritalina tem efeitos colaterais muito complicados.*

Colega: *Como ela identificou, nessa escola, ele não tem espaço para o que não é regrado; teria condições de encaminhar pra uma outra escola que...?*

Dani: *Ele estuda numa escola religiosa, cheia de regras.*

Dani manifesta a percepção do envolvimento de suas questões pessoais no trabalho com seu paciente, pôde entrar em contato com o desconforto que isto lhe causa, como se tivesse dificuldades de colocar os limites entre o seu espaço e o do paciente. Sente-se angustiada com o reconhecimento de que, ali, estão presentes suas emoções, sua própria maneira de lidar com as questões pessoais. Sente que, em muitos momentos, há uma proximidade que a incomoda.

Isto lhe traz dúvidas. Dani está aberta às diferentes manifestações de angústia de seu paciente e procura compreender os diferentes sentidos que o “não respeitar as regras” tem. É cautelosa na sua ação, percebendo que, neste aspecto, precisa “apresentar o mundo em pequenas doses”, como diria Winnicott. Consegue perceber que o diagnóstico de hiperatividade está pautado num modo unilateral de olhar para o seu menino. O que não foi percebido é que ele repete nas suas relações o modo como aprendeu a se relacionar com o outro, com sua família, sem regras. Há uma hiperatividade, na família, no modo de lidar com ele.

A terapeuta percebe, neste momento, como é preciso ter cuidado com os rótulos, como é preciso mergulhar profundamente no caso, para, só depois, concluir algo. Pôde se dar conta de como, nesse campo em que estamos trabalhando, há um excesso de patologização e, como consequência, de medicalização de nossas crianças.

Parece que Dani se deu conta da importância de respeitar o movimento do paciente, poder viver a experiência clínica, psicopedagógica como um processo de transformação do paciente, no tempo dele. Soube lidar com os limites, sem deixar de cuidar do vínculo que se estabeleceu entre ambos.

Desenvolveu uma compreensão significativa de seu papel de terapeuta e não de professora, até na apresentação de objetos, tais como, os procedimentos diagnósticos, tratou-os como meios e não fins em si mesmos, preservando a relação terapêutica, estabelecendo um distanciamento significativo em relação às tarefas que se relacionam ao diagnosticar. Pôde entrar em contato com a angústia de não saber “o que” e “como fazer”, e fazer disso um movimento de aprendizagem. Teve uma vivência mais integrada da experiência diagnóstica psicopedagógica, como espaço de troca amorosa e cuidadosa com o paciente.

4.1.2 TRANSCRIÇÃO – PUC-BARUERI

02/12/2008

- **CENA 1**

A transcrição a seguir refere-se às discussões que ocorreram após a montagem da cena pela aluna Ana, a partir do momento em que uma colega de classe [Coordenadora

da escola em que a criança atendida por Ana estuda] faz um depoimento acerca das mudanças da criança.



Cena 1: visão geral.

Coordenadora: *“Eu conversei com ela (Ana) porque, antes de a gente começar, ele (a criança) não estava nem aí com nada, ele lá tão entretido na atividade dele... Tão bom, tão interessante, que todo dia, uma hora da tarde, ele chega e pergunta se vai demorar muito pra ela chegar. – Hoje é terça, hoje é quinta, a Ana vem hoje? – A hora que a Ana estiver aqui, eu vou te chamar.”*

Ana vê a ligação forte que seu paciente tem com ela, espera-a ansioso, reza para que ela venha. Parece ficar clara aqui a importância deste vínculo se manter numa relação de continuidade. Sustentar essa continuidade pode abrir espaço para a esperança de que se possa começar a construir uma nova história. É possível começar tudo de novo: o Cristo como uma presença salvadora.

Ana: *“O Cristo que está ali (na cena) também, porque foi o dia que ele falou: eu rezei tanto pra você vir, quando você chegou, quando a Dona Glória chegou lá me chamando pra ir, (pensei) como Deus é bom!”*



Cena 1: Detalhe do Cristo Redentor.

Colega: *“É muito interessante a questão do desenvolvimento que se percebe, porque o meu paciente não falava de jeito nenhum, você perguntava ele só respondia “hum, hum” ou “tá bom” ou “legal” e o menino desabrochou de uma tal maneira que, às vezes, eu fico pensando que, nossa, quando ele vai parar de falar pra eu poder continuar... Mas hoje, no papel de carta, ele inventou história pra tudo, ele retornou àquelas pranchas, ele perguntou pra mim: “isso é um quadro?” Falei: não, isso se chama prancha ou lâmina, que a gente usa. E ele contou história, mas eu tive que pedir para ele falar um pouco devagar, mas ele falava “enquanto não tiver duas folhas, eu não paro; quando tiver duas folhas você fala pra mim que eu vou terminar a história.” E uma coisa que me chamou muito atenção, professora, que quando, mais ou menos na terceira sessão, ele me contou que falou pra mãe... Não, na história vital, a mãe me contou assim, que ele falou pra ela que ele tinha me contado que elas não estavam ensinando ele a fazer lição e aí eu fui falando que ela deixou ele de castigo, enquanto ele não revertesse aquela fala, ele não saiu do castigo. Aí ela falou pra ele: eu vou tirar isso a limpo hoje que eu vou ver a moça, nem ela nem a irmã iam ensinar ele a fazer a lição enquanto ele não desmentisse isso. E realmente ele contou pra mim, só que eu não falei nada que elas não ensinavam ele a fazer a lição*

Ana percebe que seu paciente está mais aberto para poder falar, para poder se colocar, sente-se mais livre, para ser ele mesmo. Abre espaço para trabalhar com a função imaginativa ao contar histórias, “ele inventou histórias para tudo”.

Colega: *O meu paciente tem uma história muito pesada, com histórico de agressão, depois que começaram as histórias projetivas, os desenhos, cada vez ele se fecha mais. As histórias são tristes e curtas (neste momento, a aluna chora). Parece que cada vez ele está ficando mais fechado. Tá mexendo comigo, parece que não está sendo fácil.*

Assim como existem possibilidades que abrem espaço para a criatividade, há situações que levam a um fechamento do paciente, como a fala da colega anterior. Há um contato da aluna com o sofrimento de seu paciente e há a repercussão desse sofrimento, nela mesma. É uma fala emocionada, de muita angústia. No início do curso, explicito que essa atividade vem acompanhada de muita emoção, de muita angústia. Há espaço para compartilhar essas questões, no espaço da supervisão, assim como num espaço terapêutico, que é sempre recomendado, como um meio auxiliar importante e, também, de aprendizagem.

O grupo todo acolhe o sofrimento da colega e lhe aponta sugestões de saída. O grupo, presente na sala de aula, é das respectivas supervisoras, com as quais trabalhamos durante todo o processo, as alunas e eu.

- **CENA 2**

Rita levanta-se para montar a próxima cena. A transcrição tem início com diálogos que aconteceram durante a montagem.

Supervisora: *Essas meninas que estão montando as cenas, poderão depois incorporar essa experiência ao diagnóstico, como mais um momento do relatório, para enriquecê-lo.*

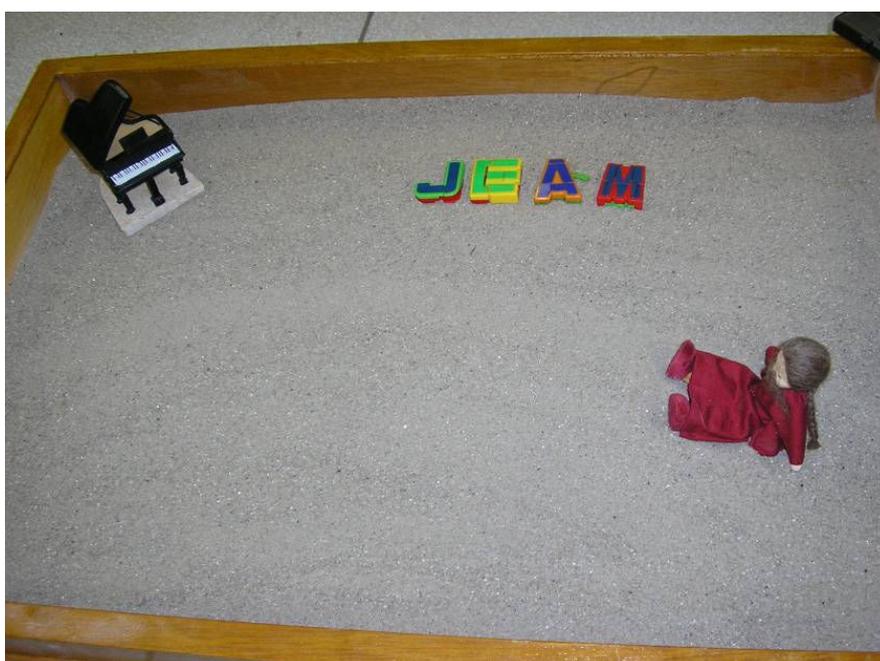
Colega: *Anete, quando você está atendendo e usa a caixa, você propõe um tema ou deixa livre?*

Anete: Depende do que você está fazendo. Você pode usar a caixa de diversas maneiras. Por exemplo, você pode propor uma atividade como: “Faça uma situação em que alguém ensina e alguém aprende”...

Colega: *Eu poderia montar a devolutiva nela?*

Anete: Sim, sem dúvida. Você poderia fazer a devolutiva com a caixa de areia.

Rita: *(iniciando a explicação da 2ª cena): Então, na verdade, quando eu comecei a montar a cena, eu senti um pouco de dificuldade, porque – o que eu vou pôr? – e aí depois, realmente, foi vindo flashes, coisas que aconteceram... e a primeira coisa que eu pensei foi no nome dele, porque na primeira sessão, na primeira intervenção na hora do jogo, com a caixa, ele escreveu o nome dele com argila e eu não entendi. E eu fui pra casa pensando que escultura que ele fez, só depois eu vi que era o nome dele. Então, no começo do diagnóstico eu estava tão preocupada comigo mesma que eu não conseguia enxergá-lo, então, foi muito interessante eu conseguir ver através da foto depois.*



Cena 2: Início da composição da cena.

Eu coloquei essa figurinha aqui do samurai, porque foi outra coisa que ele citou em uma das intervenções, ele falou que gosta muito de jogar no computador, e que tem um jogo chamado Samurai. Eu pesquisei um pouco e é um jogo gratuito, que tem lutas com artes marciais, e ele falou que ficava até as três horas da manhã jogando. Aí eu comecei a questionar um pouco a rotina, se a avó sabia, se não sabia, então ele falou que não, que era só de vez em quando. Então eu me pergunto se essa falta de controle, a criança que fica até três horas da manhã jogando no computador, alguma coisa não está bem.

Rita explicita seu modo hesitante de entrar em contato com a tarefa. Pôde se dar conta de que estava mais preocupada consigo mesma, mais do que com seu paciente, no início do diagnóstico. Fez uma retrospectiva de como iniciou o diagnóstico, do espaço que este foi ocupando em sua vida. Há um envolvimento, desde o início, buscando entender seu paciente, estando muito atenta ao que ele faz, buscando os sentidos para cada uma de suas produções e de seus interesses. Pesquisa no computador que tipo de luta é essa pela qual ele tem tanto interesse.

Vai para a escola, escuta o que a professora diz de sua fala, de seu modo de falar confuso e busca pistas para tal fato, encontra relações entre seu modo de falar e o de seu avô. Revela o lado de ampliação de olhar que é tão necessário no diagnóstico. Busca referências em seu meio ambiente. Ele não vive com os pais, mas sim, com os avós.



Cena 2: Detalhe dos avós da criança.

Aí depois, eu pensei na avó, porque ele não vive com os pais, ele vive com os avós. Então, a avó eu pensei nessa senhora cansada, já criou um monte de filhos e agora apareceu essa criança para ela cuidar, ela tem quatro filhos e ele é o único menino da casa, muito arteiro, muito levado e ela põe muita expectativa em cima dessa criança. Esse moreninho é o avô. Foi muito interessante, porque no primeiro contato com a professora, ela mostrou-se muito preocupada por ele ter um problema de fala, ela não entendia o que ele falava... Então, na primeira entrevista com os avós, ele fala igual ao avô dele, o avô dele é fanho, não entendia o que ele falava. Eu coloquei umas palmeiras ali porque em todas as sessões, em todas as dissertações, sempre tem alguma frase assim buscando a felicidade – ele ta trabalhando pra comprar as coisas pra família dele, eles estão felizes...

Anete: Ele tem quantos anos?

Rita: *Dez. Eu fico imaginando se ele não idealiza uma família ideal ou se não idealiza uma família ideal pra ele, onde tudo é feliz, tudo funciona, tudo é bom... Outra coisa que apareceu também foi a questão da ponte, duas vezes ele desenhou a ponte, enfatizou a ponte, então eu coloquei uma ponte aqui. Será que essa criança está buscando um pouco o conhecimento do samurai, da felicidade, como lidar com isso junto com os avós...*



Cena 2: No detalhe, Rita, a psicopedagoga, representada na cena.

As coisas estão um pouco soltas pra mim ainda, não consigo ver com muita clareza.

Essa daqui sou eu, arrumadinha, estudando, me preparando, com a aguinha do lado pra não precisar sair, se tiver sede já toma água, e querendo colocar um sapato que ainda está grande demais... Tentei colocar os dois parzinhos iguais, mas os dois são de um pé só... Estou ali no cantinho. E coloquei um piano ali; eu não sei tocar piano, mas acho que deve ser muito difícil, conseguir a harmonia e conciliar os movimentos pra fazer uma música harmoniosa. Então, juntando um pouco essa cena, é isso que eu espero.

Assim como seu paciente, Rita espera pela sua supervisão. Parece ser uma espera devotada, em retribuição ao forte vínculo estabelecido com seu paciente.



Cena 2: Visão parcial, incluindo posicionamento do piano.

Rita: *Agora eu estou no meu diagnóstico num processo de reler as sessões, conseguir olhar com um pouco de distanciamento o que eu mesma escrevi, pra tentar chegar... levantar alguma hipótese ou conseguir um norte. Eu acho que realmente conseguir um veredicto, a gente nem tem como, mas é muito difícil isso de conseguir levantar uma hipótese. A gente lê nos livros, eles levantam tantas, chega na hora de levantar uma, custa...*

Colega: *E o que é essa bagunça (bonequinhos amontoados na cena)?*



Cena 2: Detalhe da “bagunça”.

Rita: *Ah, eu esqueci de falar. Essa bagunça aí no meio é a escola. Num outro trabalho, eu estudei sobre o clima organizacional. E eu fico pensando um pouco... Os avós idolatram a escola na qual ele está; a reprovação do meu cliente seria uma punição, pois ele sairia daquela escola e iria para qualquer outra, sendo que a escola que ele está agora é a escola idealizada, em que as filhas sempre estudaram, uma escola boa. E eu acho aquela escola uma bagunça: tem um ambiente pesado, a coordenadora tem muito boa vontade, as professoras, eu tenho pouco contato, mas pelas poucas vezes que eu conversei, também, mas eu sempre chego na hora do recreio, e os alunos estão arrepiados, as crianças são irritadas, há hostilidade no ambiente, uma coisa agressiva. Então, essa bagunça (que eu coloquei na cena), são essas crianças, representando um pouco a escola.*

Nesse momento, uma colega afirma que, numa visita à mesma escola, pôde presenciar cenas que confirmam o “clima” descrito por Rita.

Rita: *Na verdade, eu até quero reforçar, eu não conheço a escola, eu não tenho condições de saber se é organizada ou se não é, mas não é isso, eu estou falando de uma coisa subjetiva, coisa de clima mesmo, uma hostilidade no ar.*

Anete: Se você tivesse que dar um nome para a cena, que nome você daria?



Cena 2: Visão geral.

Rita: *Beethoven.*

Anete: Por que Beethoven?

Rita: *Por que neste momento eu estou na busca de alguma coisa mais afinada, mais harmônica, e me veio o nome de um compositor famoso.*

Anete: Bom, agora o grupo, o que vocês gostariam de trocar, dialogar com ela sobre a cena.

Colega: *Eu dei aula nessa escola, e eu senti isso também. Dava aula de Filosofia para 2ª, 3ª e 4ª série, e surgiu a oportunidade de voltar a lecionar lá, mas eu não quis, justamente porque é uma escola diferente mesmo.*

Rita: *E nessa última sessão eu saí de lá pensando nisso, acho que precisa de um psicopedagogo pra trabalhar com o âmbito escolar...*

Colega: *Acho que ali existe uma briga pelo poder, pelos cargos administrativos. É uma escola com mais recursos, mais central...*

Rita: *Eu falei nas questões da escola, trazendo um pouco para este caso concreto, porque eu acho que existe uma idealização muito grande, choca um pouco a idealização da família para aquele paciente com o que eu sinto, não dando muita ênfase para a escola em si.*

Aluna: *Onde ele mora?*

Rita: *Osasco.*

Colega: *Então, a idealização vem porque sai de Osasco e vem estudar em Barueri. Aliás, nem se fala em Barueri, mas em Alphaville. Representa um certo status sair de Osasco, Carapicuíba, e vir estudar em Barueri.*

Supervisora: *Por outro lado, você traz, ele traz uma coisa muito forte, que você falou que apareceu duas vezes no desenho dele, a ponte, a ponte dá a impressão de passagem, então me passa que ele está se sentindo fortalecido com uma pessoa que está ajudando a fazer essa passagem. Na verdade, é uma situação bastante conflituosa, porque tem a relação com os avós, tem a questão limite mesmo, que você traz, com o videogame até três horas da manhã, e realmente os avós estão lá exercendo aquela função que não é a função deles, a materna e a paterna, mas aí ele traz no desenho essa ponte, também acho que está querendo falar dessa travessia, você está contribuindo também.*



Cena 2: Detalhe da ponte representada.

Rita: *É mais a questão do intercâmbio, porque, escutando a Isa falar do envolvimento, o empenho... eu não me sinto tão envolvida assim, eu estou mais envolvida agora que eu estou me organizando no trabalho, estou lendo um pouco o que eu escrevi, mas é muito interessante, no primeiro momento eu mais me observo que ao paciente. Agora que eu consigo mais ver o todo, eu não me sinto tão envolvida e não vejo meu paciente tão problemático.*

Supervisora: *Posso complementar? Eu acho que vocês estão fazendo uma passagem e você também está passando por isso e ele também, você já tem um outro olhar para ele.*

Colega: *Mas eu acho que você está envolvida sim, o fato de você ter ido para a Internet pesquisar um jogo que ele falou, isso é envolvimento.*

Rita: *Na verdade, o que me intriga um pouco é o seguinte: o meu paciente é aquele menino, mas o problema dele tem mais partes. O envolvimento familiar, de uma questão familiar desde a infância: eu vejo essa família muito apática, esse avô e essa avó, e eu fico pensando, será que eu vou conseguir fazer alguma coisa por ele se o problema eu não acho que é dele?*

Colega: *Eu também tenho essa sensação, que o problema não é da criança, mas dos pais ou da família.*

Rita: *E outra coisa, eles não são os pais, eles são os avós.*

Colega: *Por que os avós criam ele?*

Rita: *Porque a mãe deixou quando ele era recém-nascido, ela mora em uma favela, tem outros filhos que vivem com ela.*

Colega: *Você acha que ele não se importa com isso?*

Rita: *Eu acho que ele se importa muito, mas...*

Colega: *Eu perguntei por que a mãe deixou o filho com os avós, aí você falou que é porque ela mora em uma favela, que não tinha condições de criar,*

perguntei se você acha que ele não se importa com essa situação e você disse que se importa, então por que não tem uma situação aí pra se trabalhar?

Supervisora: *É um sintoma na família, é um problema também, um foco, como podia ser na escola. O que ela falou está muito apropriado, porque envolve a escola e a família, e o nosso trabalho é também com a família, a escola, tem que trabalhar com o conjunto, não dá pra isolar a criança da família e da escola.*

Supervisora: *Agora, o movimento, a resolução do nó, a gente não sabe direito onde começa. Os movimentos, pequenos movimentos acontecem, por exemplo, com a criança e geram movimentos, estranhamento, e um novo olhar dos avós e, de repente, daquela que é a mãe...*

Anete: Você percebeu alguma mudança?

Rita: *Na verdade, eu percebo que eu tenho muitos pré-conceitos; eu não sou preconceituosa, mas muitas coisas cristalizadas, por exemplo, criança tem que viver com o pai e a mãe. Mas essa criança, por circunstâncias da vida, vive com os avós e até o momento, o que me vai é isso... eu fico pensando, avô não tem o espírito de cuidar de uma criança, eles são muito elétricos, é tudo muito diferente de há 20, 30 anos atrás... Mas essa é a realidade, então aí eu fico vendo isso, que não adianta ter pré-conceitos, nem idealizar... Nem acho esse menino tão problema, pelo que eu ouço na coordenação... Tá meio confuso só, o negócio...*

Colega: *Tem situações que a gente não vai conseguir mudar. Situação social, separação de pai e mãe, morte na família... Acho que isso, a gente como psicopedagogo, psicólogo, ou professora de uma criança, tem que passar uma mensagem de como que a criança vai lidar com essa situação, para tirar ela desse emaranhado, desse aprisionamento. A situação existe, ela vive nessa situação, a gente precisa buscar movimento apesar disso, senão a gente fica amarrada...*

Rita: *Duas coisas que me vieram na cabeça agora: até que ponto uma situação é do psicopedagogo e a partir de quando passa a ser do psicólogo e a outra coisa, que bom que eu não vejo esse menino tão problema, todo mundo olha como se ele fosse problema.*

Supervisora: *E só de ser objeto desse olhar, a criança se modifica... Existe um outro espelho que diz alguma coisa diferente pra esse menino.*

Rita: *E é um menino de 10 anos, saudável, elétrico, vivendo numa casa que não pode brincar na rua, que não tem tios, que tem tias mais velhas, o único menino... Tá subindo pelas paredes!*

Neste momento algumas colegas comentam que presenciam situações semelhantes em relação às crianças que estão atendendo.

Colega: *É interessante, como esses problemas de aprendizagem parecem, a maioria parece que é uma grande confusão familiar, não é um déficit da criança. Agora, você trabalhar isso, não é uma questão só familiar, é emocional...*

Supervisora: *Aí a gente começa a questionar essa expressão que você usou “déficit da criança”, porque, na verdade, essa coisa de tentar localizar na criança o problema e realmente a gente percebe que não é só isso...*

Colega: *Às vezes a criança nasce com um problema, um déficit de atenção, de aprendizagem...*

Anete: A criança pode não nascer com déficit de atenção.

Colega: *fala sobre que criança que, apesar de estar num ambiente familiar carente, mas atento, com amor circulando, apresenta apatia*

Rita: *A gente consegue, professora, essa resposta de até que ponto o trabalho é do psicopedagogo e quando passa a ser do psicólogo?*

Anete: O que vocês pensam sobre isso?

Colega: *Eu acho que se eu tiver uma criança, por exemplo, com 10 anos, que ela lê, tem interpretação, se eu faço com ela as provas operatórias e ela faz tudo direitinho e que ela tem um problema emocional muito grande, eu encaminharia para um psicólogo.*

Colega: *Eu encaminharia a família, aluna fala sobre caso relatado por Rita, citando problemas familiares e escolares.*

Anete: Nós estamos vendo duas coisas aqui: nós estamos vendo que tem problema na família e tem problema na escola, e ele está no meio desses problemas todos.

Colega: *Quando encaminharam ele, qual era a queixa?*

Rita: *Não sabe ler e escrever. Dificuldade para ler e escrever, muito inquieto na sala de aula, não presta atenção.*

Anete: E o que você acha, porque ele não sabe ler e escrever?

Rita: *Ele tem dificuldade, mas quando... Ele é muito afobado. Então, por exemplo, você dá um texto e ele lê... – Você entendeu? Ele responde – Entendi. E aí a gente pergunta, ou diz que não sabe, ou inventa um pouco. E eu peço – lê de novo, lê com calma – aí ele lê, e as idéias principais ele conta. As historinhas dele são curtinhas, mas têm começo, meio e fim. As palavras, escreve com ortografia ruim, mas ele escreve. Não é um aluno que vem com 10 anos e não escreve, ele escreve. Eu acho que o negócio está muito mais na ansiedade, na pressa por cumprir aquilo que foi pedido, do que realmente não saber.*

Anete: Você já tem uma leitura muito interessante. Você percebe que ele tem as habilidades, mas que ele está aflito. Se ele tiver alguém que possa sustentar essa autoria a partir daquilo que ele pode..., do tempo dele, alguém que possa dizer para ele através de sua ação, mais do que de suas palavras, “vai no seu ritmo”, “vai no seu tempo”, “confia em você”, “no seu potencial”, ele vai conseguindo desabrochar.

Rita: *Ele tem uma certa dificuldade, mas não é uma criança de 10 anos que não sabe ler nem escrever e não conseguiu realizar as provas operatórias. Não.*

Rita: *E já aconteceu, na sua prática, de você pegar um caso como sendo um atendimento psicopedagógico e no decorrer, chega um momento que você fala – daqui pra frente, não é mais... – aí passa a bola?*

Anete: Nós estamos voltando para a primeira aula do curso, quando nós discutimos o caso François. Vocês lembram do caso François? Que era aquele menino que foi levado para a Maud Manoni, e que ela disse que ela só pode esperar até que a família entenda que precisam se cuidar, a família como um todo. E, naquele momento, eu levantei com vocês a hipótese de que, às vezes, trabalhando com a criança, nós vamos trabalhando também com uma série de questões presentes na família.

Rita consegue, em meio a tanto descrédito sobre essa criança, ter um olhar especial, reconhece o seu potencial, busca os aspectos saudáveis. Parece buscar a harmonia que ninguém consegue perceber. Dá o nome de Beethoven à sua cena. Um nome forte, talvez, tão forte quanto sua ligação com seu paciente.

Rita tem muitas dúvidas em relação a seu papel, percebe que faz um bom trabalho, mas precisa de nossa legitimidade.

Percebe que a questão mais complexa está dentro da família, se dá conta de que não existe, para seu paciente, lugar para ser criança.

Rita se dá conta da amplitude de questões que estão enoveladas nos problemas de aprendizagem. Embora reconheça a complexidade, percebe que o que pode levar a um movimento saudável do seu paciente é o seu olhar afinado, tal como Beethoven.

É interessante notar o movimento de busca da teoria após a percepção que veio da prática, há uma necessidade de entender um pouco mais o que estão fazendo, com o respaldo da teoria. Aparece um movimento diferente, o de primeiro ir para a ação, para depois dar nome ao que estão fazendo.

A ponte na cena parece reveladora das várias pontes que Rita está fazendo, nas diferentes dimensões - em sua vida profissional, pessoal e no próprio curso.

- **CENA 3**

Isa: Aqui é na salinha de atendimento. Todas as vezes aconteceu na mesa, a gente nunca foi para o tapete. Então, aqui, somos eu e ele.



Cena 3: Isa, a psicopedagoga, e a criança, em situação de atendimento.

Na cama, é o pai dele, que ele comentou que trabalha à noite, inclusive no desenho da história da família ele representou o pai na cama, porque geralmente, durante o dia, ele dorme.



Cena 3: Na cama, o pai da criança; à mesa, sua mãe.

A mãe foi como ele representou também, e foi como me veio, tenho uma imagem do pai dele na cama, a mãe dele cheia de papéis na mesa trabalhando e os dois irmãos dele brincando no prédio.

Anete: Ele tem quantos anos?

Isa: *Ele tem 12 anos. E aqui é o prédio e aqui é o cemitério, que na primeira entrevista que eu tive com a mãe, ela relatou quatro mortes consecutivas na família dele e que eram de pessoas muito próximas: foram duas avós, um avô e um tio. E logo em seguida disso, ele foi morar do lado de um cemitério.*



Cena 3: Detalhe do prédio e a cerca ao lado, representando o cemitério.

Isso ficou pra mim muito forte. Ela falou que marcou muito pra ele, ele falava até na escola “eu vou morar do lado de um cemitério...” Mas ela falou que agora ele está acostumado.



Cena 3: Representação do ônibus e do Shopping Tamboré.

Aqui seria um ônibus e aqui o Shopping Tamboré. Ele me fez um relato, que inclusive eu fiquei bem aflita, porque nós chegamos para uma produção normal e eu perguntei pra ele “e aí, José, você está bem?” e ele “Ah, tudo mais ou menos...” E aí ele começou a fazer voz de choro e começou a me contar que teve um acontecido, que para ele pegar o ônibus (para ir à escola), ele desce no Shopping Tamboré e pega outro ônibus e, nesse dia, ele foi de carona até o Shopping e passou pelo estacionamento, então um funcionário da escola o viu lá. E ele estava muito aflito porque ele ia falar para um outro funcionário que ele tinha cabulado aula, ia mandar comunicado para a mãe dele e a mãe dele não tem tempo e aí vão achar que ele não entregou o comunicado pra mãe dele e ele começou a chorar e contou tudo isso e passou. E não é a primeira vez que isso acontece, essa coisa do trajeto de escola e de casa...

Foi positivo poder entrar em contato com o choro de seu paciente, sem muita angústia. Parecia não saber, inicialmente, o que fazer mas, aos poucos, percebe que este é o seu modo de ser, que é um menino muito sensível.



Cena 3: Supervisora de Isa, e a professora Anete.

Ali é a Supervisora e a Anete, que eu sempre espero aflita tanto pelo sábado e pela terça-feira, porque parece que vem uma luz, de alguma forma... Ou diretamente, que é no sábado que a gente tem oportunidade de falar “meu Deus, aconteceu isso, o que eu faço?”... Parece que é uma luz divina... E na terça-feira que, mesmo sendo todo mundo, é o que a gente..., se faltar uma vez na terça você não faz o atendimento, então eu espero com muita ansiedade.



Cena 3: No detalhe, professor de matemática da criança atendida.

Esse aqui, eu representei o professor de matemática dele, que eu conversei com ele hoje e ele me falou uma coisa que..., uma não, nós conversamos muito, eu perguntei sobre o José... Então ele falou: Isa, eu não sou ninguém para falar isso, mas eu julgo o José como uma criança sem problema de aprendizagem, eu acho que o problema dele é na família, que ele chega na escola muito..., o problema dele é que ele é muito disperso, ele, sempre que fala da mãe, eu percebo que o olho enche de lágrima, não sei se você sabe se tem algum problema com a mãe...

Foram vários pontos de uma vez que me fizeram pensar diferente. Um, porque me deixava pensativa sobre isso de ele chegar e chorar, já três vezes que aconteceu de ele começar a conversar comigo e aí ele começava a chorar, então isso ficava... Eu não sabia se era o jeito dele, eu não sabia se era um desabafo – e o professor falou que, na sala de aula, ele percebe que não chora por vergonha, mas que enche os olhos de lágrima e que ele é muito sentido. E falou que, se você dá um problema pra ele, um problema de quinta série, não é um problema diferenciado, você coloca lá, ele sabe fazer, ele sabe resolver, só que ele tem essa questão de fazer de cabeça e dar o resultado. E eu inclusive falei (para o professor) que ele colocou isso pra mim: “eu faço de cabeça, coloco o resultado e meu professor não aceita”. E ele falou “mas é por isso mesmo, já que eu acredito que ele sabe fazer, eu quero que ele mostre, colocando como ele fez, enfim, eu não posso ser diferente com nenhum aluno, eu tenho que tratar todos iguais...” Então, ele tanto me deu esse lado de o José ser sensível não só comigo, e também confirmou o que eu pensava de ser um problema familiar, ou essas coisas das mortes que ele passou...



Cena 3: Enquanto refletia e prosseguia seu relato, Isa executava movimentos, em outra caixa de areia.

Isa começa a fazer a leitura da corporeidade de seu paciente, busca resposta para o seu choro, troca idéias com o professor da escola. Estava preocupada que a expressão do choro acontecesse só na sessão, parece ficar aliviada quando o professor relata que isso acontece também na escola.

E semana passada, a avó do pai faleceu também e ele sempre chega assim muito [pausa] muito certo, muito... Lá nos atendimentos, ele sempre foca no assunto, o que você pede pra ele fazer, ele faz, a gente mexe bastante com jogos... O professor dele diz que, em sala de aula, se ele quer, se ele pega pra fazer, ele faz. Nas provas operatórias, nas provas de seriação, todas ele foi muito bem. Ele tem o raciocínio lógico para responder as coisas... Então eu fico muito aflita de saber, assim... Eu conversei com a coordenadora hoje também, e ela falou: “Isa, esse menino é abandonado, não só ele como a irmã dele, e o mais novo não é daqui, mas deve ser a mesma coisa, porque ele (José) estuda aqui desde pequeno, ele vem sujo para a escola e é uma criança que tem condições, ele vem de ônibus, vem junto com a irmã, é ele que se vira pra fazer as coisas em casa: esse foi o olhar da escola.



Cena 3: Isa, prosseguindo com os movimentos

Eu também não vejo que ele tenha problema de aprendizagem. O que mais me deixa assim... O vínculo que eu tenho com ele, que às vezes ele me dá a entender, principalmente quando ele conversa comigo sobre essas coisas, ele

me deixa entender que nós temos um vínculo, e às vezes eu penso: será que ele chega aqui e, assim, ele sabe que o que ele fala aqui eu talvez não vá comentar com outras pessoas, então ele fala por isso, ou talvez não tenha realmente esse vínculo, que eu busco mas não sei se estou encontrando e essa coisa da aprendizagem, ele se mostra muito bem, ele veio com a reclamação da escola, com a reclamação da mãe, de que ele não consegue passar para o papel o que ele pensa... E na primeira sessão ele falou pra mim, chorando: “Isa, ninguém me entende, se você faz uma pergunta pra mim, eu consigo te responder, mas se você faz no papel, eu não consigo escrever”. Então já desde o começo eu fiquei muito assim de ele... eu não esperava o choro, ou o desespero...



Cena 3: Visão geral.

Anete: Se você tivesse que dar um nome para essa cena, que nome você daria?

Isa: *[Após suspirar profundamente]: Eu daria “Atendimento Psicopedagógico”.*

Anete: Por que você daria esse nome?

Isa: *Por quê? Porque, por mais que eu esteja fazendo isso, eu acho que eu ainda estou em busca do que é isso, ou do que mais será isso... A gente viu uma parte disso. Quando vocês falam – Teve uma criança que eu atendi, que com dois anos de consulta... – a gente não tem noção do que é isso, a gente sabe*

aquelas dezessete consultas que tem no caderno, mas, depois disso, a gente não faz idéia... E eu tenho muita vontade de saber o que é isso, porque eu acredito muito nisso!

Há em Isa a necessidade de continuidade, sente-se angustiada mas também motivada para continuar sua busca; dá-se conta de que o caminho é longo, tem as pedras no caminho, mas se sente motivada para ir em frente.

Isa vai se expressando corporalmente, ao montar a cena e depois dela, mantém o tempo todo a mão na areia, como que refletindo sobre suas transformações.

Anete: Você percebeu alguma transformação no menino, do momento em que ele veio pra você até agora, até este momento atual? [momento de silêncio, então Anete prosseguiu] Essa questão de “eu não consigo pôr nada no papel”, como que está hoje, como você sente isso hoje?

Isa: *Então, eu não sei mais a fundo, eu acho que quando nós fizemos essa “Leitura e Escrita” [procedimento de verificação de...] eu vou ter um pouquinho disso, mas nós fizemos o “Papel de Carta”, e eu pedi pra ele, ele escolheu uma prancha, e eu pedi para ele escrever a história que ele já tinha me contado, então ele me contou uma história assim (ele escolheu a do coelho): “Era um coelho solitário, e ele encontrou uma namorada e ele fica ligando pra ela, e ele recebe carta dela.”*

Supervisora: *Olha que interessante, não é?*

Isa: *E ele escreveu mais do que ele falou! Então isso, eu já achei meio contraditório...*

Supervisora: *Contraditório, não, Isa. Já é um movimento dele, não é?*

Supervisora: *E a própria verbalização dos conflitos, dos incômodos internos dele, não é? Para ele chegar pra você e fazer esses desabafos chorando e trazer a questão muito..., nomear a questão, acho que isso é prova do vínculo, de uma relação de confiança.*

Anete: Acho que o fundamental foi isso: essa relação de confiança que se estabeleceu desde o começo, muito forte.

Supervisora: *E eu acho interessante, porque foi uma coisa concomitante. A dela e a dele. Ela, em alguns momentos, no início, se mostrou fragilizada pra ele e talvez houve uma empatia justamente por isso. Ela estar insegura enquanto psicopedagoga e ele inseguro enquanto aluno, acho que houve uma identificação mesmo, não é? De repente, ele pode ter sentido algo como “espera um pouquinho, tem alguém falando a minha língua, alguém que não é dono da verdade, alguém humanizado, no sentido de – é um dos meus”. Então, eu acho que houve um movimento concomitante mesmo.*

Anete [dirigindo-se à classe]: E vocês, como é que vocês viram, o que pensam, o que querem falar, perguntar?

Colega: *Na intervenção com a minha criança, que ele elegeu a prancha do patinho solitário, professora, o menino chorou bastante e eu tinha que me segurar pra não chorar também. Eu senti muita vontade de chorar. Se eu não tivesse conseguido segurar, seria muito ruim.*

Colega: *Eu voltei pra casa e chorei, mas na hora eu segurei.*

Anete: O que você sentiu, o que te marcou tanto?

Colega: *Eu segurei muito, porque achei que ia misturar... Todo esse processo que ele está passando, eu já passei e na época que eu estava buscando ajuda para o meu filho... Então, no momento, eu senti essa vontade de fazer o mesmo. Eu me segurei muito...*

É muito interessante, professora, que a minha angústia, no começo, um dos meus questionamentos era – até com a supervisora eu comentava – como que eu poderia ajudar a cuidar de tudo isso: tão fechado, parecia tão solitário naquela casa, eu ficava me questionando muito aquilo... Eu acho fundamental quando a mãe falou – ela usou esta expressão – “meu filho não é mais o mesmo”. Para mim, quebrou todo aquele paradigma que eu tinha que o psicopedagogo construía, ajudava a criança... E agora num segundo momento

que eu percebo que ele está lendo, é impressionante. Cada vez mais o paradigma vai por água abaixo, que é possível, sim, construir ...

Anete: Então, você está falando uma coisa que é muito importante: você veja que não é uma questão de pôr um carimbo, um rótulo..., mas é o movimento. O processo diagnóstico é você ter a possibilidade de acompanhar o movimento da criança. Esse movimento extremamente significativo que ela (Isa) relata: um menino que não punha no papel, de repente, passa a pôr no papel. Isso tudo tem que ser muito valorizado – o movimento – e quando você diz que a mãe disse pra você “meu filho não é mais o mesmo”, ele não é mais o mesmo...

Colega: *Eu até assustei quando ela disse... Como assim não é mais o mesmo? Aí ela contou que ele tá mais calmo...*

Colega [dirigindo-se à Isa]: *Quando você estava falando, eu senti sua voz tão triste...*

Isa: *Eu estou muito preocupada, muito em dívida, muito...*

Foi muito bom mesmo eu ter escutado... Inclusive no sábado, no nosso último encontro com a Supervisora ela falou, ela sempre me coloca muito isso desde que eu comecei... A supervisora sabe que no nosso início, eu falei pra ele “você pode brincar com a caixa e tal... e eu vou ficar aqui lendo um livro”. Eu queria passar pra ele que ele não estava sendo pressionado, não estava sendo observado, e quando eu passei isso pra supervisora, ela falou assim: “o que você não queria passar foi o que você passou fazendo isso”. E isso me preocupou... Eu falei: “será que agora...” como se fosse uma coisa que vai ser pra sempre. Semana passada a gente voltou a falar nisso, aí ela falou que é o contrário: “olha pra ele, pega nele...” Enfim, isso que está me confortando muito, mas eu acho que isso me deixou muito preocupada desde o começo.

Colega: *Eu acho interessante o que ela estava falando, que pra mim está em todo o processo do diagnóstico, eu estou fazendo várias descobertas. A primeira foi a decepção do erro, que a gente trabalhou bastante. E agora que eu percebi que eu tenho que lidar com uma outra situação muito delicada, que foi a minha dificuldade de aprendizagem durante a minha infância. Então,*

quando eu trabalho com ele, eu percebi nessas últimas sessões o que você falou... Eu estava ouvindo todo mundo falar e estava colhendo as informações, estava vendo do processo de cada um o que tinha a ver comigo... Você falou da empolgação do começo e acho que... No começo eu estava num pico de empolgação, e aí, de repente, eu me vi assim. Será que é comigo, é só comigo que está acontecendo isso? O que aconteceu comigo é que, de repente, quando eu fui avisar... Olhando o início eu comecei a olhar minhas dificuldades de aprendizagem. Então, pra mim está sendo muito difícil trabalhar essa questão: trabalhar com a dificuldade de aprendizagem dele e lidar com a minha dificuldade de aprendizagem. Então hoje, eu tenho a certeza do que eu estou fazendo aqui, mas o que vou fazer depois, não está fácil falar..., é distante. Mas que veio agora, e eu ainda estou na décima sessão. Deu essa baixada de bola por um motivo, porque eu me deparei com uma porção minha... Então eu falei assim: não, agora eu tenho que parar, vamos resolver as duas questões, porque ele está ali... claro que é uma pessoa muito especial, porque vai me fazer lidar com uma situação minha... Mas eu tenho que tentar separar as duas coisas. Comparando com o que você falou, a gente vai vendo o que está acontecendo, a gente vai lidando com as situações...

Supervisora: *E aí nem precisa ninguém falar da importância do processo terapêutico, a gente sente na carne, não é?*

Colega: *É extremamente importante, porque senão você...*

Colega: *Eu queria falar uma coisa sobre a questão do erro, que é uma coisa que eu pego muito. Eu tomo cuidado pra escrever..., porque eu queria muito, na hora em que acontecem algumas situações, eu queria muito que você [neste momento, dirigindo-se à, sua supervisora de diagnóstico] estivesse lá. Porque só no sábado... Aí chega o sábado: “olha, seria melhor se você tivesse falado de tal jeito...” Aí, aquilo me... eu saio, às vezes, no sábado, arrasada. E aí eu vou me reconstruindo. E eu busco algumas coisas que a supervisora diz, tentar resgatar, buscar de novo, na hora que ele me dá uma pista, que eu acho que é uma pista, mas eu fico atenta pra se aquele momento acontecer de novo eu poder retomar. Eu consegui fazer isso em algumas situações, de tentar...*

Supervisora: *E na verdade, é por isso mesmo que a gente pontua – para você ir reconstruindo o seu olhar e ter a possibilidade de, em uma nova situação, poder encaminhar de outra forma.*

Colega: *Mas talvez entre um pouco do que ela falou, nessa parte pessoal, que é o meu poder de... que eu estou vendo em mim, que é aquela coisa de você receber um “não” – não é isso, é de outra forma. Esse não, ele às vezes... Eu estou me colocando também, como é que é pra mim esse “não acertar”. A expectativa de acertar, você fica toda empolgada, bacana, lembrei, a professora falou... Porque é um trabalho assim, a gente está estudando, tem a falta de tempo muito grande, mas o pouco tempo que eu tenho, a gente está estudando, está se preparando. Tem toda uma coisa que a gente vai tentando na hora de buscar os acertos, porque tem coisas que acontecem que você fala na hora “nossa, fugiu...” – E agora? O que eu respondo pra ele? O que eu falo? A gente tem que acertar...*

Supervisora: *A gente também passa por muitas situações semelhantes... a gente olhar para trás e, às vezes, pensar: “não acredito que eu não tive a idéia de fazer isso na hora...” É muito comum acontecer isso. Porque a gente está o tempo todo... Cada caso novo é uma nova fonte de conhecimento para a gente, e nunca acaba isso. Essa sensação que vocês têm, a gente também tem.*

Colega: *E sempre cai também no pessoal, entra em duas coisas pessoais, que nem, assim a gente percebe? Quando vocês atendem, talvez não seja sempre, nem tanto quanto no começo, vivenciando situações pessoais da infância ou até mesmo presentes...*

Supervisora: *E essas questões de família, estão presentes, a todo o momento... Toda hora tem alguma coisa que mexe, que, de repente, você acorda no meio da noite, fica acordada horas pensando...*

Há, nessa cena de Isa, a mobilização do grupo como um todo para pensar em vários aspectos, há uma troca significativa das dúvidas, das angústias diante do processo

do diagnóstico e, ao mesmo tempo, do movimento que podem enxergar acontecendo dentro delas, em sua interioridade e na interioridade de seu paciente.

Ao mexer com a areia durante um longo tempo, enquanto falava e por ter escolhido a caixa com areia seca, Isa parecia poder acessar, através de sua corporeidade, a fluidez de pensamento e de reflexão. Isto lhe trouxe uma possibilidade de delizar tão fluidamente, quanto a areia. Foi um modo de se sentir livre para refletir sobre si, sobre seu paciente, sobre aquele momento existencial, tão único e profundo. Foi um mergulho com as mãos na areia, propiciador de um mergulho para dentro de si.

A experiência com o *Jogo de Areia* revela-se poética, pois, tal como a poesia, se dá como revelação.

O *Jogo de Areia* provoca, muitas vezes, uma reação de surpresa, pois me surpreendo, quando vou ao encontro de minhas questões fundamentais, que estiveram por um tempo adormecidas.

Há, em muitos alunos, no contato com a areia, um movimento de re-encontro com sua própria infância, um movimento preparatório para entrar em contato com os pacientes, em sua grande maioria crianças. Somos atravessados por nossas experiências biográficas.

Parecem se dar conta, também, de que é bom estar na presença de um outro, mesmo que essa experiência seja silenciosa, como acontece, muitas vezes, na relação com seu paciente.

Acontece, para muitos, essa experiência de solidão criativa, na montagem da cena na caixa de areia. Isso, talvez, lhes propicie um movimento reflexivo para dentro de si próprios, buscando imagens que permanecem desde a infância. Com isso, podem entender o campo de sentidos que se abre para a criança, para o paciente, na relação terapêutica, no diagnóstico psicopedagógico.

4.1.3 RETOMADA DAS CENAS (DO DIA 02/12/2008), APÓS UMA SEMANA – PUC BARUERI

AS CENAS SÃO PROJETADAS E O GRUPO TODO É CONVIDADO A REFLETIR
SOBRE CADA UMA DELAS .

- CENA 1

Anete [dirigindo-se à Ana, autora da primeira cena]: O que você poderia falar sobre a sua cena?

Ana: Eu fiz a sala, aonde eu atendo o garoto, nesse momento aí eu ainda não tinha colocado a caixa, porque numa outra foto eu coloco a caixa entre nós dois. Eu lembro que eu sentei e voltei para colocar a caixa. Porque ele gosta muito da caixa de diagnóstico psicopedagógico e, realmente, me trouxe muitas surpresas. Do lado de fora da sala de atendimento eu fiz ali representando a mãe dele e a irmã, que elas vão buscá-lo e elas sempre... A irmãzinha quer também entrar e participar da caixa, ela acha que aquilo é brincadeira, que tá brincando, acho que até pelas condições financeiras da família, por ter tanto material, brinquedo, jogos... Eu coloquei os elementos... a sala de aula, a Glória, que é a orientadora dele. Os carrinhos e o cavalo, que carrinhos é o que ele gosta bastante e cavalo, que é o que apareceu na hora da aprendizagem, do par educativo, que ele queria aprender a andar a cavalo. Os primos – os bonequinhos aqui são os primos. O Cristo Redentor, porque ele agradece quando chega o dia da sessão: “eu tava rezando pra você chegar e aí, quando você chega, - como Deus é bom” – que ele fala. E a representação dos pais: eu coloquei um príncipe, um pai de terno e gravata, um senhor, uma pessoa de óculos, um outro rapaz ali, um pouco mais jovem e um dragão, aquele ali é um cara com uma armadura, com máscara de monstro, porque ele não conhece bem... ele conhece o pai, mas ele tem muitas fantasias em relação ao pai. E essa questão do pai me intriga, porque eu ainda não consegui até hoje essa entrevista com o pai. Os pais são separados, a mãe não fala muito, sente incômodo em falar do pai. No outro canto, aqui, separado, eu coloquei o mundo, que eu tinha colocado esse mundo que era pra falar como eu me sinto, que o mundo é uma coisa muito grande, que a gente vive dentro dele, e a gente

conhece muito pouco, se for pensar na proporção dele, o que é o oceano, que o homem não sabe bem o que é, o que tem lá dentro, todo esse universo, e eu me sinto assim diante da Pedagogia, da Psicopedagogia, aliás. Descobrindo, eu sei que tem uma infinidade de conhecimentos, mas eu ainda estou um pouco... muito perdida... como desvendar, como me apropriar das coisas. Aí eu coloquei a senhora (Anete) e a Supervisora . E a supervisora eu coloquei a tartaruga, porque eu lembrei... eu queria procurar uma outra imagem, mas, depois até vi uma bonequinha que a Rita colocou e eu não achei... mas eu lembrei do “Procurando Nemo”, porque o Nemo quer saber quantos anos tem uma tartaruga, e a tartaruga já tinha 150, e a supervisora passou muita experiência pra nós, não parece, porque ela é jovem, mas ela tem muita coisa, espero que, quando eu chegar na idade dela eu saiba tanta coisa. Eu acho que eu falei isso.

Anete: Se você tivesse que dar um nome pra essa cena, que nome você daria?

Ana: *A Hora do Jogo.*

Anete: Olhando agora a cena, uma semana depois, você mudaria alguma coisa?

Ana: *Eu falei pra você que eu tive dificuldade de achar uma bonequinha. E aí eu achei a tartaruga e lembrei dessa cena, e coloquei. Se eu pudesse, trocaria. Colocaria uma bonequinha de professora que a Ana colocou no dela. Mas, da cena, eu não mudaria, não.*

Anete: Agora, tem uma significação pra você, a escolha da areia molhada e não da areia seca?

Ana: *Tem. Na hora que você mandou eu apalpar a areia, a textura, eu imaginei que... vou colocar na areia molhada, porque eu acho que a areia molhada tem mais firmeza. Eu vou colocar os bonequinhos, eles terão um chão, terão um sustento. Na areia fina, achei que iam ficar meio desequilibrados.*

Anete: Agora, olhando pra cena...

Ana: *Eu lembrei de uma coisa, que eu falei também, que eu coloco o mundo entre a senhora e a supervisora. São as minhas expectativas de orientação.*

Ana tem uma abertura grande para a nova área que se apresenta. Sente-se mobilizada com o atendimento, tem ânsia de saber.

Anete: Eu gostaria que vocês olhassem para essa cena, todas vocês, e procurassem ver o que nessa cena chama a atenção, o que ela mobiliza em vocês, se vocês tem algum tipo de identificação com a cena, se tem algum elemento da cena que mobiliza alguma coisa em vocês, ou até mesmo das coisas que a Ana falou.

Colega: *Eu acho que a imagem do mundo, no meio do oceano, rodeado por nada e não sei aonde eu vou chegar. Eu estou lá no meio. Quando ela falou que pôs o mundo lá, porque ela tem um mundo desconhecido, tem muitas coisas pra gente conhecer, e ela se sente assim com a Psicopedagogia, eu me sinto exatamente igual. Então eu estou num diagnóstico, estou fazendo todas as etapas, mas eu estou me sentindo muito crua ainda, como um bebê que tem que conhecer o mundo. Eu me identifico com aquilo lá.*

É interessante observar que há uma abertura para o nascer de novo,

Anete: Alguém mais gostaria de falar alguma outra coisa?

Colega: *Quando ela falou da tartaruga para representar o conhecimento, quando ela começou a falar, eu me lembrei do filme. Quando ela fez a ligação do filme com a supervisora, que passa isso para ela. O conhecimento como se fosse a tartaruga, eu achei muito interessante.*

Colega: *Eu acho que você, Ana, conseguiu colocar na representação do pai, toda a ansiedade dele. Quando você colocou todos esses personagens, você coloca todo esse processo de ansiedade dele, de aventura, que ele traz. Acho que você colocou na caixa oitenta, noventa por cento das ansiedades dele, que é o pai.*

Ana: *Hoje mesmo tinha uma revista em cima da mesa dela, eu já dei uma controlada, senão ele já ia falar que era o pai dele. A revista dos vereadores,*

dos prefeitos, ele abriu, eu já chamei, pra distrair ele com outra coisa – um monte de figura de homens, todos engravatados – ah, ele vai falar que é o pai dele... Aí eu já acabei desviando o assunto.

- **CENA 2**

Anete [dirigindo-se à Rita, autora da segunda cena]: Você já deu um nome pra cena?

Rita: *Começa pelo nome? – Beethoven.*

Anete: Olhando pra cena agora, o que você acha? Como ficou pra você, você mudaria alguma coisa?

Rita: *Não, mudar, não. Eu achei que foi muito interessante vivenciar essa experiência nesse momento, antes dessa aula eu estava muito angustiada porque eu estava com todos os relatórios, e com essa sensação de impotência, de não capacidade de chegar a alguma conclusão. E depois que a gente fez essa intervenção, que eu consegui juntar um pouquinho dentro dessa caixa as peças do quebra-cabeça, ajudou muito. Eu cheguei em casa nesse dia e escrevi pra caramba. Escrevi sobre a intervenção e consegui levantar algumas suposições, não chegar à conclusão, mas algumas suposições. E eu achei a cena muito bonita, eu acho que realmente tem um pouquinho de tudo o que está acontecendo no diagnóstico.*

Anete: Como essa cena afetou você?

Rita: *Eu fiquei me sentindo melhor.*

Anete: Pensou nela durante a semana?

Rita: *Sim, sim. Principalmente não nela exclusivamente, mas no diagnóstico como um todo, porque eu estou organizando os relatórios para montar o trabalho, isso foi na terça-feira. A semana passada, eu não consegui fazer a devolutiva com o paciente, estava com tudo preparado mas eu não fui, porque eu fiquei esperando, esperando para conversar com alguém, mas aí, depois*

dessa intervenção, eu fiquei mais tranquila. Continuo sem saber se a devolutiva está correta ou não, com a sensação de que falta informação, mas mais tranquila para passar para o paciente aquilo que eu pude observar. Nesse sentido, me ajudou bastante.

Anete: O que perceberam, o que acharam... sobre repercussões do trabalho com a caixa de areia, durante a semana?

Colega: (...) *com relação ao que eu ouvi das colegas e do que eu pude falar aqui e aí quando eu voltei para fazer o encontro com ele, a gente fez o Papel de Carta. Eu acho que foi extremamente significativo, as duas sessões foram extremamente significativas. Eu acho que eu estava muito preparada e passei muita confiança também, pra que ele pudesse passar... para que eu pudesse fazer intervenções e pudesse colher informações importantes. Então, aí ele se sentiu podendo passar essas informações pra mim. Eu acho que eu estava aberta para receber essas informações, mas eu acho que o ponto de partida foi aqui, a terça-feira [data da vivência inicial com a caixa de areia].*

Rita: *Foi interessante, porque quando eu comecei a pegar os bonequinhos para montar a caixa [de areia], me deu um branco, eu não conseguia achar nada – Ai meu Deus do céu, o que eu vou... Vou copiar igualzinho ao da Ana [autora da 1ª cena].*

Ana: *Eu senti [ao olhar para a cena de Rita, após sua cena ser desmontada] – Onde estava aquela bonequinha que eu não vi lá? – Quando você colocou aquela professora sentada, eu não vi aquilo; uma outra bonequinha de amarelo aqui perto do chinelo, eu não vi; o chinelo, eu vi, mas a bonequinha, não. Eu procurei outras coisas que você colocou aí, que eu não tinha visto.*

Rita: *Depois que eu comecei a colocar os bonequinhos, as coisas foram ficando mais claras. Eu achei muito significativo. Foi uma vivência muito bacana, naquele momento de tanta angústia e tanto conflito pra conseguir chegar a alguma coisa.*

Ana: *A minha angústia, ela diminuiu. Os motivos dela perduram, mas, como eu estava, aquela aflição de – o que eu vou fazer agora? – diminuiu; só que eu me sinto... (não sei vocês são assim) quando eu estou lendo um livro muito bom, quando eu estou vendo que vai acabar, eu começo a dar aquela... você não quer que acabe aquela história, porque acabou o livro, acabou a história... Hoje eu me senti um pouco assim na sessão, porque eu fiz a última sessão mesmo de atividade para o diagnóstico. E surgiu a situação, no meio do ditado, que acontece sempre, que é uma questão que ele tem com o aniversário, acabou interrompendo, ele demorou um pouco mais, ele não conseguiu pegar a caixa, eu volto lá quinta-feira e deixo ele brincar com a caixa, mas as provas mesmo, tudo que eu tinha que fazer, agora é a hora da conclusão, de fechar. E eu penso em continuar, mas, pra mim, está agora aquele ponto de interrogação: eu sei que eu vou ter que encerrar esse diagnóstico, mas me deu uma sensação de ‘que pena que está acabando...’*

- **CENA 3**

Anete [dirigindo-se à Isa, autora da 3ª cena]: A sua cena, você deu o nome de?

Isa: *Atendimento psicopedagógico.*

Anete: Você mudaria alguma coisa na sua cena?

Isa: *Acho que eu também não mudaria nada. Se eu mudasse, eu acrescentaria uma pessoa, que é coordenadora da escola, que agora eu conversei melhor com ela e acho que agora ela faz mais parte disso também. Mas o que eu ia falar é, do que a Rita falou, do momento que aconteceu, eu também achei muito bom, porque eu estava num momento muito angustiada, muito aflita, e veio numa hora... parece que tira isso de você. Foi num momento muito bom, e o que aconteceu foi uma experiência muito boa. Quando a senhora perguntou para a Rita se ela pensou nisso durante a semana, sobre a cena em si eu não ficava pensando, mas quando eu falei que ele teve uma atitude que contradisse o que disseram que era a dificuldade dele, e aí a senhora e a supervisora falaram – não, espere aí, isso já é o resultado do que você está fazendo... A gente acaba*

olhando com outros olhos, quer dizer, eu não tinha enxergado isso ainda, inclusive, quando eu falei isso, eu falei assim ‘falaram, tanto a mãe quanto ele mesmo, que ele tinha muita dificuldade de passar para o papel o que ele falava’ e aí, no Papel de Carta, ele escreveu a história muito maior do que ele me contou – e isso eu não tinha pensado antes; foi uma conclusão a que eu cheguei naquela hora e se eu tivesse chegado àquela conclusão sozinha, eu não teria aqueles olhos de ‘isso já foi uma resposta’. Isso é muito bom, você ver que já teve um retorno, sendo que você... Porque eu acho que todo mundo se sente assim muito... A primeira vez, a gente faz uma coisa hoje e nem sabe ainda como vai fazer a próxima sessão, porque, pelo tempo mesmo, estuda pra fazer uma, estuda pra fazer outra, eu acho que tem uma certa insegurança e isso me tirou bastante nesse dia, bastante mesmo.

Anete [dirigindo-se à classe]: E esta cena pra vocês, alguém gostaria de falar alguma coisa..

Anete: Então eu gostaria que vocês agora falassem um pouco, quem foi à caixa de areia, como foi o movimento de ir para a caixa de areia, o que vocês sentiram para ter esse gesto de ir para a caixa.

Rita: *Na verdade, eu estava com vontade de ir, mas eu fiquei envergonhada. Então, quando a Ana foi, eu achei muito legal. Aí quando chamou a segunda pessoa, eu estava com vontade de ir, só que eu não conseguia ir... O que eu achei interessante foi que quando eu cheguei na frente dos bonequinhos, eu não conseguia pôr nada na caixa... ‘não acredito que vou chegar aqui na frente e deixar a caixa vazia...’ Então eu achei interessante, mas depois eu comecei a pensar e falei ‘deixa eu começar a pensar no paciente’, aí foi quando eu comecei a procurar o nome dele, foi interessante, porque o nome dele escreve com “n”, e não tinha o “n”, então eu falei, vai “m” mesmo, o som é o mesmo, Jean. E depois começou a surgir... as lembranças, as coisas que eu achei significativas e foi gostoso.*

Anete: Você escolheu a areia seca ou a areia molhada?

Rita: *Eu escolhi a areia molhada.*

Anete: Você sabe o que te levou a escolher a areia molhada?

Rita: *Desculpa, professora, eu escolhi a areia seca. Porque eu não gosto do tato da areia molhada. Eu acho que a areia molhada fica grudada na mão. A areia seca... Limpa.*

Ana: Eu fui, porque eu fui no Simpósio Internacional e tinha muita gente na Oficina da Caixa de Areia e ela deu senhas pra fazer sorteio para participar e a Marina foi, mas não fui sorteada e eu queria ir. Então eu já sabia mais ou menos o que era, então, quando chegou aqui, você falou uma semana antes, eu já fiquei empolgada: ‘eu vou participar desta vez...’ Então eu já vim pra cá querendo participar da atividade e quando eu estava lá pegando as coisas, eu não sabia se eu tinha entendido a proposta, se a proposta era de eu fazer uma cena que tivesse os elementos, as coisas todas do percurso do diagnóstico, e eu não tinha como eu ia fazer isso, se era isso que eu tinha entendido mesmo a proposta, então eu pensei assim: eu vou fazer o lugar onde eu atendo, que é onde eu convivo com ele. Aí eu imaginei assim. E aí foram vindo... na hora que eu montei a salinha, a hora do jogo, foram vindos todos os outros elementos que eu precisava... Então eu pensei: eu não posso montar uma cena do diagnóstico se eu não falar do pai, sem falar da importância que teve a supervisora, na supervisão... E aí quando eu vi, eu estava fazendo todas as coisas que passaram por mim no diagnóstico. Tudo ficou no lugar.

Isa: *Eu fui, porque eu vi que elas foram primeiro, eu vi que era um pouco de desabafo. Eu percebi isso nelas e vi que eu precisava muito disso. Inclusive, quando a Rita foi, eu estava com muita vontade de ir também, mas não sei se era vergonha... Aí ela foi e eu falei: perdi minha chance. Mas aí teve mais uma e eu até já levantei pra falar ‘eu quero’. Eu acho que se eu fosse embora aquele dia sem fazer a minha caixa, eu ia muito decepcionada embora...*

Ana: *Eu acho interessante que, essa coisa do desabafo, são coisas que foram surgindo na hora que a senhora foi perguntando. Eu vim pra cá querendo participar, mas eu não tinha idéia de qual ia ser a proposta. E nem sabia... Essas coisas estavam me angustiando, mas elas não eram tão claras. Eu lembro que depois eu comentei com a Glória, que eu contei aqui a cena da professora... Aquilo surgiu na hora. Conscientemente, aquilo não estava claro pra mim, mas foi naquele momento que aquela situação veio, aquela professora na minha*

frente... É aqui que está me angustiando, é ali que ela me pegou, eu tenho que falar, muito mais do que o meu diagnóstico. Não foi pra senhora, ou pra supervisora, a devolutiva pra criança... O que me pegou foi outra situação e eu só fui perceber isso quando eu estava sentada analisando a cena, eu não tinha pensado nisso antes.

Isa: *Eu percebi, no dia, que a minha cena da família dele, do pai e a mãe, foi o que ele me descreveu no desenho da família; as crianças, que são os dois irmãos, foi o que ele me fez e até me contou uma história, no par educativo; e as outras situações, de coisas que ele chegou e desabafou comigo. Então, foram coisas que ficaram muito marcadas e que na hora, como a Ana falou, o que veio primeiro foi eu e ele ali na salinha, e aí fui lembrando de situações, acho que as mais fortes, tanto que ele contou quanto que ele desenhou e contou sobre os desenhos – foi bem do jeito que ele contou ou que desenhou que está na minha caixa.*

Anete: Quem mais gostaria de falar, sobre o que viu, sentiu, percebeu, como foi a experiência de olhar, novamente a cena.

Colega: *Eu não estive aqui a aula passada, eu faltei. Eu peguei algumas coisas com a Rita , eu pedi para ela me explicar a cena, a caixa de areia dela. E nós estamos atendendo na mesma escola, cada uma a sua criança. E ela definiu uma cena que ela falou que representa a escola, que é um monte de coisinhas juntas ali no meio, uns bonequinhos, umas coisinhas meio soltas. Quando eu bati o olho, eu disse: nossa, essa é a mesma sensação que eu tenho dessa escola e do que essas crianças sentem lá dentro, porque a sensação que dá é que eles são apenas mais um. O meu, por exemplo, que é um menino muito doente, eu não sinto uma atenção especial a ele, sendo que ele precisaria disso. Ele é só mais um, assim como é o Jean, assim como são os outros. Eu me identifiquei demais com essa situação da escola que ela colocou, isso me chamou muito a atenção, e veio só corroborar o que eu já vinha sentindo em relação à escola, esse sentimento dela também.*

Colega: *A gente costuma conversar entre a gente sobre os casos, e parece que quando a pessoa ilustra montando a caixa, com todos os elementos, parece que*

você consegue visualizar melhor aquilo e ela também. Era bom ver quando vocês iam discutindo com as meninas tudo que foi acontecendo, porque a impressão que passava é que elas também estavam descobrindo coisas que não estava dando pra ver. Até quando pediam pra mim pra tirar foto de cima e aí eu ia tirar e quando você olha de cima você consegue visualizar direitinho. Eu estava olhando lá na cena, o formato direitinho de coração na escola, isso que eles estão falando é uma montoeira, é uma montoeira... E aí você olha e começa a pensar coisas que aconteceram com você, que você visualiza, mas que no discurso da outra pessoa, aquilo te passa uma coisa que tem a ver com a sua experiência, que na experiência delas, o significado daquilo é totalmente diferente. Então, foi bem interessante também ver esse outro lado. E agora, eu olhando, é engraçado como isso te remete ao teu caso, eu estava vendo e não conseguia não imaginar os desenhos que eu quero colocar na minha história do meu caso.

Anete: Responde afirmativamente a uma pergunta sobre a possibilidade de se fazer a devolutiva utilizando a caixa de areia.

Colega: *Eu achei muito interessante como fica depois o desenho. Você começa a fazer... Eu senti vontade de ir e tive receio, porque eu não consegui imaginar uma cena. Eu achei muito mágico... Até comentei com a Helena que eu gostaria de fazer a devolutiva utilizando a caixa, mas precisa de muitos objetos e eu não tenho tempo para adquirir todos eles... mas achei muito interessante. E agora, olhando a foto, então... Nossa, é como ela falou: a cena ficou no formato de um coração; ela pegou e soltou, mas ficou... [em forma de coração]*

Ana: *Tem uma cena que ficou muito na minha cabeça até hoje [projetada em telão, na oficina intitulada “Sand Play”, num Seminário que Ana participou]. A menina fez uma cena e representou seu quarto usando metade da caixa. No quarto tem computador, mesinha, escrivaninha, cama, armário, banheiro... e a outra parte ficou bem menor, para todas as outras partes da casa. O namorado no quarto, em cima da cama, os livros no chão, do lado do computador e embaixo do computador e, para sair do quarto, havia uma ponte. E aí ela [a professora responsável pela oficina] analisa que aquilo foi muito simbólico –*

qual é o mundo daquela adolescente: o quarto, e todo o cenário que o compõe e, para ter ligação para aonde os pais estavam, havia uma ponte, que é esse caminho, não é só uma porta que abre quando ela está naquele universo. Ela [a professora] mostrou várias imagens, mas essa me marcou muito pelos elementos do livro no chão, do namorado no quarto, o quarto numa proporção tão grande, a casa ficou menor do que... nenhum quarto de adolescente toma a metade da casa... Então, eu acho que a caixa de areia proporciona todas essas coisas inconscientes que você consegue captar – como aconteceu aqui: nós nos analisando e olhando pras nossas cenas, mas acho que deve ser uma coisa muito bacana de se fazer com as crianças, e ter esses objetos... Eu adoro miniaturas e já comecei a juntar as minhas.

Rita: *Eu achei que os resultados foram impressionantes. Me deu vontade de me aperfeiçoar um pouquinho na caixa de areia e usar isso com mais conhecimento nos atendimentos psicopedagógicos. Principalmente por isso, porque eu achei uma intervenção eficaz. Porque, pra mim, o resultado foi imediato: poder montar aquela cena (cena 2) me ajudou muito a terminar o meu trabalho, na prática. Então eu gostei, é uma coisa prática... Sair um pouquinho do “tanto subjetivo”, que eu sempre falo: pra mim, desde o começo do curso, é tudo muito subjetivo. Então, eu achei muito legal.*

Colega: *Por que a areia e o que ela tem a ver com a infância? Porque eu percebi que ela [Isa, autora da cena 3], ao terminar de colocar os seus objetos, ela não parava de brincar com a areia. Então, isso tem algo ligado à infância, pra trazer tudo à tona aquilo que fomos, aquilo que a criança expressa?*

Anete: *Aquele momento dela mexendo na areia foi muito forte, mesmo. [Dirigindo-se agora à Isa]: Você não conseguia se desligar da areia. Você ficou, o tempo todo, ligada na areia, como se você, ao mexer na areia, tivesse resolvendo coisas suas também... Foi um momento muito interessante.*

Colega: *Quando a gente começou o curso de Psicopedagogia, eu lembro que a professora Neide comentou que, muitas vezes, as pessoas procuram o curso por questões pessoais. Eu me questionava – eu estou procurando o curso por uma questão profissional, porque eu me interesso pelo curso... não sei se é questão*

pessoal. E eu comecei a fazer o diagnóstico muito interessada, muito empolgada, como até hoje estou, mas comecei a perceber alguma coisa. E teve um dia que eu cheguei a sonhar com o meu paciente e eu percebi que eu estava entrando em contato com aquilo que aconteceu no meu passado, que foram as minhas dificuldades de aprendizagem. E aquilo foi muito importante pra mim, porque quando eu entrei em contato com isso, parece que pra mim foi uma forma até de eu me libertar dessas minhas dificuldades. E me ajudou muito, porque eu pude olhar muito mais para ele, entrar em contato com ele, com as dificuldades dele, intervir – não fazer intervenção, porque agora é o processo de diagnóstico, mas entrar mais profundamente nessa questão do diagnóstico, e não ficar na superficialidade, me atrever mais... Eu acho que é aquela questão da empolgação, vontade de fazer acontecer... Eu perdi esse medo porque eu me desvencilhei – não totalmente, porque eu acho que isso é um processo contínuo – dessa questão da dificuldade de aprendizagem que aconteceu no meu passado, que eu acho que é um processo meu, que eu tenho que ver, rever... e que vai acontecer e eu acho muito bom estar acontecendo agora.

4.1.4 CENAS ILUSTRATIVAS 2009



Cena 1: Visão geral da cena construída por Vera

Anete: Então, o que você experienciou e o que você poderia compartilhar com a gente neste momento?

Vera: *Na verdade, durante o curso e acho que na vida pessoal e profissional de cada um, a gente vai vivendo um monte de coisa. E aí vão surgindo muitas dúvidas, muitas angústias e a necessidade de um canto – até por isso que eu coloquei num cantinho aqui – e eu coloquei essas quatro miniaturas representando a nossa supervisão, que nós somos em quatro. E era um espaço muito gostoso, cada um trazia uma coisa diferente... Eu, às vezes, chegava lá achando que o que eu tinha feito não tinha dado resultado, não tinha entendido...*

Vera parece suportar vivenciar o momento de solidão, no início da jornada, no rumo da formação.

E a gente começava a conversar no grupo uma coisa tão pequena, eu entendia que era tão importante, tão significativo o que eu tinha descoberto no meu atendimento, em junção com o que eu vi na sala, a parte teórica... Eu acho então que isso, durante o curso, foi fundamental, acho que foi uma das coisas mais importantes, esses momentos que nós tivemos juntos na nossa supervisão. Foi isso que eu quis demonstrar.

Encontro com a necessidade de ser com alguém , viver uma experiência de comunicação prazerosa e de ternura com o outro, a construção de um lugar.

Vera: *E tem mais um detalhe: eu falei ali que eu não ia fazer, porque a gente teve a experiência lá [na supervisão] e as duas meninas fizeram – e foi muito bacana, elas trouxeram coisas que elas*



estavam vivendo – e eu não tive oportunidade de fazer. Aí eu falei – não vou fazer! Mas daqui eu fiquei olhando aqueles quatro... Falei que não ia fazer, mas foi mais forte do que eu.

Lúcia: Engraçado (...) quando nós começamos o semestre, tem o nome “diagnóstico”... Aí eu já vou pra semântica: diagnóstico, aquela coisa fria, aquela coisa médica, eu vou esquadriñar alguém pra ver o que há de errado com a pessoa... E, na verdade, é uma viagem de descoberta... É uma viagem de autodescoberta e muito humana.

Propiciou-se a percepção do envolvimento das próprias questões pessoais na relação terapêutica e um estar aberto para a desconstrução de um molde relacional baseado na racionalidade, para que uma vivência de encontro pudesse ocorrer na relação terapeuta-paciente, numa área de experiência compartilhada transformadora... *”a gente transforma mesmo, a gente vai além do contexto de só o educar”...E eu estou conseguindo ver isso na minha prática.*

Houve um reposicionamento em relação ao próprio percurso profissional, inaugurando a construção do *ethos* do psicopedagogo.

Então, o que era pra mim uma palavra super fria – diagnóstico – ela tem hoje... ela agrega muito mais significado, porque o primeiro momento, de estabelecimento de vínculo, é um processo de autoconhecimento, tanto dessa nova pessoa, desse paciente, como nosso, onde a gente tem que ter muito cuidado pra ver até que ponto, nessa relação, eu também não estou fazendo transferência de mim pra essa pessoa...

Houve a percepção do envolvimento das próprias questões pessoais na relação terapêutica.

- CENA 3: “TARDES DE HISTÓRIA”



Cena 3: A construção de Lúcia, no centro da caixa de areia

Anete: Lúcia, o que você trouxe pra essa cena?

Vera: *Então, na realidade... Bom, eu vi todas essas miniaturas, já deu vontade de mexer... É muito convidativo, muito legal! Eu tentei não ficar pensando muito, mas sentir este momento, e a primeira coisa que me chamou a atenção foi a árvore; achei muito bonita essa árvore. E aí eu fui montando, eu não sei te explicar, Anete, como eu cheguei nessa cena...*



A Construção de Lúcia vista de outro ângulo

Foi um brincar como meio de acessar a criatividade e como estabelecimento da continuidade de si.

Lúcia: *São adultos, mas, nessa situação, parecem que são crianças, comparados com o velhinho que está na cadeira, entendeu? No Play Mobil eles são adultos, mas sentadinhos, assim, parecem crianças. Porque eu acho que, no fundo, todos nós somos, eternas crianças; a gente nunca sabe tudo o suficiente pra ser todo esse adulto; tem lados nossos ainda que são muito, muito, muito criança... É um movimento de “estar junto”; ele está lendo um... que parece que é um livro de histórias... Eu gosto muito de ouvir histórias, história de vida, silhuetas, né, adoro literatura... E é um momento onde você está ali simplesmente debaixo de uma árvore, ouvindo uma história, o dia tá passando, o tempo bonito...*

Encontro com a necessidade de ser com alguém, necessidade de fazer algo com alguém, anseio de comunicação significativa com o outro como experiência amorosa, viver uma experiência de comunicação prazerosa e de ternura com o outro.

Anete: Esse lugar te lembra algum lugar da sua vida, da sua experiência?

Lúcia: *Lembra. Eu morei no interior; eu nasci em São Paulo, mas eu cresci no interior. E eu tinha muito o hábito de subir em árvore. Minha mãe odiava isso, porque ela tinha medo que eu caísse e me machucasse. E tinha, perto de casa, ti adorava subir naquela árvore. Ela ficava num terreno de um casal de*



Detalhe de ‘Tardes de histórias’, foco no contador de histórias

velhinhos, também. A velha era uma chata, mas o velhinho era uma pessoa muito fofa. E eu lembro que a gente gostava de subir.

Ele deixava a gente subir no pé de manga, pegar manga, tudo... – mas ele sempre ficava perto mesmo dessa árvore. Eu não me lembro, eu não consigo me lembrar agora o que acontecia, o que ocorria, mas eu me lembro, mais parecido disso, alguma coisa assim – nesse sentido... Me veio muito, quando eu montei essa cena, a cena de um fim de tarde, já o sol se pondo, aquela brisa gostosa e eu perto dessa árvore. Gostava muito. Muito. Às vezes, porque como eram perto os quintais, eu ouvia minha mãe me chamando Lúcia, cadê você? E eu estava em cima da árvore, lá, quieta. Ela ficava chamando, chamando, quando ela parava de chamar, aí eu descia. Então, me lembra isso.

Constituiu-se um reviver diferentes momentos da própria história de aprendizagem, apreendendo seus diferentes sentidos e significações, um poder colocar-se em história, dando sentido ao já vivido para se colocar em devir.

Anete: Olhe pra sua cena, veja a que te remete essa cena, como ela ficou dentro de você... Se você mudaria alguma coisa...



Lúcia: *Eu não mudaria nada, não.*

Anete: Se você tivesse que dar um nome pra sua cena, que nome você daria?

Lúcia: Chamaria de “Tardes de história”.

Anete: “Tardes de história”?

Lúcia: *É. O velhinho está lendo a história, num final de tarde... Eu sempre gostei do final da tarde...*

Anete: Alguém quer falar alguma coisa sobre essa cena da Lúcia?

Supervisora: *O que eu acho bacana nessa cena é que novamente ela traz... Ela fez a cena do Par Educativo e ela traz muito forte a questão da interação e aqui novamente a questão da interação é a tônica... Tem uma comunhão em torno do velhinho. E tem um símbolo forte, que é a árvore e ela trouxe a questão do fruto na*



A árvore das histórias

descrição da cena. Acho que é uma cena forte nesse sentido; novamente... – as outras também, em todas aparece a interação – mas aqui aparece uma interação psicopedagógica mesmo, uma vivência que está sendo compartilhada nesse espaço aí.

Lúcia: *Eu vejo como, pelo menos na minha formação, isso tem afetado, mudado, porque eu era plena só este lado de cá, só a Pedagogia mesmo. E eu acabava, tanto eu comigo mesma como eu no meu relacionamento que eu tinha com meus alunos, me esquivando totalmente dessa parte emocional.*

Vê-se aqui a tomada de consciência do papel desempenhado junto aos pacientes. Há um reposicionamento em relação ao próprio percurso profissional, inaugurando a construção do *ethos* do psicopedagogo.

4.1.5 CENAS ILUSTRATIVAS 2010



Mara: *Eu acho que é isso. Engraçado, quando eu... – eu posso ir falando, né? Meu filho apareceu muito no curso e tudo o que eu compro, que eu coloco na caixa, ontem a gente foi ao teatro e eu passei na Livraria Cultura para comprar a Família Gorgonzola, que eu vou fazer com o meu paciente e o Pedro já queria o livro – É para mim esse livro, é para mim? Então acho que estou comprando as coisas certas, porque tudo, até para fazer a caixa, tudo o que eu comprei ele quer para ele, e eu tenho feito tudo com ele também antes de ir para o batente. [Mara fala ao mesmo tempo em que vai compondo sua cena] Bom, vou colocar isso aqui de frente pra mim. Tem umas letrinhas ali, que eu procurei, mas eu não consegui encontrar...*



Mara: Bom, é basicamente isso: a questão da construção, aliás isso aqui [livrinhos] eu vou pôr aqui junto, porque eu sempre gostei de estudar eu acho que não parei de estudar desde a minha graduação.

Engraçado que a Psicopedagogia parece que colocou todos os outros cursos num outro patamar, porque a Psicopedagogia trouxe para mim a questão do fazer, de pôr a mão na massa, que não é só teoria; todos os outros cursos é muita teoria, é demais... é filosofia, é teoria e aí quando você vai para a sala de aula, fazer o seu trabalho, você fica meio frustrado e a Psicopedagogia não, ela tá ali junto né, quando você faz, quando eu ia conversar com o Marcos eu não sabia se eu lia antes ou depois ou se eu não lia, tentava me deixar sentir... Então, o que está fazendo essa minha construção não são os livros – essa foi uma coisa que eu conversei com o Marcos ontem e ele falou que a gente não pode se prender muito à teoria, mas também não pode deixar de lado, porque tem que ter um porquê – vendo como profissional; não vou buscar, porque tem que buscar, porque tem que ser... Não, eu quero ver, eu quero me sentir feliz com o que eu estou fazendo. E as minhas conversas com o Marcos foram muito responsáveis por isso, porque eu fui me apaixonando, ele trazia algumas coisas do trabalho dele, a revista, e eu fui vendo... Nossa, que bacana! Porque eu acho que eu, como professora, eu tenho que fazer alguma diferença na sala de aula, eu tenho que me sentir não diferente, a melhor, mas eu tenho que perceber que eu fiz uma diferença, de alguma forma, para aquela criança. E em sala de aula estava muito pequeno para isso, eu não estava conseguindo achar esse caminho e eu acho que a Psicopedagogia trouxe um pouco disso para mim. Eu não sou muito religiosa, não frequento nenhuma religião, mas esse ano de 2010 eu nasci. Então, a Psicopedagogia fez, além da questão do conhecimento profissional, eu acho que ela fez eu repensar um outro lado mais emocional, eu acho. Então, eu acho que eu estou conseguindo ter um norte, no profissional principalmente. Não sei se tem a ver com a crise dos quarenta... Espera aí, pra onde vou agora...

É sempre um jeito diferente de viver e de perceber também



Visão geral da Cena de Nora, antes da inserção da última miniatura.

Nora: *Então, na verdade a ideia, pensando no curso e tudo o que foi vivido, é a ideia do jogo da cadeira, que a gente tem que ir mudando de lugar cada vez que a gente começa a jogar de novo; daí eu fui pegando várias cadeiras diferentes, inclusive um carrinho de bebê, que é uma cadeira para o bebê, então são esses lugares que eu passei durante o curso, os*



Detalhe da miniatura inserida na cena

lugares que eu tive que ir mudando. – Ah, faltou um! – [neste momento, Nora levanta-se, pega a miniatura de um vaso sanitário e a inclui na cena] É uma privada. É o lugar do erro, que eu também tive que rever e assumir, retomar e daí uma cadeira mais escondida foi essa mudança.



A Cena construída por Flávia, e detalhes, a seguir.

Flávia: *Muito bem! Aqui era eu, bem no comecinho do curso, magra, cheguei lá bem crua mesmo, bem perdida [bonequinha de branco e rosa, à frente do tigre]. Aqui são grãozinhos de areia mesmo. o pescador, ao lado da coruja, o que é... A Anete disse– “Eu dou a vara e vocês vão lá pescar”– e eu fiquei apavorada, então o tigre na frente e essa senhorinha atrás de mim... Eu falei – meu Deus, o que que eu vou fazer agora, eu tô encurralada, estou apavorada! Aí eu fiquei apavorada, apavorada, falava – meu Deus, o que eu vou fazer agora da minha vida? – foi bem assim mesmo – eu não vou saber chegar lá, fazer esse diagnóstico..., não sei nada, sou professora de inglês... socorro! Começamos a fazer, eu achei muito legal, porque construímos cada um uma história única, uma nova história, não só no diagnóstico, mas minha também, como pessoa, mudei muito, estou mudando a cada segundo, e como profissional, tanto de onde eu trabalho como de onde eu quero chegar, e foi muito emocionante mesmo.*



No geral, eu me percebo, assim, uma coisa que eu não era, mais observadora, estou começando a observar mais e a respeitar mais a pessoa como ela é, sem querer mudar a pessoa, respeitar, ela é assim ela funciona assim, eu sou assim, eu funciono assim... Em primeiro lugar, foi bem isso. O que que eu vou fazer com isso que eu tenho? O que que essa, no caso,



pessoa vai fazer com o que ela tem? O que que pode ser tirado de melhor daí? E isso se espalhou muito pelo meu trabalho. Como professora. Eu mudei muito, muito, muito, muito. Refletiu bastante!

A cena montada por Gisela



A cena montada por Gisela.

Gisela: *Então, essa aqui [à esquerda] sou eu, esse aqui [pecinhas de madeira no centro] como se fosse a construção do diagnóstico, essa aqui é a mãe e a menina [à direita] e esse aqui [fantasma] foram as angústias e os medos que eu tive durante o diagnóstico inteiro. Eu já fiz a devolutiva para a mãe, eu já fiz a história para a criança, já acabou meu diagnóstico e eu me senti muito vazia ontem. Cheguei em casa e falei – e agora, o que vou fazer com as minhas quintas-feiras? E eu não vou poder continuar, porque eu gostaria muito de poder continuar com ela, mas ela vai mudar para São Bernardo... E pra mim foi muito difícil...*

Anete: E esse fantasma?

Gisela: *Então, esse fantasma foi o que me perseguiu por seis meses (risadas) praticamente. Porque a gente... Quando a gente ainda não tinha o diagnóstico, a criança, sabe e eu faltei na primeira aula, aí eu falei com a Gabi e ela falou – então, a gente vai ter que fazer um diagnóstico! –Então, ontem, eu fiquei pensando muito em tudo o que aconteceu, porque eu fiquei também revendo os relatórios, vendo tudo... Então, foi a devolutiva de tudo o que eu senti, todas as minhas angústias, tudo que deu certo... Eu falei – nossa, consegui! – então, é isso.*



A cena montada por Gabi



A Cena montada por Gabi, detalhes.

Gabi: *Então, no meu, o fantasma está abaixado porque...*



Eu também deixo o fantasma, mas... Porque, no começo, a gente fez a caixa de areia na casa da supervisora e eu lembro que falei para ela que não estava conseguindo dormir por conta do diagnóstico, que eu vivia... À noite é um



horário que eu penso muito; então eu deitava na minha cama e ficava pensando como vai ser, como eu vou chegar, como é eu vou conversar, se o paciente vai ficar bem, se vai querer ir embora, se ele vai querer ir, eu tinha um monte de dúvida, né, e hoje eu vejo, eu abaixei esse fantasma, que eu não tenho mais essas dúvidas, eu acho que consegui uma coisa muito legal; para mim foi uma conquista e aí é por isso que eu estou aqui com a mãozinha para cima, tipo – consegui! – porque eu acho que o principal que foi o vínculo com ele, eu consegui muito bem. Eu acho que ele está falando coisas para mim que ele não costuma falar para ninguém e não foi nada forçado, ele vira pra mim simplesmente e fala coisas que eu acho que estão bem dentro dele e eu ainda estou muito curiosa quanto a isso. O rádio é porque ele adora música, então todo dia ele dança um pouco para mim, canta um pouquinho.

Anete: E o fantasma deitado?

Gabi: *É porque no começo eu estava muito ansiosa, eu estava com um monte de medo também, medo de como ia ser, de como ia ser esse encontro, se ia dar certo, um monte de dúvida e aí, com o tempo, essas dúvidas foram embora, hoje falta só pra mim a devolutiva,*



que vai ser a semana que vem, e eu acho que estou segura para isso, me vejo muito mais forte para fazer isso do que no começo, quando eu estava com muito medo, muito mesmo. Acho que a Gisela lembra, quando eu fiz a caixa, que eu falei que não conseguia dormir, falava, está tirando o meu sono e agora não, isso não acontece mais.

Através da experiência com o *Jogo de Areia*, é possível entrar em contato com a expressividade estética, como a que está presente no desenho. É o corpo como apresentação de si. Foi essa percepção que me trouxe sentido para trabalhar com o *Jogo de Areia* no espaço de formação, pois é um modo de trazer a experiência viva corporificada.

No *Jogo de Areia* percebi, através das disposições plásticas, o modo como a corporeidade do outro nos fala. Há nesse jogo uma dimensão intercorpórea que se estende como forma de comunicação com o outro e é aí que se estabelece o espaço potencial, num verdadeiro bailar entre corporeidades. São gestos, expressões que se fazem presentes, no espaço “entre”.

O *Jogo de Areia* surpreende, pois, sem se dar conta, o indivíduo, ao montar uma cena, corporifica a sua questão existencial daquele momento.

É possível observar, através da reflexão que os alunos fazem, tanto na montagem das cenas, quanto no momento de projeção das cenas, aquilo que apontei como sendo significativo da construção do *ethos* do psicopedagogo. De um modo geral, há falas e cenas que representam várias de suas facetas. Procurei sintetizar os anseios que se revelaram como mais significativos, ancorados em reflexões que temos feito nos diferentes encontros que temos com eles. Vale ressaltar, aqui, os aspectos presentes, no meu entender, na construção das cenas e na constituição do *ethos* do psicopedagogo, como afirmei anteriormente:

- vivências do *self* do psicopedagogo aluno;
 - vivências no movimento de formação psicopedagógica;
 - vivências que implicam o desenvolvimento de habilidades clínico-terapêuticas, dentro do espaço psicopedagógico;
- As vivências do *self* do psicopedagogo aluno são tomadas aqui, como aquelas que representam suas histórias de vida e dos encontros que se dão nas relações com outros.

Penso que ao falar sobre vivências do *self* do psicopedagogo aluno, estou considerando-as a partir de duas dimensões fundamentais: uma que se explicita através do ser com outros; outra que se revela com o estar no mundo. No contato com suas sensações, percepções, visões redimensionadas, atribuem a esse estar no mundo as marcas de sua corporeidade.

À primeira dimensão, chamo de ética, por todos os sentidos que se revelam nas cenas, tais como, a preocupação com seu paciente, a devoção de buscarem o melhor de si para lhes ofertar, assim como de poder olhar para o que este paciente tem de melhor. Ademais, há a responsabilidade de cuidar de modo afetuoso, respeitando o tempo de cada um e levando em

frente esse novo desafio de olhar para o paciente de modo inusitado e poder se encantar, com as manifestações de criatividade e de transformação que abrem o espaço para o surpreendente que esses encontros propiciam e, ainda, poder ver nesses pacientes tão desacreditados pela escola, pela família, o recurso de saber aquilo que não acreditavam saber.

À segunda dimensão chamo estética, pois diz respeito à capacidade, que se manifesta através das cenas, de se poder mergulhar na experiência de corpo inteiro, de poder emprestar seu corpo ao paciente como um objeto a lhe ser apresentado, por onde as insígnias do poder saber se fazem marcas, que se desvelam em modos diferenciados de expressão que passam pelos olhares, pelas sensações pelas percepções, próprias de cada um, das quais cada um pode ir se apropriando, como marcas fundamentais de uma autoria de mãos que se cruzam e se interpõem, num tecer conjunto.

São cenas e histórias que se referem à infância, aos vínculos estabelecidos com os familiares. O contato com a família do paciente remete o aluno em formação a repensar sua própria história e, portanto, também, se colocar em história. É preciso se colocar em história, poder acessar o passado para se constituir enquanto devir. O que lhes pode trazer a dimensão do anseio de ser.

- Vivências no movimento de formação psicopedagógica, nos encontros de supervisão, nos encontros com os próprios colegas, tanto na supervisão, como na sala de aula, nos encontros comigo, durante as aulas e supervisões.

Há um intenso vínculo, construído pelos alunos, no espaço de supervisão. Podem compartilhar com o supervisor e com o grupo, suas dúvidas, dificuldades, conquistas, angústias, sofrimentos, frustrações, como aparece muito na construção das cenas e nas reflexões sobre elas.

A aflição vivida em grupo e comunicada pode se transformar em saber, saber de si e saber de um outro. O reconhecimento da própria precariedade é o que nos torna humanos. Na medida em que se toma consciência dela, pode-se estar mais aberto para cuidar de si e do outro. É o que pode abrir espaço para que possamos nos pré-ocupar. Estar preocupado com o outro é acolher o outro em si.

Observamos nas falas reflexivas sobre as cenas, a frequência com a qual esse estado de preocupação é citado pelos alunos. Ficam aterrorizados com o terror de seus pacientes, diante do não aprender. Este terror é personificado, em várias cenas, por exemplo, através do fantasma.

A partir da experiência do não saber que aterroriza, se tudo vai bem na relação com um outro, que testemunha esse meu terror, é possível sair em busca dos sentidos que o não saber tem. É possível descobrir que esse não saber, tão terrorífico, pode ter relação com não saber ler, não saber escrever, ou não saber de si, de sua história ou do lugar que ocupa no mundo.

O confronto com nossos fantasmas (miniatura do fantasma), que é aquilo que aparece muito nas reflexões dos alunos sobre as vivências compartilhadas nos grupos de supervisão, pode ser um movimento de busca de contorno, de visibilidade. O fantasma é aquele que se move sem sentido e gesticula sem objetivo, não pode se fazer presente.

Estar diante de uma visão de si, como fantasmática, pode ser o caminho para a busca da presença corporificada, ou seja, da presença que precisa se fazer corpo para que ocupe uma certa visibilidade em sua singularidade. Esta pode ser, inclusive, uma das causas do adoecimento de nossas crianças, por não terem uma presença que seja visível em sua singularidade.

Assim como se pode adoecer por falta de visibilidade, pode-se, também, adoecer por excesso de visibilidade, extremos perigosos e que ameaçam, muitas vezes, a possibilidade de aprender. É preciso que cada um encontre o espaço da visibilidade singularizada, para que se sinta pertencente a um grupo.

No encontro da singularidade, ou no reconhecimento desta como conquista é que podemos abrir espaço para o sonhar, nas suas mais diferentes dimensões, colocando-se em devir.

A busca pelo espaço de singularidade é refletida e trabalhada em todos os âmbitos com os alunos, para que isso possa ser algo a ser atingido com os pacientes com os quais se relacionam, assim como na sua própria construção, enquanto sujeitos em formação. É a busca da autoria singularizada, revelada em grande parte das cenas que apresentam e nos espaços por onde circulam.

- Vivências que implicam o desenvolvimento de habilidades clínico-terapêuticas, dentro do espaço de formação psicopedagógica, marcadas pelas relações com os pacientes, na experiência clínica, no processo de diagnóstico psicopedagógico.

Tomando como referência a clínica proposta por Winnicott e Safra, penso que o que aparece como significativo na experiência clínica de nossos alunos, é a abertura do

espaço do jogo, do brincar: jogar como um modo de construção de uma terceira área, onde a dupla terapêutica possa circular com suas dimensões objetiva e subjetiva.

Há, também nos alunos, e que aparece em seus depoimentos, a busca por um lugar e um espaço de confiança, na sua relação com seus pacientes.

Outro exercício importante para os iniciantes na clínica é o exercício do silêncio, para mais ouvir do que falar, ou seja, entrar em contato com a visão de que mesmo no silêncio há presença. Muitos vêm para o curso marcados pelo falar excessivo, característico da atividade do professor. Sentem-se recompensados quando observam que o seu silêncio dá ensejo para que seu paciente possa revelar inúmeros aspectos expressivos, no caminho da construção da criatividade, da autoria e do conhecimento.

Está presente, também, a busca pelo espaço de compreensão do que se passa com seu paciente, onde foi que a fratura ou as fraturas se deram. O não aprender vem travestido das mais diferentes roupagens que não se evidenciam como não aprender a ler e escrever. A queixa é quase sempre essa, mas no contato com o paciente, esta nem sempre se faz presente. Isso traz uma confusão na cabeça dos psicopedagogos em formação, que veem no aprender a manifestação de habilidades pedagógicas. Se a criança aprende, então, o problema não é de ordem psicopedagógica, é de ordem psicológica e, como pensam, não deve ser tratado na psicopedagogia.

A palavra que ocupa o foco de nossa atenção, onde se dá o cuidar, é a palavra compreensão. Esta *com-preensão* começa a ser construída com importante experiência clínica. Poderia-se pensar que a palavra compreensão convida para um desdobramento significativo, principalmente, para refletir na clínica os problemas de aprendizagem, o que implica apreensão com, apreender junto com um outro.

Vejo que a forma de apreender ou de aprender o mundo, como o modo de se relacionar com os símbolos sociais e culturais, poderá ser compreendida através do modo pelo qual a pessoa foi ou é cuidada. Pela maneira como lhe foi possibilitada a construção de sua compreensão do mundo.

Estas e outras tantas questões presentes no exercício inicial da clínica fazem com que os estudantes sintam ou entrem em contato com sua incompletude. Tomar contato com a incompletude e ter consciência dela pode ser fundamental para o percurso de

busca de conhecimento, de saber. Se me percebo pronto, não caminho. É a incompletude que me instiga a andar.

Vê-se, em suas falas, como anseiam por essa, ilusória, completude. Tento dar a eles a percepção de que a formação se dá como continuidade.

Tal como relatei anteriormente, através da fala de Safra, podem ser observados nas manifestações que se expressam nas cenas, dois movimentos, que se completam. Um que é o de trazer a temporalidade como testemunha para tudo aquilo que aconteceu, tal como Safra nomeia como sendo da ordem do significado. E outro que desvela um anseio por ser, que é da ordem do sentido, da busca de si, numa dimensão de futuro. Ambas revelam-se como fundamentais para a possibilidade de construção do *ethos* do psicopedagogo.

4.2 PALAVRAS, FRASES, PENSAMENTOS, SENTIMENTOS: OS ALUNOS

SINTETIZANDO AS VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE DIAGNÓSTICO, COM O *JOGO DE AREIA*

Anete: Eu gostaria agora que vocês falassem um pouco sobre o que ficou dessa experiência com a caixa de areia, um pensamento, uma palavra, uma frase...

Colega: *Pra mim, é a construção de si mesmo.*

Colega: *Acho que, pra gente, ficou bem marcado mesmo foi uma mudança. Eu senti que eu comecei o diagnóstico muito ansiosa, com muito medo, e isso estava me atrapalhando o percurso. E hoje, terminando o percurso, eu me sinto mais realizada, e eu vejo... essa questão do envolvimento também e, nos momentos das sessões, eu sentia mesmo que alguma coisa estava sendo transformada também, em mim. Então, eu acho que, pra mim, a palavra é “mudança” mesmo. Uma mudança de olhar. Porque sempre foi falado aqui, acho que todo mundo comenta sobre o “olhar psicopedagógico”... Mas é difícil... Eu não encontrava esse olhar... E como a gente – pedagoga, professora – tem aquele olhar de professora. Primeira sessão da hora do jogo, que meu paciente quis fazer conta, e ele calculou tudo errado, eu fiquei super angustiada, porque a minha vontade era de ensinar ele a fazer as contas. Eu*

tive de me segurar, porque só observar, naquele momento, foi difícil. E hoje eu vejo que tem um envolvimento. O meu paciente, na primeira sessão de hora de jogo, o meu cliente tremia, ele não conseguia olhar pra mim. Hoje em dia ele olha... O Jogo do Rabisco foi um marco, porque houve um envolvimento muito grande. Então, hoje, ele olha, diz “boa tarde”, sorri... Eu vejo esse envolvimento.

Colega: *Me desabafo frente a situações novas, retratando consciente e inconsciente de tudo que está acontecendo e uma luz, pra tudo isso, pra essa construção.*

Colega: *Renascer, num processo de construção. Hoje eu consigo me ver uma psicopedagoga, eu consigo ter esse olhar. Eu falava muito “estudante de psicopedagogia” e hoje eu consigo, “sou uma psicopedagoga”.*

Colega: *Com relação à caixa de areia, eu acredito que ela cria um momento único pra gente, de um resgate pessoal, e também um olhar diferenciado para o outro.*

Colega: *Pra mim, o que teve de novo nisso tudo é que eu pude perceber que, no processo de aprendizagem de uma criança, seja ela com dificuldade ou não, o quanto é importante a dedicação, o amor, o respeito, a observação... Eu não tinha a dimensão do quanto tudo isso é importante dentro desse processo, mesmo já trabalhando com criança, acho que teve um enfoque diferente pra mim agora.*

Colega: *Pra mim, a caixa de areia é uma forma de você liberar o seu inconsciente, o seu subconsciente, e trabalhar com ele de uma forma mais rápida – como a Rita falou: de repente, você, naquela representação, consegue enxergar coisas que você não consegue normalmente, e trabalhar aquilo de uma forma positiva.*

Isa: *Pra mim, a caixa de areia, isso que a Marina falou pra mim ficou muito forte, porque o que eu falei naquela hora, a cena que eu montei, quando eu fui falando o que eu tinha feito, eu não tinha consciência daquilo... Como se eu tivesse feito uma conclusão de uma coisa que eu nem tinha feito antes, não foi*

pensado... Então eu fui montando e, de repente, foram aparecendo coisas que eu não tinha visto; era como se eu estivesse vendo de fora, ali estivesse todo o atendimento, os relatórios, e eu estivesse vendo de fora. Foi muito significativo. E me ajudou muito também nessa angústia que eu estava sentindo.

Ana: *Eu escrevi uma frase: A caixa de areia permitiu com que eu olhasse, de fora, cenas do meu mundo interior, fazendo com que eu conseguisse refletir com mais clareza.*

Colega: *Eu vi a caixa de areia, enquanto as colegas estavam montando, e agora, com os comentários de todo mundo, como uma devolutiva pra si mesmo. O momento de você parar e falar pra você o que eu vivi até agora, o que eu fiz com essa criança; eu vi como um momento, como a Ana falou, uma reflexão, um momento que você pode colocar aquilo que não está tão claro na sua cabeça. De repente, você, inconscientemente, vai montando a caixa de areia e vai se percebendo e percebendo a criança, o processo que a criança está realizando ali.*

Colega: *Eu vejo a caixa de areia também como uma solução: no meio de alguns conflitos, a desorganização que aparentemente, de imediato, você vê, você começa a ver algumas respostas. E são respostas que a gente busca ao longo desse percurso, que pela ansiedade, às vezes, você queima algumas etapas, até etapas suas – parar, respirar, reler, concentrar algumas coisas. Então, eu acho que a caixa de areia propicia aquela sua organização pessoal, não só com o seu paciente, que você está tratando no momento, mas com você mesmo também.*

Colega: *Quando eu senti vontade de participar e não fui, eu fiquei tentando imaginar o que eu colocaria. E tudo que eu imaginei tem a ver comigo, com a minha infância; eu não consegui imaginar coisas do meu paciente. Eu fico olhando as fotos, fico tentando imaginar... Eu lembro que eu ajudei a arrumar a mesa [as miniaturas], lembro de algumas coisas que tinha na mesa, mas tudo que eu penso em colocar tem a ver com a minha infância, não com o meu paciente. Acho que por isso eu não consegui participar, porque eu não consegui ver, imaginar a cena com ele.*

Colega: *Caixa de areia, para mim, é a construção de um mundo novo. Com a minha paciente, no início, eu fiquei muito apavorada, muito insegura, mas eu fazia o possível e o impossível pra não passar pra ela a minha insegurança. Tive todo o cuidado, porque no início a mãe me apresentou uma carta que a professora tinha enviado, para que levasse ela ao médico... E todo o processo, o trabalho que eu fiz com ela, era assim, eu via só falta de incentivo mesmo: uma criança carente, um amor de criança. E ela, de início, gostava de falar muito baixinho e com o processo do trabalho, ela foi se desenvolvendo, se soltando. No final, ela falava super bem, fez todas as atividades super bem, principalmente o Papel de Carta, que ela adorou, tanto que eu repeti, fiz duas intervenções. A supervisora falou que eu podia repetir e eu repeti e foi maravilhoso.*

Colega: *Quanto à caixa de areia, infelizmente, na semana passada eu não pude estar presente, mas, no caso do diagnóstico, pra mim, eu tenho uma palavra, que seria “resposta”. Porque quando eu entrei no curso, eu falei – será que é isso mesmo que eu quero? Será que eu vou conseguir pelo menos finalizar? E eu trouxe uma resposta: realmente, através do diagnóstico, eu consegui perceber que é realmente isso que eu quero, me envolvi totalmente. A criança que eu estou trabalhando também é uma criança muito difícil, porque ela não mora com os pais, mora com a avó, também uma das minhas conquistas foi conseguir trazer a mãe na entrevista – ela se recusava porque ela não se dá bem com a mãe e com o pai, então ela acabou deixando a filha morando com os avós. Então, uma das conquistas, além da criança – que agora no final está diferente, mais solta – a entrevista com a mãe, que eu consegui puxar algumas coisas. Então, pra mim é a palavra “resposta”: através do diagnóstico eu pude perceber que estou no caminho certo.*

Colega: *Eu penso na caixa como um retrato do que está acontecendo. Eu trabalho muito com avaliação neuropsicológica e, quando a gente vai explicar para os pais, eles falam – mas o que é isso? – e eu falo assim: é como se você tirasse uma foto do funcionamento, de como está funcionando a atenção, a memória, o funcionamento cognitivo, de como ela está funcionando no dia-a-dia. E eu acho interessante perguntar – o que é isso? [sobre a caixa de areia] –*

eu também falaria assim: é como se estivesse tirando outra foto, agora, só que de como ela está se vendo naquela situação, de como as coisas estão acontecendo naquele momento. Eu também retrataria como uma foto.

Rita: *Eu pensei: “Como é bom sair do olho do furacão!”... Porque eu fiquei imaginando assim: com todas as questões, todas as experiências, as vivências do diagnóstico, ter a possibilidade de vivenciar isso, de conseguir colocar num outro lugar as questões e, no caso, eu mesma pensar sobre essas questões, foi muito bom. Então, a frase que me veio foi essa: que bom sair um pouquinho do olho do furacão, conseguir ver as coisas de fora.*

- *(...) antes dessa aula eu estava muito angustiada porque eu estava com todos os relatórios, e com essa sensação de impotência, de não capacidade de chegar a alguma conclusão.*
- *(...)e depois que a gente fez essa intervenção, que eu consegui juntar um pouquinho, dentro dessa caixa, as peças do quebra-cabeça, ajudou muito. Eu cheguei em casa nesse dia e escrevi pra caramba. Escrevi sobre a intervenção, e consegui levantar algumas suposições. (...) e eu achei a cena muito bonita, eu acho que realmente tem um pouquinho de tudo o que está acontecendo no diagnóstico.”*
- *“(...) essas coisas estavam me angustiando, mas elas não eram tão claras. (...) Foi naquele momento que aquela situação veio, aquela professora [da criança atendida] na minha frente... (...) E eu só fui perceber isso quando eu estava sentada, analisando a cena. Eu não tinha pensado nisso antes.”*
- *“A caixa de areia permitiu que eu olhasse, de fora, cenas do meu mundo interior, fazendo com que eu conseguisse refletir com mais clareza.”*
- *“(...)Eu estava bastante nervosa, principalmente por saber que eu iria relatar os principais problemas e dúvidas que estavam sendo vivenciados no meu diagnóstico.”*
- *“(...)Todas essas cenas passavam constantemente em minha mente, fazendo com que eu me perguntasse se eu estava agindo corretamente com a criança.”*
- *“(...)Expondo essa situação, consegui perceber o quanto a minha insegurança e sentimento de incapacidade estavam me atrapalhando.(...)*

Sem antes entender muito sobre o que era uma ‘ação terapêutica’, passei a entender por experiência, pois senti a caixa de areia como uma verdadeira terapia e, muito mais que isso, diria que, em meu caso, verdadeiramente curativa.”

- *“(…) percebi que, o tempo todo, estive com uma das minhas mãos na outra caixa, mexendo na areia seca. Parece que isso me ajudava a refletir, ou mesmo a descarregar aquele peso da insegurança que eu estava carregando.”*

Após a montagem da cena na caixa de areia, os alunos começam a dar sentido para o processo vivido com seu paciente e conseguem integrar de forma harmoniosa as situações vivenciadas em sua atuação terapêutica. É como se se autorizassem a ser terapeutas.

Considerações finais

Diante da tarefa de refletir sobre os sentidos desta pesquisa, devo salientar que foi uma construção realizada em comunidade, numa caminhada junto com um grupo que denomino *formação*, mas caberia melhor, em formação, onde me incluo.

Sobre a formação, Stein (1999) afirma que o essencial nesta tarefa é o ser humano. O ser humano que acompanha, cuida do outro, enquanto está fisicamente desamparado. Eu diria que o desamparo, também, pode ser psicológico. A autora reflete, ainda, que, na formação, é necessário acompanhar o indivíduo de diferentes maneiras, colocando a pessoa em contato com a diversidade dos campos da cultura e auxiliando-a a desvelar seus próprios talentos.

Foi através desse caminho que procuramos assentar nossa ação. Quando digo *nós*, faço referência ao grupo que me acompanhou, as supervisoras, os alunos, todos nós, nesse percurso de formação continuada.

Fiquei inquieta, durante um bom tempo nesse trabalho, com os alunos na disciplina Diagnóstico Psicopedagógico, pois sentia que não tinha atingido um nível mínimo de coerência, entre aquilo que se apresentava como visão teórica sustentadora e a prática.

Descobri em Safra, em Winnicott e em Stein visões teóricas que me faziam muito sentido e nas quais busquei referência para compor a minha reflexão do Diagnóstico Psicopedagógico. Atingir, no entanto, uma possibilidade de articulação da teoria com a ação psicopedagógica, para que a formação do psicopedagogo iniciante na clínica pudesse se realizar, foi o movimento de busca, que se estenderá para além do tempo e do espaço desta pesquisa, com ação continuada de reflexão.

Essa busca me levou a uma mudança de paradigma, onde o que importa não é só o saber fazer, mas sim o saber ser. Dar aos alunos em formação a perspectiva de que o grande encontro que ocorre na clínica é o encontro de humanidades. Humanidades que requerem uma medida justa para que o encontro se dê. Requerem que este encontro seja em sua essência ético e estético. É a ética do cuidar, mais do que a do saber e dominar um conjunto de técnicas e procedimentos diagnósticos. É a estética de um corpo em movimento, buscando encontrar seu ritmo próprio. É o encontro de corporeidades, que ora se expandem, ora silenciam, se fecham, se isolam, numa cadência própria de cada singularidade, em busca da sensação de pertencimento, própria de quem está construindo um espaço próprio, no mundo, uma morada, um *ethos*.

Por esta pesquisa, compreendi o que significa ter como parâmetro a visão de *espaço potencial*, como método. Trabalhar no espaço potencial é a “possibilidade de intercâmbio contínuo entre o sujeito e o outro, entre a vida subjetiva e a realidade compartilhada, entre o indivíduo e a cultura” (SAFRA, 2005, p. 117).

Com tal maneira de trabalhar pode-se abrir espaço para a dimensão existencial.

(...) O que é a vida? Não preciso saber a resposta, mas podemos chegar a uma acordo: ela está mais próxima do ser do que do sexo.(...) Ser e sentir real dizem respeito à saúde, e só se garantirmos o ser é que poderemos partir para coisas mais objetivas.(WINICOTT, 1986, p.27)

Essa visão de Homem permeou todo o processo desta pesquisa. Essa ideia de formação me confrontou com as questões da falibilidade, com as incertezas, com a humildade de saber até aonde se pode chegar com o nosso trabalho, com as questões do ser, com as possibilidades e precariedades que nos tornam humanos.

Stein(1999) diz que não atingiremos um grau de formação suficiente que nos permita sentir a infalibilidade de tal processo. Para a autora, a nossa intervenção na ação educativa consiste em proporcionar os recursos mais apropriados do ambiente e disponibilizá-los de tal forma que desperte no educando o desejo de atingi-los. Para ela, o que acontece no interior da pessoa, já não é mais papel do educador e eu diria, do formador. Afirma que o trabalho de formação pode se encerrar antes que o processo de formação esteja concluído e que temos de considerar o trabalho como bem-sucedido quando o educando está disposto a dar continuidade à sua formação, por conta própria.

Diz, ainda, que uma característica muito importante no educador é a humildade. A incerteza do trabalho formativo revela ao educador a necessidade de encarar sua atividade com humildade. A incerteza, no entanto, não deve deixá-lo cético, pois muito se pode fazer pelo educando.

Para Stein, o educador pode agir no educando pela palavra que ensina, pelo seu fazer pedagógico, dizendo que este é o maior recurso educacional. No seu entender, só uma pessoa formada pode formar. Isso exige do educador uma constante autoeducação e, eu diria, uma constante auto-reflexão, sobre sua prática.

Stein afirma que a escola possui o papel específico de introduzir a pessoa nos campos da cultura. Diz que ao lado do exercício abstrato deve estar sempre o concreto da

tarefa prática e que a função da escola consistiria em levar os educandos a conhecer e entender o mundo e o ser humano e a lidar com eles (apud Carneiro, 2011).

Considerando essas reflexões de Stein, percebo que procuramos atingir esses aspectos, no percurso da formação, ampliando sua dimensão para, junto dela, poder ajudar na constituição de um modo de olhar nossa ação, mais humanizado.

É possível, agora, retomar as perguntas que me propus, desde o início desta pesquisa e analisar se puderam ser, minimamente, contempladas.

São elas:

- (i) Quais seriam as condições necessárias para que nessa área intermediária, em que ocorre o encontro psicopedagogo-paciente, se torne possível desencadear um processo de criação e apropriação da prática terapêutica?
- (ii) Que relações tal prática teria com a construção de *ethos* profissional?

Penso que as condições necessárias para que o aluno pudesse refletir sobre sua ação terapêutica foi propiciada pelo *Jogo de Areia*, pelo que pudemos observar, através da exposição das cenas. Pôde-se criar, tal como, no *Jogo do Rabisco*, um espaço de comunicação compartilhada, espaço potencial. A partir dos depoimentos dos alunos, no Jogo de Areia, vemos surgirem dados que remetem à concepção de diagnóstico, referida a um movimento ético e estético. Movimento este que considero como constituinte do Ethos do psicopedagogo.

Assim, para responder a essas questões, anteriormente colocadas, expus como justificativa um conjunto de frases, palavras, pensamentos significativos, expressos pelos alunos, na reflexão sobre as cenas, em que revelam suas impressões sobre a ‘caixa de areia’ (modo como se referem ao *Jogo de Areia*) como também sobre os movimentos, sobre as experiências vivenciadas, no processo do diagnóstico psicopedagógico.

Entendo que os conteúdos, a seguir, explicitados, retirados do conjunto de algumas cenas construídas, poderão exemplificar e ajudar a identificar a dimensão do que pudemos atingir, na construção desta pesquisa, sobre alguns dos aspectos que podem estar envolvidos na construção do *ethos* do psicopedagogo, no espaço de formação.

“Fui montando e foram aparecendo coisas que eu não havia visto; era como se eu estivesse vendo ‘de fora’ (...) Foi muito significativo, e me ajudou muito nessa angústia que eu estava sentindo.”

“Quando eu fui falando o que tinha feito, eu não tinha consciência daquilo... Como se tivesse chegado a uma conclusão sobre algo que eu ainda não havia pensado antes.”

Vejo a caixa de areia como uma forma de liberar o inconsciente, o subconsciente, e de trabalhar de uma forma rápida. As representações na caixa permitem enxergar coisas que não se percebe normalmente, e trabalhar aquilo de uma forma positiva.”

“Me desabafo frente a situações novas, retratando consciente e inconsciente de tudo que está acontecendo.”

*“Uma palavra: **mudança**”*

“Pude perceber (...) o quanto é importante a dedicação, o amor, o respeito, a observação, no processo de aprendizagem de uma criança, seja ela com dificuldade ou não. Eu não tinha essa dimensão, mesmo já trabalhando com crianças.”

“Quando eu senti vontade de participar e não fui, eu fiquei tentando imaginar o que eu colocaria, e tudo que eu imaginei tem a ver comigo, com a minha infância; eu não consegui imaginar coisas do meu paciente (...) Acho que, por isso, eu não consegui participar.”

“Renascer, num processo de construção.”

*“Percebo a caixa como **uma solução**: no meio de alguns conflitos, a desorganização que, aparentemente, você vê, começam a surgir respostas. A caixa propicia aquela sua organização pessoal, não só com o cliente, mas também de você com você mesmo.”*

“A construção de si mesmo.”

*“Eu pensei na frase: ‘**Como é bom sair do olho do furacão!**’ (...) Ter a possibilidade de vivenciar isso, de conseguir colocar num outro lugar as questões e, no caso, eu mesma, pensar sobre essas questões, foi muito bom!”*

“Uma devolutiva para si mesmo (...) De repente, você, inconscientemente, vai montando a caixa de areia e vai se percebendo, e percebendo a criança, e o processo que a criança está realizando ali.”

“Com relação ao Jogo de Areia, eu acredito que ele cria um momento único pra gente, de um resgate pessoal, e também um olhar diferenciado para o outro.”

“A palavra para mim seria ‘resposta’. (...) Através do diagnóstico eu pude perceber que é realmente isso que eu quero, que eu estou no caminho certo.”

Observei que, nos depoimentos dos alunos, se destacam os seguintes pontos:

- (a) oportunidade de inter-relacionar teoria e prática;
- (b) ampliação da concepção de educação, incorporando a experiência de cuidar;
- (c) desenvolvimento de olhar e escuta, diferenciados, na percepção da criança, do paciente em atendimento;
- (d) movimento de redescoberta de si mesmo;
- (e) ressignificação do percurso profissional, podendo abrir espaço para que a reflexão psicopedagógica possa se dar, nos diferentes ambientes profissionais;
- (f) assim como, o caráter marcante da “experiência”, na formação.

A partir da exposição das cenas que representam os movimentos dos alunos, nesses anos de construção desta pesquisa, posso concluir que pude atingir alguns objetivos a que me propus, quanto ao processo de construção do *ethos* do psicopedagogo, da interioridade para a exterioridade.

Pude compreender a riqueza e o potencial que o procedimento *Jogo de Areia* nos oferecia, tanto a mim, à minha equipe de supervisoras, quanto aos alunos, desde a primeira apresentação, feita em sala de aula. Sentia-me satisfeita por poder acessar tudo aquilo que vinha buscando, durante todos esses anos.

Havia, de fato, uma expressão da experiência vivida e uma comunicação, que punha em cena questões que revelavam aspectos da própria subjetividade dos alunos e daquilo que puderam depreender da subjetividade de seus pacientes.

Foram momentos marcados pela emoção e pela surpresa de se confrontarem com aspectos que fugiam do controle. Deixavam-se, de fato, levar pela fluidez da areia, num diálogo que os conectava com a fluidez de sua própria interioridade. Foi surpreendente tanto para mim, quanto para eles.

Referiam-se a conflitos, dúvidas, angústias, alegria, dor, perdas, extraídas dos atendimentos, bem como de todas essas facetas, também presentes em seu próprio mundo interno, reveladoras da sua condição humana consideradas como matéria-prima para todo trabalho terapêutico. Os alunos podiam desvelar o seu próprio não saber, como ferramenta de ação, para permitir que se desvelasse o não saber de seu paciente.

A partir do *Jogo de Areia*, foram levantados aspectos reveladores dos sentidos que foram construídos pelos alunos na montagem das cenas psicopedagógicas. Busquei nas teorias de Winnicott, Safra e em alguns aportes a partir da teoria de Stein, recursos conceituais para estabelecer um diálogo com essas dimensões que se mostraram reveladoras das questões intersubjetivas presentes nesse espaço. É uma atribuição provisória de sentidos, uma vez que toda atribuição de sentidos é sempre provisória, pois estes sentidos estarão sempre abertos a novos âmbitos de compreensão.

Essa atribuição de sentidos poderá ser modificada, ampliada, transformada, a partir de olhares diferenciados, a serem realizados, sobre o material colhido, através das experiências vividas pelos alunos e pelas nossas próprias experiências, no contato com as cenas. É um convite para que os sentidos possam deslizar através das diferentes observações que se puder fazer.

Estes sentidos foram surgindo para mim, em meio à observação demorada de cada uma das cenas, após a leitura do material resultante da transcrição das fitas. Num primeiro momento, tive um estranhamento e um sentimento de caos, diante de todo o material que observava. No entanto, as cenas foram se revelando por si mesmas e me fazendo refletir a partir de uma série de diálogos com as teorias dos autores que têm feito muito sentido para mim, como fontes de inspiração para construção das reflexões, que são trazidas para o foco desta pesquisa.

Houve, também, um movimento progressivo de absorção e mergulho, na experiência com o *Jogo de Areia*, que se fez presente, no decorrer destes anos.

Observei que, no primeiro momento em que foi proposto o *Jogo de Areia*, em dezembro de 2008, para finalização do semestre, os alunos traziam seus depoimentos pessoais, mas referiam-se muito ao novo procedimento, tentando colocá-lo numa perspectiva, também, interventiva. Foi um momento importante e rico de explicitação da abrangência do *Jogo de Areia*, tanto para os alunos quanto para mim. Por tal resultado, tão significativo, resolvi introduzi-lo em todo processo do Diagnóstico Psicopedagógico, no ano seguinte.

No início do curso, em 2009, o *Jogo de Areia* passou a ter espaço no decorrer de todo o processo, presente nos pequenos grupos de supervisão. Nesse momento, pudemos, eu e meu grupo de supervisoras, perceber uma mudança na relação dos alunos em formação: houve um ganho no modo de atuação, na relação terapeuta-paciente e uma compreensão mais diferenciada sobre o sentido do espaço terapêutico. Dentro do campo da Psicopedagogia, sentia que começava a trabalhar numa dimensão transicional, como a proposta por Winnicott, verdadeiramente, no *espaço entre*.

Começou a haver um despojamento significativo da dimensão racional no modo de fazer a clínica, marcada pelas questões pedagógicas e uma certa desconstrução gradual da objetividade, para ir dando lugar à experiência marcada pelo cuidar e não só pelo ensinar, como observamos tão presente em anos anteriores.

Em 2010, antes mesmo que qualquer conteúdo do curso fosse passado, começamos com o *Jogo de Areia*, para que pudéssemos marcar esse espaço como um *espaço potencial*, de comunicação significativa, como um modo de dar lugar à experiência compartilhada. Houve uma abertura, na perspectiva de contato com os aspectos da interioridade, vivida nesse momento como atividade compartilhada, onde, em pequenos grupos, montaram-se cenas livres, a partir de um primeiro encontro com a areia e com as miniaturas.

As cenas que os alunos vêm montando, no decorrer desses anos, desde 2008, têm me mobilizado a refletir dentro de uma função, fundamentalmente, imaginativa. Cada cena montada é tomada por mim, como obra de arte, realização plástica, verdadeiramente estética.

Houve um movimento de construção de sentidos em mim, que foi surgindo como algo que, também, me surpreendeu, tal a força e a proporção com que foi se configurando em minha interioridade.

Passarei a relatar buscando uma síntese, as repercussões mais significativas que o *Jogo de Areia* tem revelado nos modos de ser dos psicopedagogos, no período que marca o desenvolvimento desta pesquisa:

- pude observar, na fala dos alunos em todos os depoimentos que foram gravados, nesses três anos que marcaram o tempo desta pesquisa, uma ampliação bem significativa nas expressões usadas para relatar suas experiências no diagnóstico que foi o aparecimento da palavra sentir, além da palavra aprender. Parece que esta passou a fazer parte de seu repertório. Com isso, fizeram do sentir espaço de observação na sua relação consigo mesmos e com seu paciente;
- conseguiram ter uma percepção mais integrada das vivências diagnósticas, onde se colocam como autores de uma ação e podem ver, também, em seus pacientes, os movimentos de autoria;
- foram reconhecendo as suas potencialidades clínicas, numa reflexão dialogada de troca, com os diferentes interlocutores, nos diferentes espaços de encontro que a disciplina lhes oferece;
- entenderam e ampliaram sua compreensão do sentido da autoria e de criatividade, podendo refletir sobre seus avanços nesses aspectos, tanto quanto de seus pacientes;
- conseguiram perceber o envolvimento das próprias questões pessoais, na relação terapêutica, a partir do momento que, também, puderam se colocar em história, através do chamamento que o *Jogo de Areia* propicia;
- através do trabalho de supervisão, em que o *Jogo de Areia* permanece como recurso de diálogo para as questões do paciente e do psicopedagogo-aprendente, puderam trabalhar com os supervisores para atingir uma discriminação, possível, entre os seus conteúdos pessoais e os de seus pacientes. A partir daí puderam perceber a necessidade de um trabalho pessoal terapêutico;
- abriram espaço, para se reposicionarem profissionalmente, observando como a apropriação do ser psicopedagogo os levou ao reconhecimento do sentido

do cuidar, além do sentido de ensinar, nas diferentes situações onde exercem atividade profissional.

A partir desses aspectos, percebo que puderam abrir espaço para a construção do *Ethos* do psicopedagogo, tanto na dimensão estética, como ética.

A partir de todas essas reflexões, sinto-me no lugar justo e adequado para me posicionar em relação a esse campo do saber. Vislumbro um modo próprio de pensar a Psicopedagogia.

Posso conceber a Psicopedagogia como uma área do saber, que envolve a articulação do campo da construção de conhecimento, enquanto experiência cultural e da afetividade, a partir de um movimento intersubjetivo.

Nessa visão, o espaço cultural é, ao mesmo tempo, criação subjetiva e espaço de realidade compartilhada. São as diferentes possibilidades do *self*, numa perspectiva de vir a ser, de se colocar num projeto de futuro e de contínuas construções de sentidos, a partir da experiência de viver.

É o lugar dos fenômenos transicionais que abarcam o sentido do brincar, da criatividade, da arte, de várias possibilidades de experiência cultural, como manifestação humana. É, também, a possibilidade de compartilhar os códigos e símbolos criados ao longo das gerações por todos aqueles que pertencem a determinado grupo social.

A pesquisa aqui apresentada sobre o uso do *Jogo de Areia* teve como sua fundação as concepções teóricas, observações e experiências que assimilei e desenvolvi ao longo dos anos. Penso que é fundamental que o leitor leve em conta que esteve presente, em todo processo, uma concepção de diagnóstico psicopedagógico sobre a qual a pesquisa se funda. A modalidade de diagnóstico psicopedagógico que pratico e ensino hoje tem como eixo fundamental o vértice do *ethos*, um modo de me posicionar no ensino, na clínica, na pesquisa, que promove a integração desses campos de atuação.

Bibliografia

1. ABERASTURY, A. *Psicanálise da Criança*. Teoria e Técnicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
2. ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
3. AMMANN, R. *A Terapia do Jogo de Areia: Imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade*. São Paulo: Paulus, 2002.
4. AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.
5. ANCONA, L. M. et al. (org.) *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*. São Paulo: Cortez, 2002.
6. ANDION, M. T. M. *O Jogo de Areia à luz da teoria piagetiana: Uma estratégia de intervenção psicopedagógica*. Dissertação (Mestrado)- Universidade São Marcos. /SP. São Paulo, 2008.
7. ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
8. ARZENO, M. E. G. *Psicodiagnóstico Clínico – novas contribuições*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
9. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPp). *Código de Ética*, Reformulado pelo Conselho Nacional e Nato do biênio 1995/1996 S/P.
10. AUGRAS, M. *O ser da compreensão – Fenomenologia da situação do psicodiagnóstico*. Petrópolis: Vozes, 1978.
11. AULAGNIER, P. *O aprendiz de historiador e o mestre-feiticeiro: do discurso identificante ao discurso delirante*. São Paulo: Escuta, 1989.
12. _____. O desejo de saber em suas relações com a transgressão. In: _____. *Um interprete em busca de sentido*. São Paulo: Escuta, 1986. v. 1.
13. _____. *A violência da interpretação do pictograma ao enunciado*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
14. _____. *Os destinos do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
15. _____. *Um intérprete em busca de sentido*. Rio de Janeiro: Editora Escuta. v.I e II. 1986.
16. _____. *Nascimento de um cuerpo origem de una história*. In: _____. *Cuerpo, história y interpretacion*. Buenos Aires: Paidós. 1986.
17. AVELLAR, L. Z. *Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.
18. AXLINE, V. M. *Ludoterapia: a dinâmica interior da criança*. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.
19. BALINT, M. *A falha básica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

20. _____ *O médico, seu paciente e a doença*. São Paulo: Editora Atheneu, 2007.
21. BARRETTO, K. D. *Ética e técnica no acompanhamento terapêutico: andanças com Dom Quixote e Sancho Pança*. 3ªed. São Paulo: Sobornost- Unimarco, 2005.
22. BECKER, F.; FRANCO. S. (org.) *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Meditação, 2002.
23. BECKER, F.; MARQUES, T. B.I (org.) *Ser Professor é Ser Pesquisador*, Porto Alegre: Meditação, 2007.
24. BELLO. A. A. *A fenomenologia do ser humano*. Bauru/SP: EDUSC, 2000.
25. BIDDLE, B.G.; ROSENCRANZ, H. The Role Approach to Teacher Competence. In: BRUCE, B.G.; WILLIAM, J.E. *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1964.
26. BLEICHMAR, S. A. *Fundação do inconsciente: desejos de pulsão, desejos do sujeito*- Porto Alegre: Artes Médicas 1994.
27. _____ *Nas origens do Sujeito Psíquico: Do Mito à História*. Artes Médicas,1993.
28. BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
29. BOSSA, N. A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed,2002.
30. BRADWAY, KATHERINE et al. *Sandplay studies: origins, theory and practice*. Boston: Sigo Press,1990.
31. CARNEIRO, S. F. B. *A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal: um olhar fenomenológico*. Dissertação (Mestrado)- Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
32. CAVALINI, S. F. S. *A utilização do WISCIII no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem*. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
33. CHAMAT, L. S. J. *Coleção Papel de Carta: teste para avaliação das dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Vetor Psicopedagógica, 1995.
34. _____ *Relações Vinculares e Aprendizagem: Um enfoque psicopedagógico*. São Paulo: Vetor Editora psicopedagógica-1997
35. _____ *Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico: O diagnóstico clínico na abordagem interacionista*. São Paulo: Vetor Psicopedagógica-2004.
36. CRITELLI, D. M. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

37. CORTELLA, M. S. *Qual é a tua obra?* Inquietações Propositivas sobre Gestão. Lidelis: São Paulo: Vozes, 2010.
38. _____. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* São Paulo: Cortez, 2009.
39. DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006.
40. DIAS, O. E. *A Teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.* Rio de Janeiro: Imago, 2003.
41. DICHTCHEKENIAN, M.F.S.F.B. *Vida e Morte: ensaios fenomenológicos.* São Paulo: Editora C. I., 1998.
42. DÖR, J. *Introdução à Leitura de Lacan.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
43. DOREY, R. *Le désir de savoir.* Paris: Denoel, 1989.
44. FAGALI, E. Q. Criando espaços para novas construções psicopedagógicas. In: MASINI, E. F.S. *Uma jornada sobre a prática em psicopedagogia.* São Paulo: Vetor, 2005.
45. FRANCO, A. *Vivências Didáticas no Ensino do Jogo de Areia (Sandplay).* 2008. Tese (Doutorado)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
46. FERNANDES, A.M. B. *A Interação professor-aluno e sua relação com a concepção do papel de professor e a origem socioeconômica do aluno.* Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.
47. FERNÁNDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
48. _____. (org.) *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar.* Petrópolis.: Vozes, 2001.
49. FREUD, S. *Projeto para uma Psicologia Científica.* Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1895.
50. _____. *A Interpretação dos Sonhos.* Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1900.
51. _____. *Bate-se numa criança.* Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1910.
52. _____. *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância.* Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1910.
53. _____. *Sobre o Narcisismo: Uma Introdução.* Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1914.
54. _____. *Psicologia de grupo e análise do ego.* Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1921.

55. FREUD, S. *Inibições, Sintomas e Ansiedades*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1926.
56. _____. *O instinto e suas vicissitudes*. Trad. E coordenação de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976 . v. XVI.
57. FIGUEIREDO, L. C. *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética nas práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: EDUC: Petrópolis: Vozes, 1996.
58. FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
59. GADAMER, H. G. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 2007.
60. GARCIA, M. G. *Viver para Contar*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
61. GIMENEZ, P. D. *Adolescência e escolha: Um espaço ritual para a escolha profissional através do sandplay e dos sonhos*.-São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
62. GOLDBERG, M. A. A. 'Avaliação e Planejamento Educacional: Problemas Conceituais e Metodológicos'. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos, Chagas, São Paulo, nº 7, jun. 1973.
63. GREEN, A. *De loucuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu. 1994.
64. JURANVILLE, A. *Lacan et la philosophie*. Paris: Edition du Seuil, 1986.
65. KALFF, D. M. *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche*. 2.ed. Boston: Sigo Press. 1980.
66. KLEIN, M. *O desenvolvimento de uma criança*. In *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1921.
67. _____. *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo: Mestre Jon. 1981.
68. LACAN, J. L'agressivité in psychanalyse. In: ____ *Écrits*. Paris: Editions du Seuil, 1966.
69. _____. La signification du phallus. In: ____ *Écrits*. Paris: Edition du Seuil, 1966.
70. _____. *Escritos I*. Argentina: Siglo Veinte Unno Editores. 1949.
71. _____. *Seminário 3*. 2ª edição revisada. Rio de Janeiro: Zahar. 1985.
72. _____. *Livro 20*. 2º edição corrigida. Rio de Janeiro: Zahar. 1985.
73. LAJÓNQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Rio de Janeiro: Vozes. 1993
74. LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. Portugal: Moraes Editores. 1977.

75. LEVINZON, K. L. *A criança adotiva na clínica psicanalítica*. Tese (Doutorado). Universidade São Paulo. 1997.
76. LINS, M. I. A. *Consultas Terapêuticas*. (Coleção clínica psicanalítica). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
77. LOPEZ-ANCONA, M. (org) *Avaliação da inteligência II*. São Paulo: EPU, 1987.
78. _____. (Org.) *Psicodiagnóstico: Processo de intervenção*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
79. LUZURIAGA, I. *La inteligencia contra si misma: el niño que no aprende*. 4ª ed. B: Editorial Psique, 1970.
80. MACEDO, L. de. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
81. _____. “Prefácio” a Scoz et al, *Psicopedagogia Contextualização, Formação e Atuação Profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
82. MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
83. MANONNI, M. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1986.
84. _____. *El niño, su enfermedad y los otros*. Buenos Aires: Nueva Vision. 1976.
85. MANONNI, O. Freud. Paris: Edition du Seuil, 1968.
86. MARTINS, J. Anotações de aula do Curso: “Fenomenologia e Currículo”, realizado na PUCSP, 1990.
87. MARTINS, J. Uma visão fenomenológica da pesquisa sobre ansiedade. In: DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B (Org.) *Vida e Morte Ensaio fenomenológicos*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1988.
88. MELO, M. L. de. *A Subjetividade e conhecimento: Miradas Psico(pedagógicas)*. São Paulo: Editora Vetor, 2002.
89. MERY, J. *Pedagogia curativa, escolar e psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
90. MEZAN, R. *Escrever a clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
91. MILLOT, C. *Freud anti-pedagogue*. Paris: Edition du Seuil, 1979.
92. MILNER, M. *A loucura suprimida do homem são: quarenta e quatro anos explorando a psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
93. MITCHELL, R. R.; FRIEDMAN, H. S. *Sandplay: past, present and future*. London/ New York: Routledge, 1994.
94. MONTAGNA, M. E. *O uso clínico na escala Wechsler de inteligência infantil*. 2005. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

95. MORAES, G. G. de. *Coordenação da Leitura e da Escrita*, fases I e II (manual). São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 1973./ Reeditado em 1987.
96. _____. *Prontidão Gráfica*. ed. rev aum. São Paulo: Cortez, 1987. [São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 1981].
97. MORAES, G. G. De; POPOVIC, A. M. *Prontidão Para a Alfabetização*. São Paulo: Vetor Editora psicopedagógica, 1966.
98. MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
99. _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
100. _____. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
101. _____. *Cultura e barbárie européias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
102. _____. *Educar para a era Planetária*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
103. MUÑIZ, A. M. R. O desenho do par educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, SP*, ano 6, nº 13, 1987.
104. OCAMPO, M. L. et al. *O processo de psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
105. OLIVEIRA. M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio- histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.
106. OUTEIRAL, J; CEREZER, C. *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.
107. PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
108. _____. *Processo de aprendizagem e o papel da escola na transmissão dos conhecimentos*. São Paulo: *Cadernos CEVEC*. 1985.
109. _____. *La fonction de L'ignorance*. Francfort: Main. 1989.
110. _____. *Psicometria Genética*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1992.
111. _____. *Subjetividade e objetividade: relações entre desejo e conhecimento*. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz- CEVEC, 1996.
112. PARENTE, S. M. B. A. *Pelos caminhos da comunicação significativa: uso transicional das teorias na experiência clínica*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 2008.
113. PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia*. - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

114. PENHA, J. da. *O que é existencialismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
115. PERRON-B. M.; PERRON, R. *O Exame Psicológico da Criança*. Lisboa: Edição 70, 1980.
116. PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J E GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959-1974.
117. POMPÉIA, J. A. *Na presença do sentido: Uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas*. São Paulo: Educ; Paulus, 2004.
118. RIBEIRO, M. P. O. de. *Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com histórias de insucesso escolar*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2005.
119. ROGERS, C. R. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.
120. ROSA, S. S. *Transicionalidade e Educação: a Relação como Espaço de Acontecimento Estético*. 1996. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.
121. _____. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.
122. ROSENTHAL, R; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1975.
123. RUBINSTEIN, E. (org.) *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
124. SAFRA, G. Procedimentos clínicos utilizados no Psicodiagnóstico. In: TRINCA, W. (org.) *Diagnóstico psicológico: A prática clínica*. São Paulo: EPU, 1984.
125. _____. A Escala Wechsler para Crianças-WISC. In: LOPEZ, A. M. *Avaliação da Inteligência*. São Paulo: EPU, 1987.
126. _____. *A face estética do SELF: teoria e clínica*. São Paulo: Unimarco Editoras, 1999.
127. _____. *Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo: Editora Sobornost, 2006a.
128. _____. *Hermenêutica na situação clínica: o desvelar da singularidade do idioma pessoal*. São Paulo: Edições Sobornost, 2006b.
129. _____. *Curando com Histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica da criança*. São Paulo: Edições Sobornost, 2005.
130. _____. *Momentos mutativos em psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
131. _____. *A pó-ética na clínica contemporânea*. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2004.

132. SAID, L; DELIA, A. *El sostén del ser: las contribuciones de D. W. Winnicott y Piera Aulagnier*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
133. SCOZ, B. J. L. *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
134. _____. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
135. _____. *A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
136. _____. *Identidade e Subjetividade de Professoras/Es: Sentidos do aprender e do ensinar*. 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP. São Paulo, 2004.
137. SENDIN, M. C. *Diagnóstico Psicológico: bases conceptuales y guia pratico en los contextos clinico y educativo*. Madrid: Ed. Psimática, 2002.
138. SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
139. SILVA, M. C. A. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
140. SISTO, F. F. Contribuições do Construtivismo à psicopedagogia. In: SISTO, F. F. et al. *Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2005.
141. SILVESTRE, M. "A transferência é amor que se dirige ao saber". In: MULLER, G. (org.) *Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
142. SOIFER, R. *Psicodinamismos das Famílias com crianças*. Petrópolis: Vozes, 1994.
143. SOUZA, A. I. et al. *Paulo Freire: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
144. SOUZA, A. S. L. *Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica à proposta diagnóstica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
145. STEIN, E. *A mulher: sua missão segundo a natureza e a graça*. Trad. Alfred J. Keller. Bauru: EDUSC/SP, 1999.
146. _____. *Estructura de la persona humana*. Obras Completas. (Escritos Antropológicos y Pedagógicos, 1933). Monte Carmelo, 2003. v IV.
147. TRINCA, W. et al. *Diagnóstico Psicopedagógico: prática clínica*. São Paulo: EPU, 1984.
148. _____. *Investigação clínica da personalidade: o desenho livre como estímulo da percepção temática*. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.
149. _____ et al. *Formas de investigação clínica em Psicologia: procedimentos de desenhos - Estórias*. São Paulo: Vetor, 1999.
150. WEINRIB, E. *Imagens do Self: o processo terapêutico na caixa de areia*. São Paulo: Summus, 1993.

151. WINNICOTT, D. W. Distorção do Ego em termos de Falso e Verdadeiro *Self*. (1960). In: ____ *O ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
152. WINNICOTT, D. W. 'A observação de bebês em uma situação estabelecida'. 48º ed. In: *Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise*. Trad. Jane Russo Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
153. _____. 'A mente e sua relação com o psique-soma'. In _____. *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
154. _____. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
155. _____. A localização da experiência cultural. In: _____. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
156. _____. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
157. _____. *O gesto espontâneo*. São Paulo: Martins Fontes 1990b.
- 158 _____. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990a.
- 159 _____. *Consultas terapêuticas em Psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.
- 160 _____. Shepherd, R.; Davis, M. (org.) *Explorações Psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- 161 VIOLANTE, M. L. *Uma Contribuição ao Estudo da Potencialidade Melancólica*. 1992. Tese (Doutorado) -Programa de Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.
- 162 _____. *Piera Aulagnier: uma contribuição à obra de Freud*. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria. 2001.
- 163 VISCA, J. *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- 164 _____. *Técnicas Projetivas Psicopedagógicas*. Buenos Aires: Ira Edicione, 1997.

Anexos

ANEXO I

- **Carta para obtenção de consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam adultos**

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Anete Maria Busin Fernandes, psicóloga e professora universitária, portadora do CPF: 635.409.328/87 e do RG: 3.565.400, estabelecida à Rua Carapuruí nº 26, CEP: 05059-050, na cidade de São Paulo, telefone (11) 38347274, pretendo desenvolver uma pesquisa cujo título é “A construção do ethos do psicopedagogo: uma experiência vivida no espaço de formação”, que apresentarei e defenderei como tese de doutorado na Psicologia Clínica da PUCSP.

O objetivo desse estudo é realizar uma análise do processo de construção da identidade do psicopedagogo, visando a constituição de um material para que se possa identificar o perfil do psicopedagogo nos cursos de formação em Psicopedagogia.

Para tanto, necessito que o(a) senhor(a) participe de atividades propostas com o Jogo de Areia, a fim de construir as cenas psicopedagógicas. Não existe outra forma alternativa ou mais vantajosa para a obtenção de dados, considerando as especificidades do procedimento em questão.

A participação nessa pesquisa, em encontros semanais, é voluntária e não oferece quaisquer riscos ou benefícios diretos aos participantes, mas proporcionará a estes ampliação do conhecimento na área da Psicopedagogia. O material coletado poderá revelar-se um importante documento para a formulação de um campo de pesquisas dentro da área de formação em Psicopedagogia.

Informo que o(a) senhor(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, aos esclarecimentos que se fizerem necessários. Havendo quaisquer considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, mantenho-me à disposição pelo telefone acima citado.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento, a qualquer momento, bem como seu desligamento enquanto participante do estudo, sem qualquer prejuízo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros participantes, e que não será divulgada a identificação de nenhum.

O(a) senhor(a) tem o direito de ser mantido atualizado acerca dos resultados parciais da pesquisa e, mediante solicitação expressa, receber todas as informações desejadas.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante, em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para o estudo. Os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos sujeitos participantes.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “A construção do ethos do psicopedagogo: uma experiência vivida no espaço de formação”.

Discuti com psicóloga e professora universitária Anete Maria Busin Fernandes sobre a minha decisão em participar nesse estudo; ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data: __/__/_____.

Assinatura do entrevistado

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ()

Data __/__/_____.

Assinatura da pesquisadora



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 144/2010

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Gilberto Safra
Autor(a): Anete Maria Busin Fernandes

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado **A construção do ethos do psicopedagogo: uma experiência vivida no espaço de formação**

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **07/06/2010**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **144/2010**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 07 de junho de 2010.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP