



Os Idiomas do Aprendiz

Alicia Fernández

2001



<http://groups.google.com.br/group/digitalsource>

Sobre a Autora

Alicia Fernández. Psicopedagoga. Fundadora do Centro de Aprendizagem do Hospital Nacional A. Posadas, Buenos Aires, Argentina. Coordenadora de Grupos de Tratamento Psicopedagógico Didático para Psicopedagogos e Assessora de atividades psicopedagógicas em diferentes instituições educativas e de saúde no Brasil (São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Fortaleza e Goiânia), no Uruguai e na Argentina (Buenos Aires, Córdoba, San Juan e Rio Negro). Diretora da Escola Psicopedagógica de Buenos Aires em nível de pós-graduação.

Livros traduzidos pela Artmed Editora: A Inteligência Aprisionada, A Mulher Escondida na Professora, O Saber em Jogo e Os idiomas do Aprendente.

Para comunicar-se com a autora, acesse:

aliciafernandez@movi.com.ar

Tradução, consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:
Neusa Kern Hickel

Psicóloga e Psicopedagoga. Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Regina Orgler Sordi: Psicóloga e Psicopedagoga.

Doutora em Educação. Professora de Psicologia no Instituto de Psicologia da UFRGS.

Digitalização: Vítor Chaves

Correção: Marcilene Aparecida Alberton Ghisi Chaves

À minha professora de sexta série. Por me permitir dissentir.

Agradecimentos

Cada um dos capítulos desta obra originaram-se de uma fala, de uma conferência ou de um apontamento para um dos cursos que tive o prazer de coordenar nos últimos 20 anos, principalmente na Argentina, no Brasil e no Uruguai; lugares nos quais, com psicopedagogas e psicopedagogos, estamos tecendo redes ensinante-aprendente. Redes nas quais me nutro. A todas e a cada uma dessas pessoas estou agradecida. Desejo nomear, em especial, as psicopedagogas Graciela Tsitso, Cristina Cordón Larios, Silvia Iannantuoni, Soledad Lugones, Maria Teresa Ventura, Maria Martha Prato e Alicia Lago, além das estudantes Maria Sol Gonçalves da Cruz e Lycia Gonçalves da Cruz, que leram e comentaram partes do manuscrito final; foi uma interlocução de grande valor.

Prefácio 1

Permitam-me iniciar este prefácio adiantando-lhes uma passagem que Alicia Fernández escreve neste livro:

Se um aluno "está no mundo da lua", o problema do professor será o de como trazer a "lua" ao mundo da criança, já que, se quiser expulsar a "lua" da aula, expulsará também o aprendente que há em seu aluno. Por outro lado, essas "luas" costumam estar habitadas pelas situações mais dolorosas da vida das crianças.

É na leitura de pepitas como essas que as palavras vão atravessando metamorfoses muito curiosas. Por momentos, já não é mais uma leitura que pressupõe um certo distanciamento eu-outro; há um pólus de afeição presente, e o corpo responde em um pulsar alto, tão alto que as palavras liquesceram e a pura emoção ecoa de algum lugar muito profundo: "sim, é isto, eu também preciso aprender dessas lindas e dolorosas luas que habitam em mim"!

Quantas vezes escutamos que a psicopedagogia historicamente se relacionou com a enfermidade individual, em uma perspectiva de recuperação daquilo que faltava à criança para poder pertencer ao sistema educacional? Idioma único, criado para responder a uma demanda social, caminho naturalizado, expulsivo da essência definidora de cada sujeito. Momentos históricos marcantes, ainda muito presentes em nossa realidade psicológica e educacional, os quais criaram sistemas identificatórios - as disciplinas - com o objetivo de normatizar o pensamento científico e estabilizar as práticas sociais. Ficamos, assim, muitas vezes impedidos de diferenciar o urgente do importante. Preocupamo-nos mais com que as crianças aprendessem sobre a lua do que nós aprendermos com as luas que habitam as crianças.

Os idiomas do aprendente é um livro que celebra o encontro particular com as nossas subjetividades ao mesmo tempo ensinantes e aprendentes, lugar privilegiado por onde podemos transitar no espaço da teoria e da prática psicopedagógicas. Lugar igualmente difícil, pois não se trata de uma estocagem) de informações ou técnicas sobre como ou o quê fazer para transmitir algum conhecimento ao outro. Como aponta Alicia, muito mais importante que os conteúdos pensados é o espaço que possibilita fazer pensável um determinado conteúdo. É nesse espaço, onde nada é exclusivo - os conteúdos aprendidos ou não-aprendidos, os condicionantes orgânicos, as operações cognitivas, os determinantes inconscientes - e tudo se articula em uma escuta entre, que os idiomas de cada um serão expressos como possibilidade.

"Idioma", como lembra Alicia, que em grego significa "caráter próprio de alguém, particularidade de estilo", é um conceito que não se presta a traduções ligeiras. Se quisermos traduzir nosso idioma de modo apressado, provavelmente perderemos o contato com a riqueza e a alegria de sua potência -justamente o fato de que não há traduções rápidas nem totalizantes, mas re-traduções, rearranjos infinitos que brincam com nossos pensares. O caráter próprio de alguém, a

particularidade com que vai imprimindo sua relação com o conhecimento e seu idioma, o trabalho psíquico que implica construir-se aprendente/ensinante, estes são temas que Alicia vai aprofundando neste livro, como quem segue esculpindo uma obra de arte em pedra dura - não para deixá-la lisa, mas para seguir aprofundando suas gretas. Sem querer carimbar conceitos já conhecidos, busca os seus interstícios, alçando vãos para que o passado siga autonomizando-se/autorizando-se, possibilitando que a teoria respire dentro de um mundo que não cessa de desafiar. Uma das chaves preciosas por onde a teoria respira está na riqueza com que Alicia ensina-nos sobre o mais simples e o mais profundo e paradoxal do processo de aprendizagem - só ensina quem se deixa ensinar...

Esta obra é dedicada, fundamentalmente, a dialogar com aqueles que, segundo Alicia, muito a ensinaram: seus alunos, leitores e aprendentes. Deles escutou um especial interesse pelo tema das Modalidades de Aprendizagem, apresentado no livro *A inteligência aprisionada* (1990), o qual seguiu aprofundando no segundo livro *A mulher escondida na professora* (1994), com uma reflexão mais intensa sobre as modalidades ensinantes a partir dos vínculos primários corporais/vigorizantes.

No livro atual, embora diferencie as modalidades de aprendizagem das modalidades de ensino (até porque, por exemplo, nem toda modalidade de ensino patogênica gera uma modalidade de aprendizagem patogênica), ensina-nos que não há nada mais enriquecedor do que propiciar ao nosso aprendente que ele descubra que tem algo para ensinar aos outros, sejam crianças ou adultos, pais, terapeutas, professores. O ensinante que se situa como se tivesse que transmitir apenas aquilo já sabido, já pensado, como poderia não cindir o ato de ensinar do ato de pensar? Alicia não defende o estereótipo de um vínculo ensinante-aprendente ideal ou idealizado, mas fala que o pensar habita o momento, o instante da relação, o lugar de eleição/ escolha e que isso implica autorização para a criatividade e uma responsabilidade ética. Escolher traduz-se, então, em autoria e responsabilidade, sempre que nessas posturas estiverem

contidas nossas marcas pessoais, nossa própria história contada por outros, mas recontada e ressignificada por nós mesmos, o reconhecimento de nossa originalidade: "historicizar-se é quase sinônimo de aprender..."

Como dizia no início deste prefácio, Os idiomas do aprendente remete o leitor ao avesso das traduções rápidas e fruto de um pensamento unidirecionado e engessado. Para nós, psicopedagogos e estudiosos da aprendizagem, o exercício da autoria de pensamento torna-se ainda mais necessário quanto mais vivemos o engano de que a lógica do mundo atual tudo pode explicar, que o único que ultrapassa o número dos problemas é o número de soluções que é proposto. Se há adultos e crianças distraídos, desatentos, requerem-se mais soluções, mais técnicas psicológicas, mais tecnologia, mais informação, e o resultado é, no limite, mais problemas. A chave desse ridículo radica em que as soluções estão feitas com a mesma lógica, com o mesmo conhecimento que os problemas que resolve: problema e solução são a chave e o avesso da mesma realidade que nos embaraça - mais do mesmo. O excesso é nossa exigüidade. Este livro é também uma denúncia forte, fundamentada e enunciativa de uma ética frente aos sofrimentos humanos. Mais uma vez, Alicia introduz uma série de perguntas e reflexões para que, partindo da psicopedagogia, os problemas de aprendizagem possam ser abrangidos em sua complexidade, que inclui os significados pessoais, vinculares, éticos e políticos, tanto de quem é escutado como de quem escuta. Talvez, desse modo, estejamos mais próximos da polissemia do ser, dos idiomas do aprendente.

Esta obra potencializa, assim, o pensamento que vem sendo desenvolvido por Alicia, possibilitando ao leitor novos encontros com seu trabalho para que ele também possa potencializar-se. Sua intensidade emocional em nada difere de sua intensidade teórica, e o resultado é um livro que nos comove porque nos ensina e nos ensina porque nos comove.

Regina Orgler Sordi

Prefácio 2

Quando uma pessoa constitui-se importante em nossa vida, procuramos lembrar como a conhecemos. Muitas vezes, essas imagens estão envoltas em uma nebulosa, são vagas lembranças acolhidas pelo esquecimento.

Talvez tenha sido algo que o nome suscita - os idiomas... - o que agora chama uma certa luminosidade. Era abril ou outubro? Importa pouco a certeza, mas era um dia com luminosidade de abril, outono em Porto Alegre.

As dimensões da sala estavam acanhadas para aquele inquieto e numeroso público, aglomerado em cadeiras não muito confortáveis. Mas o curso prometia, vivíamos um período de ir com sede ao pote, desejando abastecer-nos de uma água que andara escassa nos sombrios anos anteriores.

Eis então que Sara Paín, a quem viéramos assistir, entra na sala trazendo pela mão Alicia Fernández. E esse gesto - pela mão - que invoca e contorna a imagem de Sara, doce e firme, apresentando Alicia: são as palavras de Sara que dão esse sabor/saber de Alicia pela mão. Reconstituo sons de ditos - a dileta aluna de nossa grande maestra... a mulher que já vivera exilada aqui neste mesmo chão... a psicopedagoga que fazia um trabalho inovador em Buenos Aires...

Os idiomas do aprendente fala-me de multiplicidades:

- Das vozes - ora discursos, ora gritos, ora confabulações, ora diálogo, ora sussurros, ora conversas. Vozes nunca mais solitárias haviam encontrado um outro, ou melhor, uma outra que lhes fazia par, confronto, desassossego, acolhida.

- Da dor e da alegria - de aprender a ficar e ao mesmo tempo partir; leveza e peso das metamorfoses cujas forças ativas fazem-nos deslizar pelas extensas superfícies dos encontros. Corporeidades inventadas pela mão de Alicia, em espaços, lugares, habitações

duradouras ou provisórias. De tempos - cuja coexistência o presente atualiza, embora também digam das relações de finitude que foram inscrevendo-se em nossos modos de fazer, uma incerteza que se quer certeza nas relações enquanto duram. Há uma mutabilidade invisível, é impossível preparar-se.

É um momento intempestivo, esse em que a conhecemos, embora de algum modo já dela soubéssemos.

Como fora talvez para ela o acontecimento de exílio no Brasil: vim em busca de um lugar para parir. As circunstâncias dessa vinda, as mais dolorosas possíveis: a dominação cerceadora e violenta da ditadura, que encontra uma forma de resistência na fuga necessária. Como isso marca sua vida, Alicia conta-nos no transcorrer deste livro, especialmente ao final do Capítulo 1.

Ter conhecido, em parte, essa história fazia-nos cúmplices naqueles idos anos 80; ensaiávamos nossa saída dos chamados anos de chumbo.

Poderia dizer-lhes através das palavras de Michel Serres que, de fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho. Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa e à aldeia... Parte... Dividi-te em partes. Eras único e referenciado. Tornar-te-ás vários... Parte, e tudo então começa...

Então me toma a multiplicidade das partidas, dos inúmeros dilaceramentos por deixar os ninhos, quando a ouço dizer-me:

Vou a Porto Alegre, disse-me Sara, eu pedi para acompanhá-la, queria rever aqueles lugares, levar minha filha ao lugar onde nasceu... Assim viemos... fomos ao Hospital Moinhos de Ventos... Mas voltar foi outro ato de gestação, foi voltar por escolha - escolher vir - e ver nascer a filha brasileira... Voltamos a caminhar pelas areias de Belém Novo, ver as águas do Guaíba... eu acompanho Sara nas suas conferências e cursos...

Alicia tornou-se várias, duplicou uma gestação, multiplicou os partos. Com sua produção, através dela, apesar dela, em afronta a ela, construímos e produzimos, gestamos e parimos. Ela, presença e obra, confronta-nos com a heterogênesse de estar na vida, fazer e deixar-se fazer.

Escolher uma bifurcação da psicopedagogia é um movimento que nos impele em aprendizagem - aprender é o risco da mistura com a diferença.

Os fazeres e os falares de Alicia pelo Brasil ao longo destes 15 anos convocam a nossa mestiçagem. O impacto que continua provocando transitar nessa psicopedagogia vai produzindo efeitos de singularidades, é potencialização de devir aprendente e devir ensinante.

É o mesmo e o diferente que a acolhem para parir, eu tinha uma urgência e uma necessidade de voltar a esta terra, de construir outro espaço dentro do espaço de exílio. É com o mesmo e com a diferença que ela nos acolhe em um falar e fazer psicopedagógico e no qual nos deparamos com nossa própria estrangeirice.

Como supor alguma vizinhança em um olhar estrangeiro? Como deixar passar os fluxos sem se prender aos códigos? Como tomar os estares e as passagens de Alicia, os nossos estares e passagens na psicopedagogia como um acontecimento que faz, a ela e a nós, um conjunto de nômades?

Foi preciso inventar. Agarrar nossos espaços de luta, sentir-lhes a intensidade e reinscrever-se, como se as relações fossem novas. Viajar sem necessariamente sair do lugar.

Nessa relação, que poderia chamar-se "a aventura da mestiçagem", vem construindo-se um idioma estrangeiro, em um lugar estrangeiro. Idioma estrangeiro porque é uma outra psicopedagogia, um outro modo de conceber a aprendizagem e as suas vicissitudes e que, ao atravessar-nos, vai dando espaço, desdobra-se e desdobra-nos em uma multiplicidade de idiomas. Em um estrangeiro porque é um não-lugar, é um entre sem unidade ou centralidade, engendrando

processos nos quais o paradoxal é potência, nos quais a fuga e a luta são transgressões aos limites fixos e ao que é encapsulante.

Como subjetividades, navegamos no tempo e criamos: se hoje podemos dizer-nos desde múltiplos idiomas, isso se liga com o acaso da fuga e do encontro, com o plano relacional que nos implica - nosso com Alicia, de Alicia conosco.

Neusa Kern Hickel

Sumário

Prefácio 1

Prefácio 2

Introdução -- 21

Fracasso Escolar? -- 23

"Entre" -- 23

Fracasso Escolar -- 25

Fracasso Escolar? -- 26

Questionando a ética do êxito -- 28

Para ensinar melhor, aprender melhor -- 29

Diferenças entre fracasso escolar e problema de aprendizagem -- 31

Intervir ou interferir? -- 35

Intervenção psicopedagógica na escola -- 36

Intervenção psicopedagógica com professores em uma escola -- 37

O que entendemos por intervenção psicopedagógica clínica -- 38

Apêndice do Capítulo 1 -- 39

Psicopedagogia clínica em instituições -- 39

Sujeito Autor -- 51

Ensinante-aprendente -- 53

Sujeito aprendente -- 55

Sujeito aprendente-ensinante: sujeito autor -- 60

Função ensinante -- 62

Função ensinante dos objetos da telemática: a televisão -- 62

O Sujeito Autor como Autobiógrafo -- 67

Tomar o passado para dizer o futuro --	70
Os vestígios do caminhar ficam nos pés --	70
Autoria e jogar --	72
Modalidade de Aprendizagem --	77
Modalidade de aprendizagem: ferramenta de intervenção psicopedagógica --	77
Modalidade de aprendizagem: molde relacional --	79
Modalidades de aprendizagem que perturbam o aprender --	81
Hiperacomodação-hipoassimilação --	86
Hiperassimilação-hipoacomodação.....	86
Alternância: assimilação-acomodação --	87
Aprender: Um Modo de Alimentar-se --	89
Modalidade de aprendizagem - Modalidade de alimentação --	89
Diagnóstico da modalidade de aprendizagem --	94
Como intervir em educação para facilitar a plasticidade da modalidade de aprendizagem dos alunos? --	99
Modalidade de Ensino --	101
A modalidade de aprendizagem constitui-se em reciprocidade com a modalidade de ensino dos ensinantes --	103
Para que a criança possa aprender devemos deixá-la ensinar --	104
A escola e a criança conhecendo-se-conhecedora --	104
A escola e a criança como autor do "relato" --	105
O adulto adivinho --	106
O adulto detetive --	107
O adulto indiferente --	107
O companheiro como interlocutor --	108
Diagnóstico da modalidade de ensino --	109
O Mal-Estar na Cultura Atual e nos Modos de Pensar --	111
Modalidades de ensino que ferem - Modalidades de aprendizagem feridas --	112
O Mal-Estar da Cultura Atual Apresentado como Formas Inibitórias do Pensamento e da Corporeidade --	117
Algumas palavras sobre o pré-consciente --	120

Algumas palavras sobre o "eu", o "aprendente" e a inibição cognitiva -- 122

Exibir-Inibir -- 125

Algumas manifestações de inibição cognitiva e modos de apelar para a autoria como recurso desinibitório -- 130

Como desativar o aborrecimento na escola -- 131

Diversas expressões da modalidade exibicionista de ensino -- 133

A Culpa por Conhecer Faz-se Sintoma -- 137

Esconder-espiar-expiar -- 137

Aprendizagem, mito e realidade -- 139

A culpa por conhecer faz-se sintoma -- 142

Como se constrói uma modalidade de ensino que tende a esconder(se)? -- 145

Situações que levam Maria a constituir uma modalidade de ensino que tende a esconder -- 148

O Que "Segreda" o Segredo? -- 151

Ausentar-se nos espaços de "segredo" e sigilo -- 152

Ter direito a guardar como modo de necessitar esconder -- 152

Desmentir-Oligotimizar -- 155

Mostrar- Guardar –Aprender -- 163

Uma pequena história imaginária -- 164

O humor e a pergunta como características do aprender -- 165

Como abrir um espaço facilitador para o aprendente perguntar? -- 166

Apêndice do Capítulo 13 -- 167

Alguns fragmentos de conferências -- 167

Um jogo -- 168

Aborrecer-se - Emburrecer-se -- 171

Aborrecer-se - dietar-se - acidentar-se -- 171

Aborrecer-se - Emburrecer-se -- 172

O aborrecimento em psicopedagogia -- 174

Capacidade de estar a sós -- 176

O trabalho como o "aborrecimento" em psicopedagogia -- 177

O tédio nos adultos -- 178

Como desativar o aborrecimento? --	179
Momentos do Tratamento Psicopedagógico --	181
A seqüência do jogo do fort-da como paradigma dos momentos do tratamento psicopedagógico --	181
Momentos do tratamento psicopedagógico --	188
Primeiro momento do tratamento psicopedagógico --	190
Passagem ao segundo momento do tratamento --	193
Segundo momento --	194
Terceiro momento --	97
A Sociedade Hipercinética e Desatenta Medica o Que Produz --	203
O sentido é produzido pelo ato de interpretação --	208
O que determina o abuso de medicação? --	208
ADD: crianças e jovens com "déficit atencional": desatentos ou desatendidos? Jorge Gonçalves da Cruz --	209
Prestar ou "pagar" atenção? --	214
Atenção flutuante --	217
Referências Bibliográficas --	221

Introdução

Quando se abre a escuta da singularidade do pensar, o trabalho psicopedagógico é fascinante. Como se produz essa maravilhosa e transformadora atividade do pensamento? Tentei responder a tal pergunta em meu livro O saber em jogo. Qual é o lugar onde o pensar acontece? Esta será uma questão que abordarei na presente obra.

A "fábrica" dos pensamentos não se situa nem dentro nem fora da pessoa; localiza-se "entre". A atividade do pensar nasce na intersubjetividade, promovida pelo desejo de fazer próprio o que é alheio, mas também é nutrida pela necessidade de nos entender e de que nos entendam.

O pensar alimenta-se do desejo de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas, por sua vez, de que esse outro nos aceite como seu semelhante.

Entre o verbo ensinar e o verbo aprender situam-se diversas operações, muitas delas opostas entre si: Transmissão - Herança - Reprodução - Transformação - Construção - Mudança - Repetição - Novidade - Permanência - Mutação.

Entre quem ensina e quem aprende abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma modalidade de aprendizagem, um idioma próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra.

A modalidade de aprendizagem é como um idioma que cada um utiliza para entender os outros e fazer-se entender por eles.

Neste livro, proponho-me analisar:

- a) as características desta produção singular, que é a modalidade de aprendizagem, em suas relações com as modalidades de ensino imperantes ao nível social, escolar e familiar;
- b) a construção, em cada pessoa, de uma singular modalidade de aprendizagem que, tal como um idioma, pode distinguir-se entre outros, mas que não obriga todas as pessoas que o falam a dizer, nem a pensar as mesmas coisas.

O conhecimento do idioma que falamos enriquece-nos no modo de interpretar o mundo e a nós mesmos. O reconhecimento do idioma que utilizamos para aprender e ensinar permite-nos ser mais livres e criativos.

Detectei e analisei três modalidades de aprendizagem e de ensino que constituem empobrecimentos do idioma do sujeito, na medida em que obrigam a repetir-se, acorrentando-o no sofrimento da não-mudança.

Quando o sujeito renuncia à sua história ou é impedido de ser autor dela, a primeira consequência desse impedimento manifesta-se no enrijecimento de sua modalidade de aprendizagem. Ele não apenas deixa de transformar o mundo, mas abandona a tarefa humana de transformar a si mesmo.

No entanto, a potência da pulsão transformadora da vida é tão grande que se pode apelar sempre para ela para descongelar o que foi congelado. O que o sujeito construiu, ele pode desconstruir.

Por outro lado, em sua fase inicial, a maioria das dificuldades escolares que as crianças apresentam ainda não alterou suas modalidades de aprendizagem.

Mesmo que, desde tempos imemoriais, aqueles que nos precederam insistiram, com mais ou menos força, que os repetíssemos, mantendo intacto seu legado, nós, descendentes, temos sempre nos revelado-rebelados, assim como farão aqueles que nos seguirão.

A postura psicopedagógica que sustento é uma aposta para propiciar modalidades de aprendizagem que potencializem possibilidades singulares de cada pessoa, oferecendo-lhe espaços em que possa realizar experiências com ensinantes que favoreçam esse processo.

Fracasso Escolar?

O sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando, sem dúvida, o fracasso dela, mas sucumbindo a esse fracasso.

Sara Paín (1982)

A resposta do meio ao sujeito que não aprende é uma imagem sumamente desvalorizada de si mesmo. A sociedade e a instituição não se encarregam desse problema, e o paciente fica marginalizado. Embora, algumas vezes, esse seja o efeito buscado, inconscientemente, a imagem que provoca redonda de modo dialético na deterioração do sujeito.

Sara Paín (1982)

"ENTRE"

Um destacado cientista foi convidado por uma comunidade a proferir uma conferência.

O auditório esperava com ansiedade. O Doutor chegou e, depois de apresentar-se, perguntou:

- Sabem sobre o que vou falar hoje?

- Sim - responderam todos com entusiasmo.

- Então - concluiu o conferencista - não necessito proferir a conferência, uma vez que vocês já sabem - pegou suas pastas e foi embora, deixando o auditório perplexo.

Passado um tempo, como o conferencista era muito famoso e o povo havia ficado intrigado, as pessoas voltaram a chamá-lo.

Nessa segunda ocasião, o conferencista reiniciou sua conferência perguntando:

- Sabem sobre o que vou falar hoje?

Levando em consideração a experiência anterior, responderam em uníssono:

- Não.

- Lamentavelmente, não poderei proferir a conferência, já que, se vocês não sabem, não poderão me entender.

E se foi.

O público, depois de superar a decepção e comprovar que o Doutor tornava-se cada vez mais famoso, insistiu em convidá-lo, mas, dessa vez, preparou-se para responder.

Assim, nessa terceira ocasião, o Doutor reitera a pergunta:

- Sabem sobre o que vou falar?

Metade do auditório, tal qual havia combinado, responde "Sim", e a outra metade responde "Não".

Então - concluiu o catedrático - os que sabem ensinarão aos que não sabem, e eu novamente não necessito proferir a conferência.

E foi embora.

A história que me contaram termina aqui. Ela encontra sua graça a partir de dois erros que, lamentavelmente, abundam e de um acerto.

Eis os erros:

a) um professor prisioneiro de seus conhecimentos que não consegue ensinar, pois a certeza não permite utilizar os conhecimentos;

b) uma idéia de saber como algo monolítico e acabado.

O importante acerto, lamentavelmente pouco utilizado, é:

c) não se pode aprender se não reconhecemos algo de nosso saber. Tampouco podemos aprender se não damos espaço ao não-saber. Jogando com a história relatada, poderíamos não mais convidar aquele professor e sugerir à comunidade que buscasse melhores professores. Atitude justificada, com certeza. Todavia, existem outras opções; por exemplo, pensar junto com a comunidade outras respostas possíveis à pergunta do conferencista.

Respostas que o convidem a ensinar, a encontrar-se com o que ele conhece enquanto ensina e que nos convoquem a descobrir quanto de saber guarda nosso desconhecimento,² assim como quanto se perde do sabor de saber quando acreditamos que já temos todo o saber sabido.

FRACASSO ESCOLAR

Optamos por uma psicopedagogia que permite ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e aprender a partir dela, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas na perspectiva da necessária transformação desta. (Sara Paín, 1982)

A psicopedagogia adaptativa, preocupada em fortalecer os processos sintéticos do ego e facilitar o desenvolvimento das funções cognitivas, pretende colocar o sujeito em um lugar que o sistema lhe atribuiu. (Sara Paín, 1982)

Muitas vezes, como profissionais da educação, somos responsáveis por um "crime" similar ao de confundir um desnutrido com um anoréxico, pelo fato de ambos estarem mal-alimentados. Um desnutrido não come, um anoréxico tampouco, mas as causas que levaram um e outro a não comersão completamente diferentes; portanto, as soluções também deveriam ser diferentes.

O conhecimento (ou melhor, a informação) é o alimento que o sujeito aprendente precisa incorporar, transformar, metabolizar.

Ninguém diria que um desnutrido não se alimenta porque tem um problema no aparelho digestivo, ainda não-detectado por radiografias,

ou porque padece de uma disritmia digestiva ou de desatenção estomacal (DDE). Todavia, muitas vezes, "o especialista" diz que um fracasso escolar pode ter como causa a distração, a "disritmia" ou a hipercinesia (ADD ou ADHD), situando no organismo do aluno as "disritmias", "hipercinesias" e "desatenções" do sistema educativo.

É certo que, muitas vezes, o "fracasso escolar" pode intervir como fator desencadeante de um "problema de aprendizagem" que, de outro modo não teria aparecido. Essa situação, que torna mais complexo e difícil o diagnóstico, exige uma maior responsabilidade e precisão teórica por parte da psicopedagogia.

Por ter sido privado do alimento a que tem direito e cujo cumprimento é responsabilidade da sociedade, o desnutrido pode "esquecer-se" de registrar sinais de fome como uma defesa necessária. Contudo, esse "esquecimento" não poderia ser confundido com anorexia. Assim como para resolver o problema do apagamento dos sinais da fome no desnutrido devemos intervir no contexto que o priva de alimentos, para resolver o fracasso escolar do aluno devemos intervir no contexto que o priva de um espaço de autoria de pensamento. Ou seja, devemos intervir no sistema ensinante.

O fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade.

A criança que dele padece sofre pela subestimação que sente ao não poder responder às expectativas dos pais e dos professores. Por sua vez, a identidade não é algo que se adquire de uma vez e para sempre, mas é produto de construções identificatórias para as quais cumpre um papel importante os modos como os demais nos definem.

Para a menina e o menino, o grupo escolar e seus professores costumam ter o lugar de prova e reconhecimento de suas aptidões a partir dos resultados obtidos.

FRACASSO ESCOLAR?

Por que o êxito escolar ocupa um lugar tão grande na vida de nossos contemporâneos, crianças, pais, educadores, governantes? Que

projetos, que fantasmas recobrem essa aspiração ao êxito? (Anny Cordié)

Entendo que o objeto de qualquer intervenção psicopedagógica seja abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento. O psicopedagogo aposta em que o desejo de conhecer e de saber possa sustentar-se apesar das carências nas condições econômicas, orgânicas, educativas, apesar das injustiças, dos déficits ou das lesões biológicas.

A problemática da aprendizagem é uma realidade alienante e imobilizadora que pode apresentar-se tanto individual quanto coletivamente. Em sua produção, intervêm fatores que dizem respeito ao socioeconômico, ao educacional, ao emocional, ao intelectual, ao orgânico e ao corporal. Portanto, para sua terapêutica e prevenção, impõe-se o encontro entre diferentes áreas de especialização: psicopedagogia, psicologia, psicanálise, pedagogia, pediatria, sociologia, etc.

A desnutrição alimentar e a carência afetiva, o fracasso dos ensinantes e da instituição educativa ou as lesões cerebrais não dão conta por si só da existência do problema de aprendizagem em um sujeito individual.

A psicopedagogia clínica comprova que, embora seja necessário trabalhar e estudar os determinantes enunciados (orgânicos, sociais, políticos, etc), a capacidade de pensar e aprender (condições humanas que nos permitem a originalidade, a diferença e o posicionamento como autores de nossa história) ainda podem subsistir nas situações educativas, sociais, econômicas e orgânicas mais desfavoráveis.

A liberação da inteligência aprisionada só poderá dar-se através do encontro com o prazer de aprender que foi perdido. Por tal razão, acreditamos que nossa principal tarefa na relação com os pacientes (aos quais denomino "aprendensinantes") é "ajudá-los a recuperar o prazer de aprender" e, de igual modo, pretendemos, para nós mesmos, recuperar o prazer de trabalhar aprendendo e de aprender trabalhando.

Nossa tarefa inscreve-se em uma busca de mudança para os serviços de saúde mental em geral. Essa busca tenta articular os diferentes enfoques profissionais e os importantes recursos humanos com os escassos recursos econômicos e institucionais, para satisfazer a ampla demanda de assistência e a urgente necessidade de promoção de saúde na aprendizagem.

A psicopedagogia vem para explicar também que na fabricação do problema de aprendizagem como sintoma intervêm questões que dizem respeito à significação inconsciente do conhecer e do aprender e ao posicionamento diante do escondido.

Por último, e não menos importante, a psicopedagogia clínica vem para dizer também que, na fabricação do fracasso escolar, participam questões relativas ao posicionamento dos "ensinantes professores", mas também dos "ensinantes médicos" e do poder médico, as quais, exibindo, por vezes, um conjunto de informações hegemônicas e monopolistas, supõem o aprendente como um "sistema nervoso central caminhando".

Paradoxo: na escola, aprendem como cabeças sem corpo e, quando não aprendem, são enviadas ao hospital onde são consideradas organismos sem inteligência nem desejo.

Todo lugar de saber é um lugar de poder, e nós, psicopedagogos, que pretendemos conhecer sobre o conhecer, o não-conhecer e sobre os que não podem aprender, com facilidade podemos cair imaginariamente em uma posição de certeza, muitas vezes também solicitada por nossos consultantes.

A pergunta que na maior parte das vezes nos é dirigida é: "Sou inteligente?". Quando ocorre uma resposta negativa, esta costuma ser aceita como um oráculo que não é possível questionar. Além disso, a mera suposição de uma resposta assertiva para tal pergunta - sem levar em conta que a inteligência é construída e produzida na interação social, de acordo com processos identificatórios - supõe um abuso de poder que torna temível nossa palavra.

Nossa teoria é frágil, mas nosso suporte é uma atitude clara e compartilhada e um princípio quase piagetiano: na base de toda

cognição está a ação, primeiro material e, logo, possível de ser interiorizada.

QUESTIONANDO A ÉTICA DO ÊXITO

O fracasso oposto ao êxito implica um juízo de valor e esse valor é função de um ideal. O sujeito constrói-se perseguindo as idéias que lhe são propostas ao longo de sua existência. Dessa maneira, é produto dessas identificações sucessivas que formam a trama de seu eu. Esses ideais são essencialmente os de seu meio sociocultural e os de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade a que pertence. (Anny Cordié)

"Perdoamos tudo, menos o fracasso", este parece ser o lema que, partindo de algumas famílias e escolas, dirige-se aos jovens. O fracasso é o oposto ao êxito. Não será que, para evitar ou buscar diminuir o fracasso escolar, necessitamos reverter essa ética do êxito? Além disso, não teríamos que repensar o uso da denominação fracasso escolar? Tal termo surge como parte de um questionamento necessário à postura que depositava o problema na criança, chamando de problema de aprendizagem o que era um problema de ensino.

Entretanto, não teremos caído também (e aí me incluo porque eu mesma utilizo/utilizava a expressão fracasso escolar) nas redes da ética do êxito ao nomear como fracasso (resultado oposto ao resultado êxito) algo que estamos tentando analisar como processo?

Anny Cordié (1994) assinala que "... a evolução da sociedade deu lugar a uma nova patologia: o fracasso escolar (...) trata-se da rápida mudança do mundo do trabalho em uma sociedade cada vez mais tecnicista. Às novas exigências desta sociedade agregam-se os estragos provocados pela exploração dos testes de nível...".

O uso que se faz dos testes nas escolas é cada vez mais discriminatório. No Apêndice a este capítulo, transcreverei fragmentos de uma conferência em que abordo essa questão e, por sua vez, no

Capítulo 2 de meu livro *O saber em jogo* desenvolvo as questões que dizem respeito ao necessário posicionamento clínico.

Para atuar sobre as causas que geram o fracasso escolar, é necessário que a psicopedagogia saia do consultório e, ao dirigir-se a outros âmbitos, como a escola, não tente levar o consultório à escola, nem propor uma psicopedagogia superior, que exclua ou desvirtue a pedagogia. A intervenção psicopedagógica precisa atuar em interdisciplina com outras disciplinas, em particular com a pedagogia, sem tentar copiá-la, nem substituí-la.

A psicopedagogia ou o psicopedagogo que trabalhe em uma escola deverá possuir uma formação psicanalítica talvez maior do que quando atende em seu consultório, já que deverá dar conta dos fenômenos transferenciais em suas diversas manifestações. Por sua vez, deverá conhecer questões que dizem respeito ao "grupal e ao institucional.

PARA ENSINAR MELHOR, APRENDER MELHOR

Como o fracasso escolar é uma resposta reativa à situação escolar, a psicopedagogia precisa trabalhar com professoras e professores, educadoras e educadores. Embora eles também sofram e possam ser vítimas da patogenia da instituição, eles são, sem dúvida, a cara visível da escola para a criança.

Tendo em vista sua prática na "formação de formadores", Jacky Beillerot (1996) assinala:

... A formação (do professor) relaciona-se com toda a pessoa: suas capacidades conscientes, assim como sua afetividade, seu imaginário e seu inconsciente total. Isto é, fantasmas, resistências, inibições, etc.

A psicopedagoga argentina Silvia Iannantuoni (1996) escreve:

... a escola como instituição tende à submissão a determinadas pautas, em vez de promover o fato artístico e a autoria da produção; não surpreende o fato de que não conte com a possibilidade de questionar a si mesma. As respostas de que "as crianças não lêem",

"não gostam de ler", "escrevem sempre as mesmas orações", "apresentam muitos erros de ortografia", etc, sempre encontram linearmente suas causas fora do ambiente escolar. Não servem para questionar-se dentro dele.

Como a escola pode propiciar o surgimento de sujeitos escritores, representantes de suas idéias, gestores de atos criativos? Talvez não apenas enunciando-os formalmente em objetivos e / ou expectativas de sucesso. Talvez possibilitando que os docentes possam mostrar-se como modelos de autoria de pensamento e de palavra, como sujeitos que possam desmontar seus "duendes e suas princesas", porque, como pretender que o aluno que vai à escola seja um sujeito construtor de suas próprias aprendizagens, se não se outorga ao docente que, como ensinante, se encontre com sua autoria?...

Os professores, muitas vezes, recebem cursos em que são ditas coisas interessantes sobre como ensinar, mas que são, de fato, uma "representação dramática" de como não ensinar. Tal contradição, comum em muitos âmbitos educativos, ocorre porque as professoras e os professores, mais do que cursos, precisam de formação e "a formação é clínica, pois toma lugar na história individual; porque une, necessariamente, saberes e saber, o passado e o futuro do sujeito" (Beillerot, 1996).

Referindo-se à experiência de cursos de capacitação docente, a psicopedagoga argentina Soledad Lugones (1999) escreve:

... Fazemos apontamentos em silêncio, com o olhar centrado no professor e com nosso corpo quieto, aderido à cadeira... uma só voz, um só rosto...

... Esta é uma cena que se repete invariavelmente em nossa história como "alunos". Essa Matriz encarnada em nosso corpo omite o Saber e a Potência de nosso ser aprendente.

Para autorizar-nos a Ensinar, devemos fazer-nos autores... acreditar em nós. Olhar o valor que tem o que fazemos, apropriar-nos da singularidade que possuímos... Fazer-nos autores de nossos pensamentos.

Hoje em dia, fala-se muito sobre a necessidade de Capacitação Docente. Todavia, muito pouco se fala e se reflete sobre como os Docentes e as Instituições se capacitam e como são seus espaços de formação...

Uma menina brasileira, Maria, respondendo ao pedido de desenhar "uma pessoa aprendendo", desenha uma menina levada pela polícia e diz que a menina não está aprendendo porque a estão "prendendo" (o que equivale a "sendo levada pela polícia"). Embora o som das palavras "prendendo" e "aprendendo" seja muito similar, Maria reconhece a diferença, já que, quando explica de que se trata seu desenho, explicita-o.

Não aprender na escola supõe um ato de violência da escola frente à criança.

Maria, a menina em questão, pertence a uma região carente e sua família não pode satisfazer as necessidades básicas. Na escola, a menina é marginalizada em relação ao restante da turma "por vir suja à aula", segundo a professora.

Se, em outro contexto escolar, uma criança produzisse a mesma frase e um desenho similar, poderíamos interpretar a equivalência simbólica aprender e aprisionar ("prender") como produzida por sua própria dramática inconsciente e, portanto, trabalharíamos para ajudá-la a ressignificar o sentido de aprender, pois tal deslizamento de significação poderia perturbar a aprendizagem. Ao contrário, junto com Maria, necessitamos reconhecer (Ihe) que sua frase e seu desenho mostram uma verdade silenciada. "Desenhou e pensou algo que poucos observam. É assim, Maria: quando estão perseguindo uma pessoa, ela não pode aprender. Eu creio que deveria dizer isto para a sua professora; o que você acha?" Ante uma intervenção como a anterior, Maria conseguirá começar a mudar de posição e a reconhecer-se pensante.

Um propósito do trabalho psicopedagógico na escola consiste em conseguir que o "fracasso escolar" não seja denúncia que renuncia a denunciar. É construir espaços para que as professoras e os

professores encontrem-se com suas autorias e, assim, sintam a paixão por produzir com seus alunos e com suas alunas.

DIFERENÇAS ENTRE FRACASSO ESCOLAR E PROBLEMA DE APRENDIZAGEM

... Uma análise econômica das superestruturas educativas permite-nos compreender por que o sujeito aliena-se na ignorância, mas necessitamos ver qual a estrutura que possibilita a disfunção da inteligência e como o faz... (Sara Paín)

Em 1990, no livro *A inteligência aprisionada*, eu já dizia que o "fracasso escolar" responde a duas ordens de causas que se encontram imbricadas na história de um sujeito - próprios da estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender e próprios do sistema escolar, sendo estes últimos determinantes. Dizia também que é preciso não confundir os fracassos escolares ("desnutrição de conhecimentos") com os problemas de aprendizagem ("anorexia-bulimia do conhecimento") para poder intervir antes que sejam produzidos, pois, muitas vezes, um pode derivar do outro.

Como diagnóstico, um fracasso escolar pode diferenciar-se de um problema de aprendizagem, analisando a modalidade de aprendizagem do aprendente em sua relação com a modalidade ensinante da escola. Nas situações de fracasso escolar, a modalidade de aprendizagem do sujeito não se torna patológica; quando se constitui um problema de aprendizagem (inibição cognitiva ou sintoma), a modalidade de aprendizagem altera-se.

... Para prevenir o fracasso escolar, necessitamos trabalhar em e com a escola (realizar um trabalho para que o professor possa conectar-se com sua própria autoria e, portanto, seu aluno possa aprender com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta instalada no sistema educativo). Mas, uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo também deverá intervir para que o fracasso do aprendente, encontrando um terreno fértil na criança e em

sua família, não se constitua em um sintoma neurótico... (Alicia Fernández, 1990)

Quando se trata de resolver o problema de aprendizagem que provém prioritariamente de causas que se referem à estrutura individual e familiar da criança (problema de aprendizagem-sintoma ou inibição), torna-se necessária uma intervenção psicopedagógica mais pontual. De acordo com cada situação, será possível optar por:

- a) tratamento individual e familiar psicopedagógico;
- b) grupo de tratamento psicopedagógico de crianças;
- c) grupo de orientação paralelo de mães;
- d) oficinas de arte, arte-terapia, recreação com objetivos terapêuticos, etc;
- e) entrevistas familiares psicopedagógicas, etc.

Em porcentagem menor de crianças, o fracasso pode responder à construção de um modo de pensamento derivado de uma estrutura psicótica e, em uma proporção ainda menor, pode ser devido a fatores de déficit orgânico. Em ambas as situações, em geral, ainda que por diferentes causas, a criança não pode estabelecer uma comunicação compreensível com a realidade ou seja, poderá ter dificuldades para aprender.

Estamos diferenciando as diversas respostas que as crianças assumem para expressar diferentes problemáticas em sua aprendizagem.

Na aprendizagem escolar, reflete-se toda a dinâmica social e familiar. Nosso trabalho será saber escutar e olhar para além e para quem daquilo que se percebe.

Estou diferenciando esquematicamente situações que se mostram como não-aprendizagem, respondendo a diversas causas:

- fracasso escolar;
- problemas de aprendizagem da ordem do sintoma;
- inibição cognitiva;

- oligotimia, baseada em uma estrutura psicótica.

A gravidade da problemática corresponde à crescente ordem do enunciado. Todavia, a extensão da problemática corresponde de forma decrescente à ordem do enunciado.

O "problema de aprendizagem reativo", fracasso escolar, afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes, surge do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio.

A criança que está nessa situação não precisa, na maioria das vezes, de tratamento psicopedagógico. A intervenção do psicopedagogo é necessária, mas será dirigida, fundamentalmente, à instituição educativa (metodologia-ideologia-linguagem-vínculo).

A intervenção terapêutica psicopedagógica torna-se inapropriada para abordar a oligotimia social que, muitas vezes, pode funcionar como resseguro do sistema se o psicopedagogo, ao equivocar-se no diagnóstico, torna-se cúmplice ingenuamente da situação. Os transtornos de aprendizagem reativos exigem da psicopedagogia clínica o planejamento de novas e mais eficazes propostas de abordagem, assim como impõem a necessidade de perfilar estratégias preventivas.

Observando apenas a manifestação dos problemas, sem analisar a modalidade de aprendizagem, lamentavelmente, muitos fracassos escolares são diagnosticados de forma equivocada e tratados por diferentes especialistas como problemas de aprendizagem.

Quando se diagnostica a partir do que se observa como resultado, trabalha-se com uma modalidade de pensamento que confunde a consequência com as causas múltiplas.

O efeito de tal confusão resulta em marginalização, expulsão e culpa do aprendente, eximindo o sistema educativo e a instituição ensinante (da qual, como profissionais de saúde, fazemos parte) de serem interpelados e de interpelarem-se por sua participação na produção e / ou na manutenção desse fracasso na aprendizagem.

Além disso, são diagnosticadas, de forma errônea, como "deficiências mentais", muitas "deficiências" no conhecimento dos diagnosticadores. Por sua vez, diagnosticam-se de forma errônea, com excessiva leviandade, "dislexias", "discalculias", "disgrafias", "hipercinesias", "ADD's": assim, fica excluída, para os professores, a possibilidade de responsabilizarem-se por seu ensinar; para os pais, o perguntarem-se por sua implicação, e, o que é ainda mais grave, as crianças são colocadas como objetos de manipulação.

Muitas dessas crianças e muitos desses adolescentes produzem um problema de aprendizagem como mensagem inconsciente que quer ser escutada. É nessa escuta que deve incluir-se o psicopedagogo.

Ao rotular, faz-se calar toda possibilidade. Os rótulos funcionam como sofisticados métodos de controle.

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

Por outro lado, também é preciso considerar situações que não chegam a conformar um fracasso escolar nem um problema de aprendizagem.

Dentro dessa ordem, a psicopedagoga brasileira Grácia Maria Fenelón, em uma pesquisa realizada em Goiás, relata uma série de alterações constantes na escrita e na leitura de jovens que aprendem, descrevendo-as como "problema de aprendizagem normal". Na comunidade estudada por Fenelón, a população indígena é importante e encontra-se marginalizada. Um jovem, ao ler "idioma", lê indioma, sem reconhecer que leu algo diferente. Se o professor assinalasse a mudança como erro, ficaria abortada, uma vez mais, a emergência do saber.

Seria diferente se o professor pudesse dizer ao jovem: "Você disse algo muito interessante, criou - talvez sem dar-se conta - uma palavra que mereceria existir, indioma, para dar conta desse idioma indígena oprimido pelo idioma português oficial".

Como nos ensina a psicanálise, a predisposição para alterar o texto, ao lê-lo, corresponde, em muitos casos, a "suas esperanças por pensamentos alheios reivindicadores".

Conclui Grácia Maria Fenelón (1995):

a partir de Freud pode-se compreender que os enganos, antes tidos como dificuldades de aprendizagem (omissões, acréscimos, trocas de letras) e, portanto, associados à deterioração das funções egóicas, da atenção, por exemplo, agora podem incluir-se em uma análise mais ampla do pensamento daquele que lê ou escreve.

Anny Cordié assinala (1996):

... O fracasso escolar é uma patologia recente. Apareceu recentemente com a instauração da escolaridade obrigatória nos finais do século XIX e adquiriu uma importância considerável entre as preocupações de nossos contemporâneos devido à mudança radical da sociedade. Também, neste caso, não é somente a exigência da sociedade moderna a que engendra os problemas, como se pensa com freqüência, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o dinheiro e o êxito social são valores predominantes...

Tanto o problema de aprendizagem que constitui um "sintoma" quanto o que forma uma "inibição" instala-se em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, desejo, organismo e corpo, resultando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente.

Para entender a significação do problema de aprendizagem, deveremos descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar e aproximarmo-nos da história singular do sujeito e da análise dos níveis que operam.

Para buscar a remissão dessa problemática, deveremos apelar a um tratamento psicopedagógico clínico que se oriente para a libertação da inteligência e mobilize a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar.

INTERVIR OU INTERFERIR?

Intervir (vir entre). Interferir (ferir entre), "ferir", herir em castelhano antigo e em português.

Mesmo que, às vezes, necessitemos intervir, tenderemos a que nossa intervenção seja da ordem de uma "inter-versão" (incluir outra versão), sem anular as outras possibilidades.

Se o psicopedagogo ou a psicopedagoga vai à escola levando junto o consultório, não poderá atender nem às crianças, nem aos professores, nem a si mesmo.

Muitas vezes, a escola solicita ao psicopedagogo ou ao psicólogo escolar uma tarefa não-possível: que realize um tratamento individual com as crianças que fracassam, ou que as diagnostique e encaminhe a profissionais que as atendam fora da escola. Essa função não é apenas impossível de ser abarcada, mas também incapacitante para o exercício da psicopedagogia, já que a presença de um psicopedagogo nunca poderia "atender", desse modo, à quantidade de alunos apontados como "problema". O psicopedagogo, sobrecarregado com uma demanda impossível, sente-se fracassado e a escola, assim, o expulsa. Encontramo-nos, dessa forma, com escolas que acumulam, "expulsam" quantidades de crianças com "fracasso escolar" e com diversos orientadores educacionais também expulsos por "fracasso profissional". Nem em um caso nem no outro pode-se falar de um fracasso pessoal, seja da criança, seja do profissional.

Precisamos perguntar-nos qual é a posição que o psicopedagogo deve assumir em uma escola. Quem são os que demandam? Como escuta a demanda obturada das crianças na pseudodemanda do professor? Como escuta a demanda escondida do professor na queixa que explicita?

Se o psicopedagogo ou a psicopedagoga aceitam o lugar de poder resolver tudo "o que solicitam", estarão aceitando incapacitar seu lugar. Aceitar que podem o que não podem resultará em desconhecer o que, de fato, podem: desmoralizar-se e abandonar.

O psicopedagogo ou a psicopedagoga, na escola, precisam utilizar os conhecimentos e a atitude clínica para situarem-se em outro lugar, diferente ao que têm no consultório. A experiência de consultório pode servir-lhes muitíssimo para situarem-se diante de professores, alunos e de si mesmos como alguém que propicia espaços de autoria de pensamento.

A psicopedagoga ou o psicopedagogo é alguém que convoca todos a refletirem sobre sua atividade, a reconhecerem-se como autores, a desfrutarem o que têm para dar. Alguém que ajuda o sujeito a descobrir que ele pensa, embora permaneça muito sepultado, no fundo de cada aluno e de cada professor. Alguém que permite ao professor ou à professora recordar-se de quando era menino ou menina. Alguém que permita a cada habitante da escola sentir a alegria de aprender para além das exigências de currículos e notas.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA

Pensar e atender a Diversidade e a Diferença como critérios de Promoção de Saúde em Instituições Educativas é um desafio. (Beatriz Rama Montaldo)

A psicopedagogia dirige-se para a relação entre a modalidade ensinante da escola e a modalidade de aprendizagem de cada aluno, e a este como aprendente e ensinante em seu grupo de pares.

Esse sujeito autor constitui-se quando o sujeito ensinante e aprendente, em cada pessoa, pode entrar em um diálogo. "Quando é que o sujeito ensinante entra em um diálogo?" Quando se autoriza (se lhe for permitido) mostrar/ mostrar-se naquilo que aprende. Interagir com o outro, mostrar-lhe o que sabe. Às vezes, pode-se conhecer o que se sabe somente a partir de mostrar ao outro.

A psicóloga uruguaia e terapeuta de aprendizagem, Beatriz Rama Montaldo (2000), diz:

... Pensamos que nosso acionar institucional teria como premissa básica CRIAR as estratégias de intervenção em relação ao ensinante-

aprendente -na trama vincular intra-subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva - facilitadoras do processo de crescimento e de um desenvolvimento harmônico. Acionar no singular, no plural, no grupal...

... devemos pensar em criar as condições para que "esse ambiente facilitador" (D. Winnicott) transforme-se em gerador de potência para a saúde. Como é possível pensar em criar as condições para que a patologia não se instale ou, uma vez instalada, possibilitar que o saudável possa "ser mostrado" e "fazê-lo andar"?

Nós respondemos: Será um desafio concordar com as novas estratégias que estimulem, desenvolvam, possibilitem as condições para que se instale a saúde...

A intervenção psicopedagógica nas escolas deve dirigir seu olhar simultaneamente para seis instâncias:

- ao sujeito aprendente que sustenta cada aluno;
- ao sujeito ensinante que habita e nutre cada aluno;
- à relação particular do professor com seu grupo e com seus alunos;
- à modalidade de aprendizagem do professor e, em consequência, à sua modalidade de ensino;
- ao grupo de pares real e imaginário a que pertence o professor;
- ao sistema educativo como um todo.

E, nessas seis instâncias, deve dirigir um olhar para a circulação singular de conhecimento que se estabeleceu entre os diversos personagens e o conhecimento.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM PROFESSORES EM UMA ESCOLA

Cena 1

A professora Maria disse à psicopedagoga Teresa que seu aluno João tem um problema.

Professora Maria: "Tenho um menino que você precisa ver, porque algum problema ele tem" (Maria mostra-se angustiada).

A psicopedagoga Teresa...

Deixaremos a cena inconclusa para pensar na posição da psicopedagoga.

Qual será um posicionamento adequado para Teresa situar-se a fim de criar uma escuta psicopedagógica e, em conseqüência, uma intervenção eficaz?

Tentarei pensar com vocês não tanto o que a psicopedagoga deve dizer, mas em que posição colocar-se para poder pensar. A partir daí, poderá construir uma intervenção adequada, livre e autora.

Proponho que realizemos uma leitura psicodramática da situação.

A primeira cena tem, pelo menos, três personagens:

- a) a professora;
- b) a psicopedagoga;
- c) o aluno.

Quando a professora disse "Tenho um aluno com problemas", Teresa instalar-se-ia em uma posição que não permitiria uma leitura psicopedagógica se começasse a perguntar sobre João desde o primeiro momento. Ou seja, se ela fosse omissa a Maria, com sua angústia, suas possibilidades e suas dificuldades, com sua responsabilidade de ensinar.

Às vezes, os psicopedagogos, ou os psicólogos nas escolas, aprisionados também pela exigência de eficiência, tentando "ajudar" o aluno em questão, esquecem o professor e, então, respondem "Como se chama seu aluno? Vou vê-lo e estudá-lo".

Em lugar de perguntar-se "João tem um problema que devo descobrir", Teresa precisa responder a si mesma "Eu, Teresa, tenho um problema: como fazer para que Maria, professora, reconheça que tem um problema em relação a João".

A intervenção da psicopedagoga deverá partir de seu próprio espaço de autoria de pensamento e estará direcionada a abrir um espaço de autoria na professora. Para tanto, será preciso escutá-la, fazendo com

que Maria escute a si mesma, reconheça-se importante, descubra o quanto pode ajudar João se o olhar de uma maneira diferente.

Muitas vezes, os psicopedagogos queixam-se dos professores e fazem com eles o mesmo que pensam que os professores não devem fazer com os alunos. Dizem aos professores que não devem queixar-se dos alunos, mas queixam-se dos professores.

O QUE ENTENDEMOS POR INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA

A intervenção psicopedagógica clínica é muito diferente da reeducação, já que esta última tende a corrigir ou remediar. Assim, muitas crianças são submetidas a métodos reeducativos que tentam uma "ortopedia mental" como se fosse possível colocar "próteses cognitivas".

O fracasso escolar ou o problema de aprendizagem deve ser sempre um enigma a ser decifrado que não deve ser calado, mas escutado. Desse modo, quando o "não sei" aparece como principal resposta, podemos perguntar-nos o que é que não está permitido saber.

Nossa escuta não se dirige aos conteúdos não-aprendidos, nem aos aprendidos, nem às operações cognitivas não-logradas ou logradas, nem aos condicionantes orgânicos, nem aos inconscientes, mas às articulações entre essas diferentes instâncias.

Não se situa no aluno, nem no professor, nem na sociedade, nem nos meios de comunicação como ensinantes, mas nas múltiplas relações entre eles.

Apêndice do Capítulo 1 PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA EM INSTITUIÇÕES

Transmitirei algumas idéias a partir de minha experiência psicopedagógica em instituições, principalmente em hospitais públicos, policlínicas e centros de saúde na província de Buenos Aires e na Capital Federal. Todavia, também me permitirei realizar um comentário sobre algumas aprendizagens extraprofissionais que foram muito significativas para a construção de uma escuta psicopedagógica clínica.

Entre os anos de 1964 e 1976, trabalhei como psicopedagoga em instituições educativas e hospitalares com um enfoque clínico. Embora viesse for-mando-me psicanaliticamente e trabalhando muito próxima aos ensinamentos de Sara Paín, muito do que construí quanto ao modo de escutar e de ser escutado em, a e desde "o institucional", aprendi a partir de um breve período de corte e distância de meu país e de minha prática profissional, ao passo que retornei e retomei minha prática hospitalar, gestando o "Centro de Aprendizagem" no Hospital Pousadas (Fernández, 1990) e supervisionando várias equipes psicopedagógicas em diferentes hospitais da Argentina e do Brasil.

Naquele intervalo no exterior, dediquei-me a minha filha recém-nascida, a caminhar pelas margens do rio de um povoado de pescadores e a refletir sobre questões que urgiam a partir de uma experiência pessoal de dor: perda e exílio de raízes da língua e dos modos cotidianos. Atividades tão comuns, como tomar um ônibus, falar por telefone, dirigir um automóvel, ir a uma livraria, ao supermercado, passaram a ser questões difíceis que deviam ser Programadas com uma semana de antecedência. Necessitei aprender outros modos de comunicação, já que a cotidianidade mudou bruscamente.

Escutar cantar sapos, grilos e pássaros exóticos, em lugar do barulho dos motores e das sirenes de carros policiais, ajudou-me a desoxidar os ouvidos.

Somado a isso, as palavras das pessoas que conversavam comigo tinham sons diferentes, incompreensíveis para meus ouvidos, o que me obrigava a olhar quem conversava comigo para eu poder entender

o que dizia. Assim, o monopólio decodificador auditivo (monopólio que impera ainda na escuta clínica psicopedagógica) era ineficaz e impunha-se o gesto do corpo e o calor da palavra. O rádio só servia para escutar música, já que a palavra sem gesto não me transmitia nada.

Tentar ler o jornal local, uma vez por semana, também foi uma rica aprendizagem. As letras só chegavam a ser palavras pela posição na folha, pela figura, pelo contexto. Então, não só para escutar ao outro, mas também para lê-lo, fez-se presente aquilo que, mais tarde, li em Marcelo Percia: "Ler é a operação de fazer que, em algo, o legível torne-se inteligível".

Também foi interessante (e uma grande aprendizagem para a análise das intervenções psicopedagógicas) a experiência de fazer-me entender pelos outros.

Já estava acostumada, em meu país, aos espaços profissionais que havia ocupado (orientadora em escolas carentes, psicopedagoga em hospitais ou, ainda, em meu consultório particular). Era como se os alunos das escolas, os pacientes, seus pais e seus professores interpretassem o que eu podia dizer-lhes assim: "A orientadora educacional disse que..." ou "a psicopedagoga disse que...", isto é, no ato de escuta daquelas pessoas para as quais eu dirigia minha intervenção, em primeiro lugar, impunha-se a autoridade do sujeito que falou e depois, em um plano secundário, às vezes inexistente, o conteúdo a pensar.

Quando disse - tantas vezes - por exemplo: "Senhora, por que não disse a seu filho que é adotado?", provavelmente a mulher a quem dirigia aquelas palavras interpretasse-as assim: "A psicopedagoga disse que devo dizer a verdade a meu filho" ou, pior ainda, "ela pensa que o que faço está mal. Não entende, não me entende, não vou lhe contar que meu marido se embebede e nos bate"... Naquelas terras de iguanas e aranhas caranguejeiras, eu passei a ser uma desconhecida para meus interlocutores cotidianos: já não era a psicopedagoga e descobri que aquilo que eu dissesse era algo que o outro tomava como um conteúdo a pensar e questionar, antes mesmo de aceitar.

Algo comum, óbvio, necessário na comunicação, cobrou um interesse muito especial. Entre minha pessoa e o outro abria-se um espaço onde se fazia necessário pensar sobre o dito.

Comecei a refletir em que medida o lugar do psicopedagogo que eu havia ocupado antes gerava por si mesmo um efeito inibidor do pensar, transformando o dito em algo que não era para pensar, mas algo a rechaçar ou a aceitar.

Naquele tempo, comecei a escutar insistentemente uma pergunta dirigida a mim: "O que você quer dizer?". Eu tinha que explicar de outra maneira, e tentar explicá-lo de outra maneira ajuda a revisitar o pensado, a fazê-lo novamente pensável para quem fala e para o outro. Creio que assim aprendi a importância para a escuta clínica psicopedagógica do modo de perguntar do psicopedagogo e, principalmente, da posição do psicopedagogo para permitir que quem o escuta possa perguntar-lhe-perguntar-se.

Uma grande aprendizagem foi possível a partir daquele tempo de distância em relação a minha experiência anterior. Além disso, fez-me refletir sobre as semelhanças entre o que estava acontecendo em meu país - com uma maioria silenciosa sob um terrorismo de Estado impondo-se, sem nomear-se - e o que eu havia observado nas histórias de muitos de meus pacientes: crianças trazidas à consulta porque não aprendiam. Ao analisar suas histórias familiares, observei a insistência dos segredos "não ditos", situações vividas em que o pensar ou o perguntar - que, em última instância, é quase o mesmo - resultava perigoso. Recordemos que, naquele período, os lemas do governo eram "O silêncio é saúde" e "Os argentinos são direitos e humanos", em um momento no qual os direitos humanos eram absoluta e brutalmente mascarados frente ao genocídio. Isto é: segredo e desmentida eram a ordem do dia.

Quando voltei ao país, no início dos anos 80, um grupo de psicopedagogas do Hospital Morón, solicitou-me para a tarefa de supervisão. Propunha-se organizar "grupos de tratamento psicopedagógico". Depois de tantos anos de medo, nos quais até a palavra "grupos", nos hospitais, tornou-se suspeita e nos quais a

maioria dos questionamentos ao "poder médico hegemônico" foi vedada, cerceando qualquer tentativa de abrir espaços de autoria de pensamento no seio da instituição hospitalar, alegrou-me profundamente encontrar um pequeno grupo de jovens psicopedagogas que estavam tentando reformular o atendimento psicopedagógico e atender em grupos.

De modo imediato, surgiram outras equipes de psicopedagogas (uma no Hospital de Crianças da Cidade de Buenos Aires e outra no Hospital Israelita) que me solicitaram propostas similares. Isto me possibilitou retomar algumas perguntas que já me formulava antes e que agora necessitavam ser recolocadas e ressignificadas nessa nova etapa.

Em que necessitava diferenciar-se o trabalho psicopedagógico em uma instituição hospitalar? Precisaria pensar uma postura diferente daquela de uma simples mudança que somente implicasse a modificação de técnicas de abordagem. Esta última, lamentavelmente, é o que mais se vem fazendo hoje: são ajustadas algumas questões na técnica, por exemplo, diante da capacidade de demanda; é diminuído o tempo de atenção, resultando consultas de 20 minutos e contratos de seis meses, ou é proposto atender grupalmente, como se fosse um recurso técnico, desvirtuando a riqueza do trabalho grupal.

Como pensar um lugar diferente para a inserção psicopedagógica no âmbito hospitalar? Essa foi minha questão naquele momento quando fui gestando idéias que deram lugar, posteriormente, à criação do Centro de Aprendizagem no Hospital Pousadas.

Além disso, a experiência psicopedagógica não devia ficar circunscrita às Equipes de Psicopatologia; todavia, as psicopedagogas que me consultavam pertenciam a tais equipes. Tínhamos que trabalhar, então, em um lugar de certa fronteira.

Começamos analisando, então, o imaginário dos profissionais - psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, assistentes sociais - pertencentes às equipes, definindo sua relação com a psicopedagogia.

Vimos que o que eles esperavam do psicopedagogo não se diferenciava muito do que pretendiam os outros profissionais do próprio hospital, os professores das escolas, os pais e, às vezes, até as próprias crianças e adolescentes. Tais expectativas e demandas poderiam resumir-se assim:

- a) "fazer um diagnóstico cognitivo"(na maioria das vezes, expresso em quociente intelectual);
- b) "fazer uma reeducação" para corrigir manifestações sintomáticas ("que tenham melhores notas no colégio", "que atenda aos seus deveres e neles se concentre...").

Por isso, era necessário abrir um espaço de questionamento dirigido aos professores do hospital e das escolas, bem como aos próprios psicopedagogos e psicopedagogas sobre o que é a inteligência e como ela pode aprisionar-se quando não são dados os espaços de autoria de pensamento.

Na relação com os psicopedagogos, o trabalho necessitava ser mais profundo, já que nossa posição diante de outros profissionais condiciona as respostas das quais logo nos queixamos.

Coordenando "grupos psicopedagógicos com psicopedagogos" pude perceber o temor que muitas vezes se produz, no psicopedagogo, em realizar uma interconsulta com um médico.

Assim, por exemplo, os "médicos" são limitados a um imaginário masculino (embora a porcentagem de mulheres médicas venha aumentando e, em pediatria, supere o número de homens), apresentam-se como aqueles "temidos", "admirados", "rechaçados" e "idealizados", aqueles dos quais "necessitamos para que nos encaminhem pacientes e para dar os diagnósticos médicos".

Pedir um conhecimento transforma-se, então, em receber um bombardeio informativo que não serve nem ao psicopedagogo nem ao paciente. Sabemos que, para que um diálogo frutifique entre profissionais, é necessário um espaço onde as posições ensinantes e aprendentes de cada um possam circular, onde haja uma transmissão

recíproca, onde o médico possa sair com alguma pergunta que até o momento não se fazia sobre aquele tema e o mesmo para o psicopedagogo.

O que o psicopedagogo pode fazer com a informação que lhe dá o médico? Por exemplo, se o médico diz "Oitenta por cento das crianças com tal síndrome têm quociente intelectual abaixo de 60". O psicopedagogo que escuta isso necessita abrir em si mesmo um espaço de pergunta sobre o que se fala quando se diz quociente intelectual baixo; qual relação há entre aquele conjunto de manifestações que, segundo o médico, conformam a chamada "síndrome de tal" e as diferentes possibilidades de operar em aprendizagem; em que proporção a "inteligência" mencionada, medida com técnicas obsoletas, nada diz sobre as possibilidades reais desse sujeito.

Um projeto vinha tomando forma em mim: montar um centro de aprendizagem em uma instituição hospitalar que permitisse a confluência da formação de pós-graduação, a interdisciplina, o interinstitucional, a prevenção e a assistência.

No entanto, como encontrar uma articulação entre o imprescindível acionar real com os seres humanos que sofrem e os carentes, difíceis, hostis e até perigosos espaços que nos ofereciam as instituições? E em relação com minha própria pessoa, como sair da comodidade da tarefa de supervisão, na qual é fácil cair na idealização especular ancorada em uma divisão dicotômica: por um lado, o "corpo" do profissional, que "suja" a teoria e torna-se cargo dos fracassos e das frustrações e, por outro lado, a "palavra plena" do supervisor, o qual tem a palavra sustentada na experiência "limpa" de sua prática privada?

Trabalho Institucional

"A estrutura de toda instituição (familiar, escolar, hospitalar) tem como função a conservação de uma experiência (cultural, social, etc.) com a finalidade de reproduzir a herança recebida". Mannoni é taxativa na

afirmação e ajudou-nos a questionar o lugar de nossa inserção como centro de aprendizagem no Serviço de Pediatria de uma instituição hospitalar da Grande Buenos Aires.

Em meu livro *A inteligência aprisionada*, eu me fazia algumas perguntas:

... A função de conservação é a que se outorgou a instituição? A que necessariamente se cumpre? Há um perigo inerente a toda instituição que devemos levar em conta para não cair na armadilha? Há lugar em uma instituição hospitalar para um Centro de Aprendizagem que tente reverter as bases em que está firmada a educação não através de uma mudança de metodologia, mas buscando modificar o tipo de vínculo docente-aluno, transformando o espaço educativo em um espaço de confiança, incentivando professores que possam ensinar e aprender com prazer para que, em consequência, surjam alunos que possam aprender com prazer?

Há lugar em uma instituição hospitalar para um Centro de Aprendizagem que concorda com muitos postulados de Mannoni, como "a autoridade médica chegou a ser o aliado mais seguro da autoridade policial", ou "a educação cedeu passagem à instrução: esta converteu-se em uma empresa impossível e pediu auxílio à medicina", ou "no diagnóstico do médico não se leva em conta a palavra do paciente"?

Há lugar em uma instituição hospitalar para um Centro de Aprendizagem que se proponha a não enganar o paciente, nem a si mesmo, fazendo crer que o assistiu porque compareceu dez vezes para a realização de um diagnóstico, e que exponha claramente a quem não pôde atender que necessitaria ser escutado, mas que a instituição não tem espaço para atendê-lo, em vez de cair no "quem sabe" cúmplice?

Há espaço para um Centro de Aprendizagem que parte de que não se pode atender em saúde mental com um critério estatístico e que se proponha a trabalhar com alegria, seriedade e entusiasmo?...

Encontramos a possibilidade de construção desses lugares, contando com a participação ou a colaboração de muitos médicos, inclusive de alguns que ocupam cargos de chefia.

Por que Psicopedagogia no Hospital Geral, Particularmente em Pediatria?

Em sua prática habitual, o pediatra deve fazer frente à consulta sobre os transtornos de aprendizagem, já que, muitas vezes, é o profissional a quem a família recorre para fazê-lo participe das inquietudes sobre a evolução psico-física da criança.

A consulta pediátrica pode, então, constituir-se em um lugar de prevenção e promoção de aprendizagem e autoria de pensamento.

Os pediatras, por serem freqüentemente os primeiros que recebem essa consulta, carecem de uma adequada formação para satisfazê-la. Assim, perde-se esse espaço de prevenção, transformando-se, muitas vezes, a consulta pediátrica em um reforço de atitudes patológicas dos pais frente aos filhos.

O "poder hegemônico" também submete os próprios médicos, pediatras e neuropediatras em especial. Por sua vez, o psicopedagogo tem muito que fazer em relação à aprendizagem de graduação e pós-graduação dos médicos. Ainda existem, nas Faculdades de Medicina e nos cursos anexos, cátedras iniciais que colocam aos jovens, como primeiro - e, às vezes, único - contato com o corpo humano, o espetáculo de "pedaços de cadáveres dentro de uma banheira"...

Que trabalho subjetivo e interpessoal necessitará fazer aquele aprendente para manter seu desejo e seu propósito de trabalhar com seres humanos que sofrem!

Nossa concepção de aprendizagem permite-nos e obriga-nos a estabelecer relações com os aspectos saudáveis mais do que com a enfermidade. Ensinar está mais próximo de prevenir do que curar, e prevenir está mais próximo de estender a saúde do que deter ou atacar a enfermidade.

Assim, para além da atenção pontual das pessoas que consultam por problemas de aprendizagem, a psicopedagogia tem muito para contribuir no Hospital.

Particularidade do "Paciente" Psicopedagógico

O jovem com problemas de aprendizagem requer a intervenção de diferentes especialistas (pediatra, neurologista, otorrinolaringologista, assistente social, pedagogo, etc), cujas diferentes opiniões, às vezes, são necessárias para articular um diagnóstico psicopedagógico.

Em geral, é encaminhado a partir de inumeráveis derivações: do professor ao orientador educacional, do orientador ao neurologista, do neurologista ao psicólogo, do psicólogo ao psicopedagogo, do psicopedagogo ao pediatra, do pediatra ao fonoaudiólogo, etc. Em consequência, o "paciente" que consulta por fracasso na aprendizagem é habitualmente uma criança ou um adolescente que sofreu uma longa peregrinação de consulta em consulta, tendo sido objeto de observação e recebendo pouco ou nada na ordem da inteligibilidade de sua problemática. É um sujeito para quem se disfarça a informação e o conhecimento, a partir do meio familiar e/ou social, e a quem os profissionais costumam tratar da mesma forma ao submetê-lo a inúmeros exames e interrogatórios, sem dar oportunidade para que as perguntas emerjam nele.

Pretendemos, portanto, proporcionar-lhe desde o início do diagnóstico elementos que possam ser processados por ele, considerando-o um sujeito pensante, pois sua inteligência existe, ainda que esteja aprisionada. Pode carecer de conhecimentos, mas ainda no maior grau de oligotimia há um saber presente que sustenta o sujeito. Além disso, não há como entender "o problema" apenas partindo do aprendente, sem recorrer ao ensinante, fato que nos leva a incluir a instituição escolar.

Do hospital ou da clínica, devemos recorrer aos personagens reais: professores, orientadores educacionais e sociais, construtores "da"

escola. Desenvolvemos uma modalidade (que chamamos DIFAJ), exposta no livro *A inteligência aprisionada*, que propõe a leitura interdisciplinar e interinstitucional no próprio momento da elaboração do diagnóstico.

A Derivação Escola-Hospital

Exige uma Postura Interinstitucional

A derivação está na intersecção entre a instituição educativa e a instituição hospitalar. Este é um tema muito importante de se analisar, pois parece que não é assumido nem por uma instância, nem por outra.

Quase 80% das crianças que comparecem aos hospitais ou às clínicas Para solicitar consulta psicopedagógica são "encaminhadas" pelas escolas; somente os 20% restantes vêm encaminhados pelos médicos de hospitais ou apresentam-se espontaneamente.

Quando a instituição hospitalar recebe essa criança, se não analisa ou não analisa a si mesma recebendo-a, a intervenção psicopedagógica – mesmo a entrevista de admissão pode ficar a serviço da desresponsabilização da instituição educativa derivante.

Muitas vezes, aquela derivação tem o efeito de uma expulsão.

Nesse sentido, quero contar-lhes uma experiência que tive em meus primeiros anos de trabalho como "Orientadora Educacional". Eu fazia minha tarefa na escola, parte da qual consistia em diagnosticar os alunos encaminhados pelos professores e derivá-los (por sua atenção ou para completar o estudo) ao hospital mais próximo.

Uma vez, ao ver-me, um aluno que havia ingressado na escola naquele dia perguntou: "Quem é ela?" (fazendo referência a minha pessoa), e um companheiro, João, respondeu: "É a capataza". Sem dúvida, ser capataz era o que estava mais longe do meu desejo. Fiquei profundamente comovida e não disse nada. No dia seguinte, chamei João (que passou a ser um de meus principais ensinantes) e perguntei-lhe por que havia dito que eu era "capataza". Ele me relatou o seguinte: "Meu pai trabalhava em uma fábrica. O capataz media o

tempo de produção de cada operário e assim fazia uma estatística. Se, em um mês, a média para a produção era de 25 segundos, então, para o mês seguinte, passava a ser 24 segundos. Todos os que conseguiam fazer o trabalho em menos tempo ganhavam mais, e os que necessitavam de mais tempo ganhavam menos. E meu papai não pôde seguir o ritmo, então, o capataz o despediu".

Para mim, foi uma excelente e dolorosa aprendizagem. Em que medida e, sem que eu me propusesse, estava cumprindo a tarefa daquele capataz? Já que as crianças encaminhadas por mim, em sua grande maioria, voltavam com "diagnósticos" que justificavam a mudança a séries ou escolas especiais e com a não-responsabilização de nossa escola em relação ao problema daquele aluno?

A derivação precisa ser analisada. Derivação, etimologicamente, quer dizer desvio, desviar o curso de um rio, traslado. Muitas vezes, a derivação é utilizada para o traslado de uma criança de uma instituição educativa para uma instituição hospitalar.

Pergunto-me o que terá a ver essa "derivação-desvio-traslado" com outra derivação-desvio muito mais profunda, a qual fica encoberta na derivação de uma criança de uma instituição a outra; derivação-traslado que acontece no interior de uma instituição educativa e que se esconde com a derivação interinstitucional.

Estou referindo-me à derivação-traspasso, que a instituição escola, em seu conjunto, faz sobre a pessoa de um indivíduo-aluno "fracassado"; desvio que acontece na instituição educativa ao não poder pensar a si mesma como ensinante e ao não assumir a responsabilidade que lhe compete na produção do fracasso escolar. A instituição educativa costuma transferir seu fracasso para o aluno, fazendo-lhe aparecer como portador do problema.

O que acontece quando a instituição hospitalar recebe a criança sem pensar na expulsão encoberta que pode estar implícita em sua presença no hospital?

Posso dizer isso com a tranqüilidade de não estar acusando ninguém, porque fui, às vezes, partícipe ingênua desse mecanismo, tanto na instituição educativa, em minhas épocas como Orientadora Educacional, quanto no lugar de psicopedagoga em uma equipe hospitalar. Não estou culpando pessoas concretas, psicopedagogas e outros profissionais, mas, ao contrário, estou tentando pensar e pensar-nos não apenas a partir do que nos propomos fazer, mas principalmente a partir do efeito da ação. Nosso acionar, muitas vezes, contradiz o que queremos a partir do lugar em que estamos colocados e que ocupamos em determinada instituição. Por isso, existe a necessidade de estar analisando constantemente essa questão e de poder fazer de cada obstáculo uma possibilidade.

Vantagens para o Trabalho Psicopedagógico na Instituição

O âmbito institucional, com seus inúmeros déficits e com suas carências, que são motivo de nossas lutas e que, esperamos, possam ser revertidos, apresenta características específicas diferentes das do âmbito privado de atendimento individual, as quais podem tornar-se vantajosas.

Penso que uma boa instrumentação de tais características especiais irá permitir-nos desenvolver outras vertentes de trabalho, outros enquadres eficazes possíveis, outras abordagens à problemática da aprendizagem.

Em lugar de adaptar um modelo privado de atendimento psicopedagógico à instituição hospitalar ou escolar, tentamos recuperar as vantagens que este último âmbito possa oferecer, apesar de suas carências, e assim, inversamente, ver quais modificações podemos incluir no trabalho privado a partir dos ensinamentos que temos obtido no âmbito institucional.

Essa perspectiva de reconhecimento e aproveitamento das características do âmbito institucional não só está dirigida a uma

melhor escuta de nossos atendidos, mas também permite encontrar-nos com o prazer de trabalhar, de investigar, de aprender de nossos pacientes e de nosso trabalho.

Essa busca criativa é a que atua como chave para encontrar dentro de nós mesmos essa zona de jogo, esse espaço lúdico e criativo, único lugar de onde, no tratamento, alcançaremos vencer, pelo vínculo, o sintoma que nos ocupa, o qual não é outra coisa senão a inteligência aprisionada, a criatividade encapsulada, a curiosidade anulada, a renúncia a pensar, conhecer e crescer.

Ao outro (psicopedagogo, professor), a criança com problema de aprendizagem situa-se como "ensinante terrível", não como o representante do conhecimento, mas como o que "é o conhecimento". Precisamos sair desse lugar Para que possamos ser percebidos como portadores, como representantes do conhecimento, e não como o conhecimento de fato. Nossa tarefa orienta-se Para que o espaço de nosso tratamento transforme-se em um "espaço transicional", no qual seja possível reconstruir o espaço de jogo e criatividade de nossos consultantes, o que é a matriz do aprender.

Às vezes, o temor à deficiência mental - dos filhos - é maior que o temor à deficiência física ou às perturbações psicóticas. Contrariando e ignorando os conhecimentos atuais de que os dados que fazem referência ao nível cognitivo de uma pessoa só descrevem o estado atual, sem fazer referência a um prognóstico, a grande maioria dos consultantes, seus familiares e professores considera nossos "diagnósticos" como se falassem de um ser e não de um estar. Às vezes, nós, profissionais, também caímos nesse artil. O lugar de um profissional em um hospital adquire, aos olhos do consultante, muito mais força do que quando esse mesmo profissional atende na escola ou em seu consultório privado.

A instituição facilita a inclusão de um terceiro, já que se instala, desde o começo, como um Outro no vínculo profissional-atendido.

Passarei, então, a enumerar algumas particularidades do atendimento institucional que podem resultar favorecedoras da tarefa terapêutica, conforme sejam instrumentalizadas.

Presença em um mesmo espaço de distintos profissionais que intervêm na saúde. Muitas vezes, desaproveita-se, em nosso entendimento, essa magnífica possibilidade, quando cada área é um comportamento estanque, situação que, além de intensificar os aspectos de rivalidade e competição, não ajuda o atendido a entender sua problemática.

Deslizamento da figura do profissional ao estar incluído em uma instituição. Partindo da demanda do atendido, estabelece-se uma diferença em relação ao âmbito privado, pois o atendido e/ou a família não consultarão um profissional em particular, mas "a" instituição.

O âmbito institucional facilita o deslocamento do "poder" do psicopedagogo, instalando um terceiro no modelo e no vínculo atendido-família-terapeuta. Merece ser estudada, inclusive sob o ponto de vista transferencial, a diferença que implica para o atendido e para o psicopedagogo recorrer a uma instituição onde o vínculo transferencial principal estabelece-se com o hospital ou com a clínica.

Instrumentalização das vantagens do trabalho institucional partindo do seu reconhecimento. Dizemos que o problema de aprendizagem não é outra coisa senão anular as capacidades e cortar as possibilidades. Às vezes, as possibilidades de muitos profissionais entusiastas estão cerceadas pelo tipo de inserção institucional. Quanto desperdício de tempo e que pouca valorização da opinião pessoal do professor e do pensar em equipe, os quais provocam um efeito negativo sobre o psicopedagogo que, por sua vez, redundam em desqualificação! Desqualificação de si mesmo, da tarefa e de outros profissionais; desqualificação que se volta para o paciente e sua família. Na maioria das instituições, por exemplo, a tarefa diagnóstica está a cargo de profissionais com pouca experiência. Isto é um erro, pois esta é uma tarefa para a qual se requer o máximo de experiência. Além disso, muitas vezes, a eles é atribuído esse único trabalho.

Observei, em muitos casos, um alto grau de cansaço e esgotamento nos psicopedagogos que realizam, às vezes, 15 ou 20 diagnósticos, o que lhes provoca uma sobrecarga de ansiedade e um freio para o desenvolvimento de sua criatividade. São transformados, lamentavelmente, em administradores de testes, para quem as técnicas deixam de ser um meio e um instrumento de ajuda para entender o sujeito e convertem-se em um fim em si mesmas. Também me pergunto: o que se passa com a própria saúde do psicopedagogo ou do terapeuta? Como pode situar-se realizando simultaneamente 10 ou 15 diagnósticos?

Por outro lado, se pensamos no paciente a quem estamos atendendo meia hora por semana ou a cada 15 dias, o que acontece no transcurso do longo processo em que se transforma em um objeto de observação e um número para determinadas estatísticas? Como pode responder às perguntas das pessoas que estão ao seu redor, como a professora que o interroga se foi ao hospital e o quê lhe disseram, os pais que o pressionam sobre quando começará o tratamento? Muitas vezes, nos corredores, escutamos comentários como este dos pais aos seus filhos: "Faz dois meses que estamos com este problema, o dinheiro que temos que gastar e, ainda por cima, temos que faltar o trabalho por sua culpa". Enfim, circunstâncias que se sobrecarregam aos fatores que transformam o paciente em um bode expiatório de problemáticas familiares, educativas e socioeconômicas.

Em meu livro *A inteligência aprisionada*, pode-se consultar as modalidades de trabalho psicopedagógico que proponho - e que desde aquele momento vêm implementando-se em várias cidades - sobre a utilização das possibilidades de diversidade que as instituições provêm.

NOTAS

1. Agradeço a Iara Rodriguez Avelar, psicopedagoga brasileira, nascida em Minas Gerais, o relato da história.

2. "Função positiva da ignorância", remeter-se aos livros Estruturas inconscientes do pensamento e A função da ignorância de Sara Paín.
3. Em meu livro O saber em jogo, Porto Alegre, Artmed, 2001, explico as diferenças entre "informação", "conhecimento", "saber" e "aprender".
4. A psicopedagogia clínica surge como resposta ao fracasso da postura reeducativa, a qual tenta suprimir as manifestações do sintoma sem considerar as suas causas. O sintoma Problema de Aprendizagem sempre enuncia-renuncia-denuncia algo silenciado.
5. Estou fazendo referência ao modo de nomear, denominar. Às vezes, os conceitos novos mantêm as velhas palavras. Outras vezes, conseguimos começar a questionar nossas posturas lentamente e mantemos, por um tempo, as demoras do passado. Analisar as palavras que utilizamos e como as utilizamos pode ser um exercício libertador de determinismos. Não proponho mudar de palavras, mas de atitude.
6. Estamos realizando uma pesquisa que chamamos "Situação da pessoa aprendendo", cujas conclusões serão publicadas em um livro de autoria da equipe de pesquisadores que formam um núcleo envolvendo profissionais de cinco países.
7. Conceito de modalidade de aprendizagem: ver os Capítulos 4 e 5 da presente obra.
8. Prefiro falar de tratamento bipessoal, já que nenhum tratamento é individual.
9. Oligotimia social: este conceito pode ser ampliado em Sara Paín. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, 1985.
10. Digo "posicionamento" e não "lugar", já que me refiro a uma atitude subjetiva que pode ser independente do "lugar".
11. Fragmentos de uma conferência proferida no Hospital Pineyro, em 1993.
12. Sara Paín, psicopedagoga argentina, autora de numerosos livros. Atualmente vive em Paris, na França.

13. Hospital público situado em uma zona carente da Grande Buenos Aires.

14. Atualmente, denomino a supervisão de co-visão.

15. Grupos de tratamento psicopedagógico: grupos de revisão da história de aprendizagem do próprio psicopedagogo.

16. Não podemos deixar de mencionar o abuso que, atualmente, está sendo cometido com alguns supostos diagnósticos médicos, como o caso do ADD. Pode consultar-se sobre o tema na Revista E.Psi.Ba (Espaço Psicopedagógico Brasileiro-Argentino-Uruguaio), n. 8 e 9, Buenos Aires, 1998.

17. "...nas instituições tradicionais se reclama (desde o assistente social até o médico) o direito de ter um "pedaço do corpo" do paciente. A distribuição do paciente, (e sua família) fazia-se não tanto no interesse dele, mas para salvaguardar a harmonia da equipe. Essa posição (reclamar por um pedaço da criança) é, de fato, uma demanda de amor através do paciente. Toda demanda de amor é passional por sua estrutura, com o qual não se facilita o diálogo, nem a circulação de informação... "(M. Mannoni, Un lugar para vivir. Grijalbo, Barcelona, 1982).

18. Sabemos que a base de interesse no aprender é o interesse do outro. Diz Sara Paín: "Tudo começa na triangulação da primeira mirada. No primeiro momento, a mãe ou seu equivalente busca os olhos da criança e a criança busca seus olhos; aqui ocorre um encontro necessário para que haja aprendizagem, mas logo que a mãe olha para outro lado, objeto ou pessoa e seu filho também desvia o olhar para esse mesmo lado. Seus olhares encontram-se em um objeto comum, um objeto de reencontro, ou seja, que desses olhos sobre olhos vai haver um deslocamento para outros objetos de conhecimento".

19. Derivar, do latim, derivare: desviar uma corrente de água; por sua vez, do inglês to drive: empurrar.

Sujeito Autor

Nada é, todavia, mais necessário que esta sabedoria. É a ética mesma: aprender a viver - só, por si mesmo. A vida não sabe viver de outra maneira.

Jaques Derrida

Aprendência

Fazer-se um ser aprendente é estar vivo e aberto ao mundo, nele intervindo a vontade pela confiança exuberante de conhecer o que se oculta e aguarda revelação.

Fazer-se um aprendente é, pelos desafios, reconquistar valores, os bens expropriados de muitos pela voracidade de poucos.

Fazer-se um ser aprendente é transviver do que se aprende, sustentar-se de seus frutos, nomear-se como identidade pessoal na construção do próprio sonho, e universal em suas compartições com o sonho de outros.

Fazer-se um ser aprendente é unir a cigarra e a formiga dentro do homem, cantar enquanto se constrói a casa do conhecimento, cimentar-se a realidade com a argila do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a aprender a desalienar-se e desumilhar-se.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a não se excluir dos frutos da árvore da vida, ruminando a própria culpa.

Fazer-se um ser aprendente é ensinar-se a aprender a alegria que salta, brinca e dança da vontade.

Fazer-se um ser aprendente é encher a hora de vida, a vida de sentido, o sentido de palavras e as palavras de alegria, a alegria que é a matéria-prima do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é conhecer os limites e transgredi-los.

Fazer-se um ser aprendente é não esconder o sol dentro da alma, nem a palavra calada. (Paulo R. do Carmo e Vilmar F. de Souza, 2000).

SUJEITO AUTOR

Desde meados da década de 60, na Argentina, fomos constatando que grandes quantidades de meninos e meninas (muitos deles erroneamente diagnosticados como deficientes mentais) apresentavam fracasso escolar ou transtornos de aprendizagem, sem padecer de nenhum transtorno neurológico anatômico, nem funcional, nem déficit cognitivo.

Oferecendo-lhes uma mudança no modo de ensinar de seus professores, alguns desses meninos e meninas conseguiram aprender.

Nesses casos, nosso trabalho buscava abrir espaços de reflexão com os professores para que eles pudessem realizar mudanças de posicionamento subjetivo que redundaram no pedagógico. Essas mudanças deveriam ocorrer em duas direções. Frente a si mesmos: para recuperar o próprio prazer de aprender e, partindo disso, modificar a modalidade de ensino. Frente a seus alunos: para investi-los do caráter de sujeitos pensantes, capazes de aprender.

O fato de que a partir das mudanças nos professores os alunos conseguiam aprender indicava, de alguma maneira, que a dificuldade prévia respondia principalmente à situação educativa.

Todavia, mesmo modificando o espaço educativo-escolar, outras crianças continuavam com o transtorno de aprendizagem, interrogando com seus sintomas não só a escola. Aprofundamos e estendemos a análise até a história da criança e sua família.

Fomos estabelecendo uma diferença entre o fracasso na aprendizagem, ancorado no sistema educativo, o qual, por isso, preferimos chamar fracasso escolar, e o fracasso na aprendizagem ancorado na criança e seu meio familiar. Reservamos o nome de problema de aprendizagem apenas para este último.

Além disso, comprovamos que, realizando intervenções psicopedagógicas clínicas, tendentes à ressignificação da modalidade de aprendizagem da criança - mesmo daqueles que haviam sido

ligeira e erroneamente diagnosticados como incapacitados mentais - e à modificação dos posicionamentos ensinantes dos pais, podia-se superar por completo o problema que haviam manifestado.

ENSINANTE-APRENDENTE

Às palavras "ensinante", "aprendente" e "modalidade de aprendizagem" estou atribuindo o valor de conceitos e considero-os centrais para a psicopedagogia clínica.

Os termos ensinante e aprendente não são equivalentes a aluno e professor. Estes últimos fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Esse posicionamento, embora relacionado com as experiências que o meio prove ao sujeito, não está determinado por elas.

Os estudos de pedagogia que trabalham com a relação aluno-professor, assim como os da psicologia e os da psicanálise sobre a relação pais-filhos, embora sejam ferramentas necessárias, não dão conta dos posicionamentos singulares diante do conhecer e do aprender. Pode-se olhar para um menino, para uma menina, para uma mulher e para um homem como aos lugares que ocupam de filho, filha, aluno ou aluna, irmão ou irmã, amigo ou amiga, companheiro ou companheira de estudo, pai ou mãe, esposo ou esposa...

Por sua vez, tendo em vista algum aspecto dos posicionamentos subjetivos, podem ser olhados em todos os lugares objetivos que ocupem sob diferentes óticas:

- a) como sujeito epistêmico (Piaget);
- b) como sujeito desejante (psicanálise);
- c) como sujeito aprendente-ensinante-sujeito autor (psicopedagogia).

Sujeito epistêmico Sujeito desejante Sujeito autor Sujeito social

Sujeito epistêmico Sujeito desejante Sujeito autor Sujeito social

Sujeito epistêmico Sujeito desejante Sujeito autor Sujeito social

Sujeito epistêmico Sujeito desejante Sujeito autor Sujeito social

Para a psicopedagogia, quando ainda não havíamos sistematizado um novo lugar para olhar os jovens e as pessoas em geral que não fosse o de sujeito epistêmico ou o de sujeito desejante, as crianças com problemas de aprendizagem ficavam em um terreno de "ninguém é de todos".

Então, acabavam absorvidas por um "modelo médico hegemônico" e pelas técnicas de reeducação; acabavam transformadas, na maioria das vezes, em números para as estatísticas de deserção escolar.

Assim, era necessário abrir um novo modo para pensar o(a) menino(a), diferente dos lugares filho(a) e aluno(a); e diferente, por sua vez, da análise do "sujeito desejante" que nos fornece a psicanálise, ou do sujeito epistêmico que pode fornecer-nos os estudos de psicologia genética ou epistemológica.

Dirigiremos nossa análise para movimentos que chamaremos aprendente e ensinante - como posições subjetivas - em relação ao conhecimento. Tais posicionamentos (aprendente-ensinante) podem ser simultâneos e estão presentes em todo vínculo (pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor...). Assim como não se poderia ser aluno e professor de seu aluno ao mesmo tempo, ao contrário, só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendente poderá ensinar.

Contamos com a pedagogia, que trabalha com a relação aluno-professor. Seus desenvolvimentos são importantes e necessários. A psicopedagogia não é, nem pretende ser, uma disciplina superior, nem é um somatório da psicologia e da pedagogia.

Penso que algum dia, provavelmente, o nome de nossa disciplina seja modificado, já que vem de uma história que precisamos questionar.5 Ainda que se chame psicopedagogia, não é psicologia mais pedagogia; ainda que se refira aos pais das crianças), não trata apenas de crianças...

Contamos com a epistemologia genética, que nos fala de um sujeito de conhecimento, sujeito epistêmico, que constrói suas estruturas cognitivas. Esse sujeito ativo, através da assimilação e da acomodação, tende a adaptar-se ao meio.

Contamos também com a psicanálise, que, ao dar conta do sujeito desejante, nos permitirá ir além do que pretende a lógica. Por sua vez, a psicanálise traz questões imprescindíveis para o esclarecimento dos aspectos inconscientes e transferenciais na aprendizagem, para nomear somente alguns.

Contamos também com desenvolvimentos importantes da antropologia, do estruturalismo, da lingüística e da história, pois permitem-nos pensar o aluno fazendo-fazendo-se em/nas culturas.

No entanto, a psicopedagogia necessita definir seu próprio sujeito; eu defino como sujeito próprio da psicopedagogia o ensinante-aprendente, ou seja, o sujeito da autoria de pensamento.

Ao conseguir situar esse sujeito, a análise das relações aprendentes e ensinantes já não se reduz ao contexto escolar. Isso traz, pelo menos, várias conseqüências necessárias e saudáveis para a possibilidade do imprescindível trabalho interdisciplinar (trabalho que só pode ser realizado quando cada disciplina aprofunda-se na singularidade de suas diferenças, sem tentar tirar terreno da outra, já que a criança é uma só; o que diferem são os lugares dos quais se pode analisá-la).

Quero referir-me a algumas conseqüências enriquecedoras a partir da definição do sujeito próprio da psicopedagogia. O psicopedagogo poderá definir melhor seu papel em relação à escola, à família e ao meio social, percebendo também a necessidade de sua intervenção nos meios de comunicação.

Na escola, o psicopedagogo pode trabalhar sem substituir o pedagogo, incluindo outro modo de olhar, o qual consiste em ler nos alunos e nos professores as posições ensinantes e aprendentes. Tampouco poderá substituir o psicólogo escolar.

Por sua vez, a intervenção psicopedagógica amplia-se dirigindo-se aos posicionamentos ensinantes e aprendentes em qualquer vínculo: os filhos em relação aos pais, os pais em relação aos filhos, o esposo em relação à esposa, a irmã em relação ao irmão e os meios de comunicação como ensinantes.

SUJEITO APRENDENTE

Ao termo "sujeito aprendente" estou atribuindo o caráter de conceito. Penso o sujeito aprendente como aquela articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejante sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com outro (Conhecimento-Cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação).

O conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. Até poderia dizer que, para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente.

O aprendente situa-se na articulação da informação, do conhecer e do saber, mas particularmente entre o conhecer e o saber.

Aprender é ir do saber a apropriar-se de uma informação dada a partir da construção de conhecimentos; processo no qual intervém inteligência e desejo.

A psicopedagogia está, de algum modo, dirigindo seu olhar precisamente para a inter-relação entre conhecer e saber.

O objeto da psicopedagogia não é, então, no meu ponto de vista, o conteúdo ensinado ou o conteúdo aprendido ou não-aprendido; são os posicionamentos ensinantes e aprendentes, e a intersecção problemática (nunca harmônica), mas necessária, entre o conhecer e o saber.

O sujeito aprendente sempre se situa em diversos "entre", mas, por sua vez, os constrói como lugares de produção e lugares transicionais.

Nomearei alguns desses entres:

Entre a responsabilidade que o conhecer exige e a energia desejante que surge do desconhecer insistente.

Entre a certeza e a dúvida.

Entre o brincar e o trabalhar.

Entre o sujeito desejante e cognoscente.

Entre ser sujeito do desejo do outro e ser autor de sua própria história.

Entre a alegria e a tristeza.

Entre os limites e a transgressão.

O "entre" que se constrói entre o sujeito aprendente do aprendente e o sujeito ensinante do ensinante é um espaço de produção de diferenças.

Maria ENTRE Susana -- Espaço de produção de diferença -- ± Autor --
Posição ensinante -- Posição aprendente

Descobrir-se Diferente - Descobrir a Incompletude -- Descobrir-se

Sujeito: Construindo o Aprendente -- Como se Constitui o Sujeito

Aprendente

Desde o início de sua existência, o bebê já está constituindo o sujeito aprendente sempre em relação com a modalidade de ensino e aprendizagem de seus pais.

Muito se tem estudado sobre a relação mãe e filho em psicanálise.

Porém, a psicopedagogia ainda não realizou aportes significativos que permitam revisitar essas análises sob a ótica da aprendizagem.

Detenhamo-nos em uma possível situação:

O bebê chora, sua mãe dá-lhe o peito. O bebê mama um pouquinho e continua chorando. Essa situação simples pode incluir diferentes cenas, algumas delas antagônicas, dependendo de quais sejam os posicionamentos aprendente ensinante do adulto e da criança em questão.

Sem dúvida, o adulto necessita interpretar o choro da criança e decidir uma ação para atendê-lo. Piera Aulagnier trabalhou esse aspecto, chamando violência primária necessária a essa intervenção necessária saudável, mas que não deixa de ser violenta, na qual a mãe precisa decidir pela criança.

Aqui precisamos abrir uma análise psicopedagógica. Decidir é uma consequência de eleger, mas quem decide pode fazê-lo partindo da certeza de que sua eleição é a única possível, ou partindo da certeza de que não há nada para eleger. Em ambos os casos, não se trabalha com autoria de pensamento, e quem toma essas atitudes não consegue aprender com sua própria experiência.

Mas há outra atitude, nesse caso a mais saudável: eleger e decidir, porém deixando um espaço para a dúvida.

Se a mãe ou quem cuida da criança exerce essa violência primária necessária partindo da certeza, provavelmente não possa conectar-se com seu próprio sujeito aprendente e não consiga aprender, que é intervir nesse "entre", entre a certeza e a dúvida.

De modo contrário, se a mãe decide e opera segundo sua interpretação do motivo do choro do bebê, mas permanece aberta a mudar a interpretação prévia a partir da resposta do bebê, possibilitará, por sua vez, seu próprio aprendizado e o do bebê.

Um marco na constituição do sujeito aprendente é algo que ocorre entre 3-4 anos. Quando a criança conhece que o que sonha não acontece na realidade, conhece ao mesmo tempo a diferença entre pensar e falar.

Ao descobrir que, se ela não diz o que pensa, o outro não pode adivinhá-lo, infere que seus ensinantes (pais, professores, os poderosos em geral) podem esconder o que pensam, ou pensar uma coisa e decidir outra. Tal descobrimento-construção introduz a

permissão para ser diferente e abre um espaço para sair da dependência (do menino e da menina diante de seu pai e sua mãe e do aprendente diante de seus ensinantes). Todavia, essa construção (eu produzo meus pensamentos) conecta-se com a necessidade de resignar-se a perder os benefícios de que outro pense por ele ou nele. Por outro lado, esse descobrimento-construção que feriu sua onipotência é atualizado a cada dia (ainda no adulto) para poder seguir aprendendo.

O psicanalista argentino Luis Hornstein diz que "quando a criança descobre que é uma ilusão atribuir ao olhar parental o poder de definir seus pensamentos, dá um passo muito fundamental, como o descobrimento da diferença dos sexos".

Psicopedagogicamente, considero tais acontecimentos (reconhecimento da diferença dos sexos e reconhecimento da diferença entre pensar e falar) mais como processos construtivos do que como descobrimentos; processos constitutivos que implicam um trabalho psíquico de constituição do sujeito aprendente como sujeito pensante.

Podemos considerar a importância desses dois trabalhos psíquicos:

a) Descobrimento - construção da diferença de sexos: fato marcante para a existência do sujeito desejante.

b) Descobrimento - construção da diferença entre pensar e dizer: fato marcante para a existência do sujeito cognoscente.

O posicionamento em relação às duas diferenças enunciadas marcará a existência do sujeito aprendente.

Esses dois trabalhos psíquicos, mas principalmente o segundo, colocam a criança, em uma idade muito tenra, em contato com um forte "sentimento de orfandade". Já não poderá contar com um outro que pense por ela e deverá ir assumindo a responsabilidade de suas ações.

Ao descobrir a diferença entre pensar e falar, a liberdade, a potência e a dor ficarão associadas ao ato de pensar.

Essa construção marca a não-visibilidade do processo de pensar e também assinala o pensar como uma das principais ferramentas de diferenciação e, portanto, imprescindíveis para as construções identificadoras.

A criança reconhece sua própria autoria de pensamento (sua potência pensante) a partir da experiência de diferenciação com o outro, o que lhe prove a vivência de que pode guardar ou até esconder seu pensamento.

Constato que muitos dos problemas de aprendizagem ancoram-se em uma perturbação desse trabalho construtivo da infância. Trata-se de uma violência encoberta exercida pelos adultos frente à criança, violência esta que coloca o desejo e o pensar do adulto como se fosse da criança. Estas são situações que levam a criança a crer que pensa aquilo que o adulto deseja que pense.

Psicopedagogicamente, tal momento é paradigmático. O modo como se tem transitado por ele incidirá no posicionamento aprendente do sujeito. Contudo, devemos recordar que não se trata de um episódio que se vive para sempre, mas que é um trabalho psíquico permanente, que vai impondo-se com diferentes características diante dos diversos momentos de criatividade.

O pensar e o aprender ligam-nos e desligam-nos simultaneamente.

Ligam-nos à cultura e à ciência, já que a sociedade, a escola e os outros devem ministrá-las como ensino e, por sua vez, também nos desligam, pois somente à medida que reconstruamos e modifiquemos o ensino-informação anteriores poderemos aprender.

O processo de aprendizagem é gerado na inquietude, engendrando-a.

Diz Piera Aulagnier:

Reconhecer-se com direito a pensar implica renunciar a encontrar na cena da realidade uma voz que garanta o verdadeiro e o falso e pressupõe o luto pela certeza perdida. Ter que pensar, duvidar do pensado, verificá-lo, são as exigências das quais o eu não pode esquivar-se...

O sujeito aprendente articula o sujeito desejante com o sujeito cognoscente, fazendo-se corpo em um organismo individual e fazendo-se corpo-instituente em um organismo-sistema social instituído.

SUJEITO ENSINANTE

Definimos o sujeito aprendente como uma posição subjetiva coexistente e simultânea com outra posição subjetiva que chamamos ensinante ou "sujeito ensinante". Detenhamo-nos aqui. Para poder aprender, o sujeito precisa apelar simultaneamente às duas posições, aprendente e ensinante. Necessita conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a "mostrar", a fazer visível aquilo que conhece. Além disso, o pensar é sempre um apelo ao outro, uma confrontação com o pensamento do outro. Embora sendo um processo intra-subjetivo, acontece na intersubjetividade.

Quando aprendemos, também necessitamos "relatar a nós mesmos" aquilo que aprendemos. Por isso, escrever é uma das melhores formas de ajudar-nos a pensar. Quando escrevemos, vai-se fazendo visível nosso pensamento, como se estabelecêssemos um diálogo entre ensinante e aprendente. Tal diálogo, nem sempre harmônico, está mais ou menos favorecido pela possibilidade que tenha e, principalmente, tenha tido a pessoa, quando criança, para julgar em solidão e em companhia de outros.

O pai, a mãe, os educadores e os professores, como ensinantes, proporcionam um espaço saudável de aprendizagem quando conseguem apelar ao sujeito ensinante dos aprendentes. Isto é, quando não só, nem principalmente, colocam-se em posição de aprender dos filhos e/ou alunos, mesmo quando considerem que estes últimos conhecem e sabem.

Desde a primeira infância, todos contamos com certas idéias sobre as coisas que ainda não conhecemos; essas idéias, às vezes, até conformam teorias. Não se pode aprender, verdadeiramente, sem

colocar em diálogo esses conhecimentos e saberes com os novos conhecimentos. Quem ensina precisa pôr em jogo esse saber.

Uma aula pode começar assim:

a) "O tema de hoje é..." e, a partir disso, começar a falar, ou

b) "O tema que hoje nos convoca é... eu gostaria que vocês me contassem que idéias têm a respeito, inclusive antes que eu comece".

Dizia que um de nossos pontos de partida supõe ampliar o conceito de ensinante e de sujeito ensinante; esse avanço reenviou-nos a redefinir o sujeito da psicopedagogia como um sujeito simultaneamente aprendente e ensinante, ou melhor, um sujeito autor.

SUJEITO APRENDENTE-ENSINANTE: SUJEITO AUTOR

Um sujeito constitui-se como autor (processo que é um contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento) a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes.

Transcreverei as palavras de duas pequenas meninas que, acredito eu, definem, a partir da conjunção de autorias, como se aprende e como se constitui o aprendente.

Trata-se de um diálogo que escutei faz algum tempo. As meninas conversavam entre si. Sem a interferência de nenhum adulto, viram-se na necessidade de explicar o que quer dizer "aprender". A que se refere esse verbo "aprender", o qual se introduz entre outro verbo que costuma ser "ir", "querer" ou "desejar". E o objeto de conhecimento? Quando dizemos "Quero aprender computação", ou "desejo estudar inglês", ou "vou aprender matemática", que relação se estabelece entre o querer e a computação, entre ir e a matemática, ou entre o desejar e o inglês?

- Vou aprender a nadar - disse Silvina com a alegria de seus seis anos recém-feitos.

- Vai nadar? - intervém a irmã, três anos mais jovem.

- Não, vou aprender a nadar.

- Eu também vou brincar na piscina.

- Não é o mesmo. Eu vou aprender a nadar - diz Silvina.

- O que é aprender?

- Aprender é...como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Eu queria muito andar de bicicleta. Então...papai me deu uma bici... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...

- Eu fico com medo de andar sem rodinhas.

- Dá um pouco de medo, mas papai segurava a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse "Assim se anda de bici..." Não, ele ficou correndo ao meu lado, sempre segurando a bici... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: Ah... APRENDI!

Uma mulher que escutava a cena de longe não pôde deixar de ver a alegria do "aprender" pronunciado, que havia se trasladado até o corpo da menor e aparecia no brilho de seus olhos.

- Ah! Aprender é quase tão lindo quanto brincar - respondeu.

- Sabe, papai não fez como na escola. Não me disse "Hoje é dia de aprender a andar de bicicleta. Primeira aula: andar direito. Segunda aula: andar rápido. Terceira aula: dobrar. Não tinha um boletim onde anotar: muito bem, excelente, regular... porque, se tivesse sido assim, não sei, algo em meus pulmões não teria me deixado aprender".

Um aspecto esquecido ainda para as próprias posturas construtivistas é que o sujeito não só é ativo frente à construção do conhecimento que vai "incorporar" (isto é, enquanto aprendente), mas também o é enquanto transforma a situação na qual está aprendendo e o próprio ensinante.

Por exemplo, o aluno constrói (transforma) os conhecimentos que incorpora (de que se apropria), mas, por sua vez, transforma a

situação educativa e o professor e/ou seus companheiros para poder apropriar-se de seu "sujeito autor".

Aqui vemos a importância subjetivante da aprendizagem.

O mais importante que o sujeito autor produz não é conhecimento para si, mas a transformação nele e naqueles que o circundam. Se a escola não propicia o desenvolvimento do sujeito ensinante do aluno, o construtivismo ficará apenas em um nível de boas intenções. Muitas vezes, lamentavelmente, até se utiliza uma modalidade construtivista para adaptar a criança à escola, esquecendo a parte recíproca: a escola também necessita adaptar-se ao menino e à menina.

Um papai é aquele que pode jogar com - e mover-se - do lugar de pai (lei-conhecimento) para deixar-se construir em papai, no "entre" entre ele e seu filho ou filha.

Uma mamãe é aquela que pode jogar com o lugar de mãe (cuidadora-limpadora) para deixar-se construir como mamãe, no "entre" entre ela e seu filho ou filha.

O sujeito autor da criança, a partir de onde aprende, só se potencializa quando deixa aparecer em si o sujeito ensinante da criança. Ou seja, quando a mãe ou o pai deixam-se afetar pelo sujeito ensinante filho ou filha.

FUNÇÃO ENSINANTE

Diferenciarei "sujeito ensinante" de "ensinante" como função.

Os educadores e os professores não são os únicos que ensinam. Diferentes instâncias, situações e pessoas cumprem uma função ensinante.

A psicopedagogia trabalha sobre, em, desde essas funções ensinantes e aprendentes de diferentes pessoas e instâncias.

Este foi um de nossos pontos de partida: ampliar um aspecto com o qual a pedagogia trabalhava, considerando a importância da relação professor-aluno. A psicopedagogia começou a assinalar a necessidade de trabalhar com a relação pai como ensinante-filho/a como aprendente - mãe como ensinante-filho/a como aprendente.

Sendo assim, encontramos-nos com o grupo familiar e sua importância, seja para favorecer uma aprendizagem saudável e alegre, seja para dificultá-la, produzindo diferentes sintomas e inibições. É preciso, então, recorrer à psicanálise para além dos conhecimentos que Piaget e os pós-piagetianos vêm dando para compreender os processos cognitivos.

Necessitamos, portanto, incluir como sujeitos de nossas intervenções aos ensinantes os pais, os educadores e, atualmente, também os meios de comunicação.

Entretanto, por sua vez, ao ir ao encontro das significações inconscientes que dentro da família operam como possibilitadores ou inibidores da aprendizagem, vimo-nos com a necessidade de construir conceitos novos que chamamos "modalidade de aprendizagem" e "modalidade de ensino".

FUNÇÃO ENSINANTE DOS OBJETOS DA TELEMÁTICA: O TELEVISOR

Em meu livro Psicopedagogia em psicodrama, analiso a incidência da telemática (TV, Internet, etc.) na constituição da subjetividade. Aqui, não quero deixar de assinalar a importância ensinante de um objeto: o televisor, que é um aparelho presente em quase todas as casas e que, cada vez mais, está sendo o protagonista da vida familiar.

Vejam a diferença entre o televisor e um professor autoritário. Este último pode até dizer "Calem a boca", "Não perguntem", "Ninguém pode dizer nada", "É o que eu digo". Nesse caso, está explícito que, se não perguntei, é porque o professor é mau, a professora é gritona, não me deixa falar.

Com o aparelho televisor não há possibilidade de perguntar, de interromper.

Quero abrir a discussão sobre a incidência do objeto televisor nos modos de pensamento e nas modalidades de aprendizagem. Refiro-

me ao objeto televisor mais que a televisão como fenômeno. A análise da programação merece outro estudo à parte.

Creio que uma análise psicopedagógica do televisor deve estar orientada a precisar quais são as diferenças nos posicionamentos aprendentes entre um sujeito diante do televisor como ensinante e um sujeito diante de um humano como ensinante. Ao falar de televisor como ensinante, não estou referindo-me aos programas, mas ao vínculo ensinante-aprendente que se estabelece entre qualquer pessoa e o televisor.

Hoje, os meios de comunicação, principalmente a televisão, e prefiro dizer o televisor (esse aparelho que está no meio de todas as famílias), aparecem como um ensinante, com uma força maior do que a própria escola.

Comecei a pensar na importância do objeto TV a partir do observado na coordenação de adultos dedicados à revisão da história de aprendizagem. Em tais grupos, utilizo técnicas psicodramáticas.

Impactou-me uma diferença geracional importante quanto aos objetos utilizados na construção das cenas e a disposição dos corpos no espaço: na construção espacial das recordações, o objeto televisor está ocupando, para os jovens, o lugar que, para aqueles com mais de 40 anos, ocupa o objeto mesa para comer.

Em psicodrama, dou grande importância à montagem da cenografia por parte do participante que proporciona a cena. Situar o próprio corpo em relação aos objetos recordados do passado é um facilitador da emergência dos afetos e dos sentidos que poderiam estar sepultados, impedindo que aquelas situações se fizessem pensáveis e, portanto, deixando-as fora da possibilidade de historicá-las, ou perfurando e desgarrando o tecido autobiográfico necessário.

Quando proponho a adultos com mais de 40 anos recordar cenas infantis familiares de aprendizagem, a maioria delas acontece ao redor da mesa, mesmo que o pedido não seja uma cena de alimentação familiar. De forma majoritária, as cenas montam-se assim: uma família em círculo, jantando ou almoçando. Podem estar amando-se ou

odiando-se, falando sobre coisas interessantes ou triviais, mas todos em círculo, olhando-se e comendo.

Um fenômeno que me surpreendeu é que, com jovens de menos de 25 anos, diante do mesmo pedido, com a mesma insistência em que aparece a mesa com os mais velhos, para eles aparece o televisor.

Além disso, todos podemos perceber que, hoje em dia, uma criança que deseja discutir com seus pais utiliza como argumento de autoridade a seguinte frase: "Eu o vi na televisão" ("me lovi por TV", em castelhano). Essas frases vêm situar-se no lugar que, anos atrás, ocupava o argumento irrefutável "A professora me disse".

Sem sequer comparar televisor com professora, interessa-me determe na diferença que se introduz a partir de que a expressão verbal utilizada seja "me disse" ou "o vi".

Quando dizemos "me disse", na frase há alguém que diz algo, algo dito e alguém que recebe o dito. Três personagens. Quando se diz "o vi pela televisão", é como se esses três personagens tivessem se conglomerado em um.

Sabemos que, para que a aprendizagem aconteça, necessita da presença e da diferença entre três instâncias: aprendente-ensinante-conhecimento. Tentaremos ver o que acontece na relação com o televisor.

Existe um posicionamento aprendente diferente entre "me disse a professora" e "o vi pela TV".

No primeiro caso, faz-se referência a uma pessoa ensinante e dá-se conta da existência de três termos:

- a) quem disse (lugar ensinante);
- b) o dito (conhecimento-informação);
- c) quem recorda e enuncia (lugar aprendente).

No segundo caso, "o vi na TV" indica um posicionamento no qual se encurta a distância entre os três termos no qual se esboça o autor do relatado.

No caso de "eu o vi", será mais difícil colocar o visto em questão. Quando "a professora disse", nessa distância que há entre a professora que fala e eu que escuto, com mais facilidade, o conhecimento transmitido pelo ensinante pode fazer-se pensável. Posso investir a informação de maior ou menor credibilidade, de acordo com o conhecimento que tenho sobre esse ensinante. Posso dizer "ela acredita que é assim"; por outro lado, a partir de eu o vi é mais difícil questionar, porque aquela distância necessária entre o ensinante, o aprendente e o objeto de conhecimento ficou reduzida.

No posicionamento aprendente diante do ensinante humano, facilita-se o trabalho de interpretação e, portanto, o trabalho de pensamento, na medida em que se introduz uma diferença entre o falado e o falante. Aqui está a oportunidade em que pode trabalhar o equilíbrio necessário entre a certeza e a dúvida, o que faz possível o pensamento. Facilita a inclusão de "interpretação, minha originalidade, em relação com o falado, meu questionamento em relação ao ensinado", já que eu me diferencio do que disse.

Não estou fazendo uma crítica ao aparelho televisão. O televisor pode servir para pensar questões que formam as modalidades de ensino, que se tornam patogênicas quando, para além do televisor, estão as pessoas funcionando como televisores. A modalidade do televisor é também a modalidade de ensinar de muitos que estão no lugar de ensinantes.

A preponderância do televisor não é causadora de problemas; é um ingrediente que se agrega à modalidade de ensino exibicionista.

Vamos imaginar Dona Maria; o seu vizinho é Seu Pepe. Ele encontra Dona Maria e diz: "Na praça, um negro violentou uma menina". Pode ser que Dona Maria conheça Seu Pepe e então possa refletir: "Este Seu Pepe é racista e, por isso, disse que o violentador foi um negro". Quando chega seu marido, provavelmente dirá: "Sabe que Seu Pepe disse que viu um negro violentando uma menina? Será

verdadeiramente assim? Você lembra que Seu Pepe sempre fala mal dos negros..."começam a pensar.

Dona Maria vê pela televisão uma informação "um negro violentou uma menina"; chega o marido e, então, provavelmente dirá: "Sabe, um negro violentou uma menina. Vi pela televisão". Já está, não há o que pensar, perdeu-se a distância entre o ensinante e o aprendente. O aprender não se estabelece como um espaço "entre", como campo de diferenças.

No impacto, a imagem visual tem mais força de verdade do que a palavra. Esta deixa mais espaço para a pergunta.

Quando digo "penso isso", não quer dizer "isso é assim". Precisamente, este é o lugar onde me incluo diferente daquilo. Incluo-me com a pergunta.

"Eu penso" seria, em última instância, o mesmo que estou me perguntando. Deixa aberta a possibilidade destas coisas, isto é, abre. Por isso, a expressão das crianças "eu me vi tal coisa na TV" (yo me lo vi tal cosa en TV), é entendida como se fosse ela quem se viu, como se não houvesse diferença entre o visto e o que vê.

A comunicação de uma palavra ativa na consciência todo um campo semântico diferenciado. A imagem possui um funcionamento inverso, pois comunica um complexo de emoções e significados, obriga a captar instantaneamente um todo não-dividido de significados e de sentimentos indiscerníveis, impedindo uma postura crítica.

Uma comunicação, para converter-se em experiência cultural, exige uma postura crítica. A comunicação visual tende a colocar o sujeito em um lugar de receptor passivo, dificultando o juízo crítico... A invasão excessiva de estímulos por via sensorial e não-conceitual tende a afetar a atividade de representação, não enriquece a imaginação e pode provocar intoxicação. (Schejtman, p.33, 1999)

Não estou colocando essas idéias para lamentarmos o avanço da técnica, mas para que nos autorizemos a intervir nessa realidade.

Dando lugar, em nossa conceituação e intervenção psicopedagógica, às mudanças subjetivas produzidas pelos objetos telemáticos e sua

incidência na aprendizagem, teremos sustentação na força do pensamento crítico, buscando humanizar a tecnologia.

Como disse Emiliano Galende, diante de uma cultura tecnocrática, eficientista, individualista, é quando mais precisamos nutrir-nos dos valores "da cultura da liberdade e autonomia".

Teremos que fazer o que nos propõe Piera Aulagnier: convocar a busca dos nexos que mantenham o fundo de memória que nos permita trabalhar com os princípios de permanência e de mudança. E esse nexo é, precisamente, nossa própria autoria de pensamento. Assim, conseguiremos situar-nos ante o futuro, autorizando-nos a construir e construir-nos um passado. Tarefa permanente, nunca acabada. Tarefa que só podemos fazer, cada um de nós, como autores e biógrafos de nossa história.

NOTAS

1. Ver Capítulo 1 da presente obra.
2. Fracasso escolar: este conceito é desenvolvido no Capítulo 1 da presente obra. Pode-se consultar sobre o conceito de "modelo médico hegemônico" em Nora Elichiry, *El niño y la escuela*. Nueva Vision, Buenos Aires, 1987.
4. Favre assinala que se pode falar de disciplina quando se cumprem os seguintes critérios: a) há uma denominação da disciplina que é reivindicada por uma comunidade científica e que se emprega correntemente; b) existe um consenso relativo quanto a uma série de objetos de estudos, dos quais se incumbem em especial essa disciplina; c) há instituições de ensino e de investigação com probabilidades de perdurar, especialmente através de um sistema de recrutamento reconhecidos como cientificamente legítimas e d) há meios próprios de difusão e de discussão dos resultados da investigação (colóquios, revistas, livros). Esse conjunto de critérios, embora clássico, não é limitativo. Assim, torna-se possível falar de

saberes organizados, instituídos, codificados, ensinados, sem referir-se à sua natureza teórica. Os discursos que se produzem pertencem à representação desse objeto, de tal modo que este é modificado pelo que se diz dele se o processo de conhecimento é modificado pelo objeto que estuda (Beillerot, 1998).

5. Em breve se poderá consultar o livro de minha autoria, A alegria de fazer (se) em psicopedagogia.

6. O pedagogo era, na antiguidade, o escravo que conduzia as crianças. Elas eram conduzidas para o professor, que estava encarregado de sua criação. Interessante reflexão para perceber a diferença entre o professor que acompanha o aprendente e o Professor (com maiúscula) que está no "entre".

7. Poderíamos dizer que a psicopedagogia dirige-se ao sujeito autor, assim como a psicanálise, ao sujeito desejante, e a epistemologia genética, ao sujeito cognoscente.

8. Consultar Jorge Gonçalves da Cruz, "El conocer y sus equívocos, lo co-disciplinario". Revista E.Psi.Ba, n. 1, Buenos Aires, 1995.

9. Em meu livro O saber em jogo (2001), analiso o diálogo entre as meninas.

10. A lógica subjacente é aquela que toma o parcial como a totalidade.

11. Produto deste momento é meu livro A inteligência aprisionada.

12. Na Argentina, as crianças e os adolescentes, em vez de dizerem ao outro "viste tal programa na televisão?", dizem "te viste?", "sim, me vi tal programa". Parece-me interessante que ocorra isso.

13. As colegas do Uruguai Beatriz Montaldo, Gelia Gómez, Ana Mosca e Esperanza Martínez, na Revista E.Psi.Ba, n. 6, dão-nos um belíssimo exemplo de como situar-se diante dos avanços da técnica de modo criativo.

O Sujeito Autor como Autobiógrafo

The time is out joint.

O tempo está fora de juízo. (Hamlet)

Nadie rebaje a lágrima o reproche Esta declaración de la maestría De Dios, que con magnífica ironía Me dió a una vez los libros y la noche. De esta ciudad de libros hizo dueños A unos ojos sin luz, que solo pueden Leer en las bibliotecas de los sueños Los insensatos párrafos que ceden.

Cuál de los dos escribe este poema
De un yo plural y de una sola sombra?

Que importa la palabra que me nombra

Si es indiviso y uno el anatema? (Jorge Luis Borges)

N. de T. Ninguém rebaixe a lágrima ou a reprove / Esta declaração da maestría / De Deus, que com magnífica ironía / Me deu, de uma vez, os livros e a noite. // Desta cidade de livros fiz donos ' A uns olhos sem luz, que só podem / Ler nas bibliotecas dos sonhos / Os insensatos parágrafos que cedem // Qual dos dois escreve este poema / De um eu plural e de uma só sombra? / Que importa a palavra que me nomeia / Se é indiviso e um o anátema?

O SUJEITO AUTOR COMO AUTOBIÓGRAFO

O encontro com a obra de Piera Aulagnier significou uma alegria para mim, já que encontrei, na psicanálise, uma escritora que outorga um lugar importante aos processos de pensamento na análise do psiquismo e ainda na clínica.

A década de 70 mostrou, na Argentina e no Brasil, um apego ao estruturalismo, com uma "megalomania do significante"¹ e com um rechaço pela história.

Ao trabalhar com o sujeito aprendente, a psicopedagogia não pode deixar de pensá-lo como devir, situando-o em tempo e história. Por história, não necessariamente precisamos entender linearidade. Piera Aulagnier outorga-nos uma luminosidade para certas questões necessárias à psicopedagogia.

Uma de suas idéias, a de construir-se um passado como trabalho psíquico na adolescência, é-nos muito mais próxima da psicopedagogia do que o modo habitual que tínhamos de pensá-la, como um momento de elaboração de lutos. Digo isso porque o aprender, sem dúvida, conecta-nos com a necessidade de "perder" algo velho, mas a sua energia relaciona-se, principalmente, à possibilidade de utilizar o velho para criar o novo.

Aprender supõe um reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete, necessariamente, à autoria. A instantaneidade, característica do mundo atual, pode colocar-nos em um mundo de produtos descartáveis e adquiríveis. O conhecimento não é nem um nem outro.

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

Piera Aulagnier afirma que um dos trabalhos psíquicos importantes que o adolescente necessita fazer para transitar pela adolescência é construir (se) um passado, algo que parece, em princípio, paradoxal.

Estamos acostumados a escutar que os adultos digam aos adolescentes "Deve-se construir um futuro."

Todavia, Piera Aulagnier assinala que o adolescente precisa situar-se como o biógrafo de sua história, construir(se) um passado. Reconhecer-se, contando-se ele mesmo o relato acerca de quem esteve sendo até o momento. Antes, na infância, era o "nenê da mamãe e do papai", porque sua história e, portanto, ele mesmo era relatado pelos maiores. Na adolescência, está diante do desafio e a grande possibilidade humana de narrar a si mesmo, tomando também as imagens, os relatos, as recordações que os adultos lhe ofereçam e lhe ofereceram sobre sua infância, mas, nesse momento, podendo ser ele mesmo o autor desse relato.

Nos tempos telemáticos atuais, observamos a pobreza narrativa própria dos novos objetos ou brinquedos e jogos com os quais os jovens interagem.

Quando a menina brinca com sua boneca, ela inventa as cenas (inventa o relato). Quando utiliza (não digo joga) o videogame, a narração já está determinada; o único fator que o usuário deve incluir é a velocidade.

Hoje se torna mais imperioso do que nunca possibilitar a escuta e a palavra aos jovens e às crianças. "A historização simbolizante produz-se pela conjugação da recordação compartilhada e comunicada", já que construir um passado não significa inventá-lo, mas recuperá-lo e, na recuperação, produzir algo novo.

O jogar como possibilidade de relatar(se) e inventar(se) histórias e personagens passa ao primeiro lugar.

"Construir-se um passado" é um trabalho de pôr em memória e de pôr em história" (ressaltemos a expressão pôr em...) graças ao qual um tempo passado e definitivamente perdido "pode continuar existindo de modo psíquico".

Sem recordar-se não há recordações; por isso, a memória das máquinas é uma "memória fria",³ sem autor que se recorde recordando.

Necessitamos um modo diferente de analisar a relação entre futuro e passado para entender o que acontece em todo processo de aprendizagem. Aprender é construir espaços de autoria e, simultaneamente, é um modo de ressituar-se diante do passado.

A construção autobiográfica jamais está terminada. Os capítulos que se criam definitivamente acabados podem prestar-se a modificações. Se isso não fosse possível, nenhum trabalho de ensino, nem de aprendizagem, nem terapêutico, seria possível, já que os três - de diferentes formas - supõem a ressignificação da história.

Trabalho de construção e reconstrução permanente. "Uma condição para que o sujeito adquira e guarde a certeza de que é autor de sua história consiste em que as modificações que a história venha a sofrer

não coloquem em perigo esta parte permanente que deverá transmitir-se para ser coerente e em que tenha sentido o relato que se escreve". Quando uma criança joga, realiza essa tarefa de construção e reconstrução permanente. Quando um pai relata algo a sua filha, ou quando uma mãe lê um conto ou canta uma canção, vai propiciando "essa parte permanente" com fios já conhecidos com os quais se podem tecer novos tecidos.

... A história constrói-se a partir do presente. Como? Inventando um passado? Recuperando, sem produzir nada novo? A verdade histórica constrói-se partindo das inscrições do passado, mas é o trabalho mancomunado que gera novas simbolizações. Não porque inventamos qualquer passado, nem porque desvelamos algo preexistente. Sendas memórias - a do analista e a do analisando - tecem uma trama sobre a qual se despregará o trabalho analítico. A historização simbolizante produz-se pela conjugação da recordação compartilhada e comunicada.

A repressão implica um esquecimento conservador: o reprimido perdura no interior da psique. Enquanto a pulsão de morte desinveste, destrói marcas. Produz vazios de memória que dificultam o trabalho de rehistorização.

Os mecanismos arcaicos de defesa supõem processos de desestruturação e des-historização... (Luis Hornstein, n. 44, p. 20)

TOMAR O PASSADO PARA DIZER O FUTURO

Você "era" um cavalo e eu "era" o ginete, dizem as crianças. Usam o verbo no passado para indicar o futuro era por serás. Genialidade das crianças jogando.

Era para dizer pode ser, devir. Potência de possibilidades. Realidade lúdica possível. Não é realidade virtual. A criança a constrói porque seu corpo está ali para ser o que poderia ser, sendo o que foi (em outra ou nela) no compasso do jogo.

Jorge Gonçalves da Cruz disse que entrar na zona do jogar é fazer com que algo do destino já marcado possa colocar-se em movimento. O presente perde seus contornos introduzindo outros presentes.

Como se poderia fazer clínica psicopedagógica sem jogar? Sem construir no tempo-espço transicional? Sem alegria?

A alegria é tempo transicional.

Como se poderia ensinar sem jogar, sem alegria?

Porque disso se trata o aprender: construir em alegria um outro tempo nesse tempo.

Nesta sociedade, a qual nos têm roubado e na qual temos roubado o tempo, a psicopedagogia pode ser uma produção de tempo para que o sujeito possa (possamos) inventar-se - inventar-nos pensantes.

OS VESTÍGIOS DO CAMINHAR FICAM NOS PÉS

Pensar supõe entrar nos desejos, vendo o possível e o impossível, para depois poder trabalhar na direção de fazer provável algo do possível.

Trabalho com a noção de autor, como autor da obra e, reciprocamente, ele mesmo criado pela obra que está criando. Esse autor produz-se quando se reconhece criando, quando sua obra mostra-lhe algo novo dele que não conhecia antes de modelá-la.

A autoria de pensamento supõe diferenciação, agressividade saudável, "revolta íntima" e, a partir disso, possibilidade de reencontro com o outro. Acesso ao nós (nosotros, em castelhano).

As condições atuais de vida, com a primazia do tele-tecno-midiático, são propiciadoras de estresse e depressão em crianças e adultos. Esses dois padecimentos expressam-se ao nível do pensar, como

empobrecimento da autoria, consequência da redução do espaço psíquico e das capacidades de representação.

Isto significa que não só o próprio ato de pensar está dificultado, mas quem pensa sente-se excluído. O consumidor está substituindo o cidadão e, quanto menos pensarem os consumidores, mais irão comprar o que lhes é oferecido.

No entanto, como nos recorda Julia Kristeva (1994), "pôr em entredito o pensamento implica pôr em entredito o juízo e, com ele, a moral e o laço social".

Que mudanças se produziram nos modos de trabalho psíquico necessário para se construir um passado, em um tempo como o atual, no qual estamos rodeados de objetos sem memória?

Baseando-me no que chamo dogetência recordativa dos objetos da infância (jogos, materiais escolares), proponho, às vezes, aos adultos participantes dos "Trabalhos grupais de revisão de suas histórias de aprendizagem", recordar um jogo e o lugar onde se jogava, recordar-se jogando.

É interessante observar como, na maioria das ocasiões, vão aparecendo uma quantidade de recordações infantis, muitas vezes até então esquecidas pelo próprio participante.

Os objetos recordados são objetos com os quais o participante manteve um tempo prolongado de relação. Por outro lado, tanto os jogos quanto os objetos que possuíamos eram poucos, considerando a quantidade que hoje esmagam, por exibição ou possessão, uma grande parte de nossas crianças e adolescentes. Seria necessário que ver se isto é só uma diferença de quantidade ou se também introduz uma diferença nos modos de apropriação e nos modos de estruturar a modalidade de aprendizagem.

De que diferentes maneiras serão tecidas as recordações para quem hoje são as crianças, imersas em um mundo de inumeráveis objetos efêmeros?

Necessitamos pensar psicopedagogicamente as diferenças que se introduzem nos modos de recordar-se, em um mundo onde o excesso, a vertiginosidade e a fugacidade modificam os modos de vincular-se. Sabemos que recordar e aprender estão imbricados. Os princípios de permanência e de mudança, que Piera Aulagnier descreve, devem equilibrar-se para que o sujeito possa voltar a encontrar-se com "o mesmo", para descobrir "o diferente no igual", ou seja, para descobrir-se e fazer-se diferente.

Precisamos, no mínimo, de duas coisas: dar-nos tempo e sair da lógica dual: melhor ou pior. "Construir tempo dentro do tempo" e, portanto, construir-nos humanos dentro da vertiginosidade do tempo. Olhar com olhos de estrangeiro, ou melhor, encontrando sempre o novo como diferente não-conhecido, como um desafio a conhecer, mas sem perder a possibilidade de estabelecer relações com o antigo.

Uma atitude defensiva diante do novo pode ser não reconhecê-lo como novo.

Outra atitude oposta, mas igualmente cerceadora da autoria de pensamento, é aquela de não poder encontrar nada já conhecido naquele novo a conhecer.

Ser diferente não é ser melhor nem pior.

Devemos sair da lógica dual, que leva a um modo de pensamento em que é necessário substituir um objeto por outro.

Quando nós, humanos, inventamos o automóvel para deslocar-nos com maior velocidade, isso não significou substituir as pernas para deslocarmo-nos de um lugar a outro. A invenção do veículo não foi pensada para substituir as pernas. Ao contrário, sua presença pode ser utilizada para sentir, cada vez mais, o prazer e a necessidade de caminhar.

AUTORIA E JOGAR

À luz dos novos contextos tele-tecno-midiáticos, necessitamos revalorizar a autoria de pensamento, a capacidade de estar a sós e a potência de jogar.

A partir do nosso posicionamento como psicopedagogos, também necessitamos nutrir a própria autoria e a permissão para jogar, para descobrir nossa singularidade, nossa diferença, nossa marca e, partindo disso, abrir espaços de criatividade.

Quando alguns acreditam que as máquinas poderiam substituir-nos como sujeitos pensantes e desejantes, torna-se mais imperioso nosso trabalho de abrir espaços de criatividade.

A psicanálise mostra que a criança só conhece um mundo investido libidinalmente. Existe consenso nos distintos autores a respeito do efeito determinante da inscrição do semelhante nos começos da vida, assim como da importância do jogar como criador do sujeito.

Já o próprio Jean Piaget explicitou que a motivação do jogar na criança não é a adaptação ao real, mas a assimilação do real ao eu.

Nos videogames, a elevada intensidade de estimulação externa demanda mais acomodação (imitação) do que aprendizagem. Se não há um nível ótimo de dificuldade, o estímulo não pode ser processado, nem assimilado a esquemas próprios. "Se a renúncia ao egocentrismo ocorrer muito cedo, a adaptação exigirá um alto custo emocional e será dificultada a passagem ao pensamento lógico formal", diz Schejtman (1998).

Winnicott contrapõe o viver criativo ao acatamento enfermiço da realidade exterior.

Na maioria dos videogames, os caminhos de resolução estão programados, dando pouco espaço para a invenção de soluções novas. Eles promovem a repetição estereotipada, a imitação, e empobrecem a capacidade narrativa.

... a incursão prematura e exclusiva neste tipo de jogos, em detrimento dos espaços lúdicos menos estruturados, levará a criança a uma adaptação do tipo que Winnicott chama de acatamento, alterando a

transicionalidade na constituição psíquica e o desenvolvimento da imaginação... (Schejtman, 1998/99)

A proposta de abrir espaços lúdicos no pensamento, nos quais o sujeito possa autorizar-se a ressignificar sua história sem perder a memória (recordação) do passado, torna-se imprescindível para todo jovem nos dias de hoje. Porém, quando nos encontramos ante um sujeito que padece de um problema de aprendizagem, tal tarefa não só se faz mais imperiosa, como tem, por sua vez, suas especificidades. A inteligência, a elaboração objetivante, participa da tarefa autobiográfica e, por sua vez, a realização de tal obra alimenta a inteligência. Ou seja, necessitamos de inteligência para construir nossa autoria e, reciprocamente, para crescer, a inteligência precisa de um sujeito que se assuma autor.

Quando tento questionar alguns aspectos da telemática, ou iniciar um debate sobre as mudanças que tais fenômenos estão produzindo no nível da representação do corpo, do espaço, do tempo e no requestionamento de conceitos "intocados", como o de "atenção", muitas vezes observo em professores e psicopedagogos uma atitude defensiva que, às vezes, obtura a possibilidade de continuar pensando.

Creio que, nesses casos, atuam como se só tivéssemos duas possibilidades: ficar prisioneiros de uma bucólica nostalgia do passado ou prisioneiros de uma invasiva erupção do chamado "progresso".

Quando éramos crianças e adolescentes, manipulávamos objetos cuja relação entre o que se representava espacialmente e o processo interno invisível da maquinaria que o punha em funcionamento era quase direta e facilmente passível de inferência do perceptivo.

Um bom exemplo, diz Piscitelli, é oferecido pela evolução do relógio. Nos relógios de ponteiros, os seus movimentos visíveis têm uma relação com a passagem do tempo. Aquilo que se apresenta no espaço e é visível para quem manipula esse objeto remete ao processo invisível interno da máquina relógio.

O corpo do relógio mostra uma parte do processo interno e o que o relógio quer representar: a medida do tempo.

Por sua vez, no relógio digital, o visível são simplesmente uns números que substituem os outros. O processo e o que quer representar fez-se invisível.

O fenômeno tele-tecno-midiático vem acompanhado por um processo acelerado de miniaturização. Nessa pequenez, torna-se difícil construir uma correspondência entre a representação do espaço e a representação do próprio corpo.

Aceleração. Excesso. Miniaturização. Descartabilidade. Fugacidade. Massificação. Homologação: estas são características que incidem, provocando mudanças nos modos de aprender.

Sendo que o próprio corpo é o primeiro lugar de representação do espaço, à luz do fenômeno tele-tecno-midiático, necessitamos reformular a análise dos modos de construção da representação do corpo.

Para analisar o lugar do pensamento, assim como os modos de ensinar e aprender, é imprescindível trabalhar com a diferença entre organismo e corpo. Tomando as palavras de Jorge Gonçalves da Cruz, diria que os movimentos podem ser eficientes ou inúteis. Por sua vez, os gestos são sempre eficazes; mesmo quando não tenham uma intenção apriori, sempre falam mais do que supõe aquele que os executa.

A exigência das máquinas exige a "miniaturização" do gesto e, então, esse gesto vai perdendo aquilo que lhe é mais próprio: sua singularidade. O gesto, para fazer-se cada vez mais pequeno, precisa ir deixando de lado aquilo que o faz diferente de todo outro gesto. Transforma-se em movimento?

Pode-se fazer um movimento igual ao outro e alcançar a perfeição. Não se pode repetir um gesto; sempre será outro gesto com a marca própria de seu autor.

A letra cursiva conserva o gesto. Pulsar o teclado do computador sugere o esquecimento do gesto.

De Goiânia, a psicopedagoga Maristela Nunes Pinheiro (1996) alerta-nos:

... As palavras manuscritas são registradas por um gesto que contém movimentos, enquanto as palavras registradas pela máquina são realizadas por um movimento que não contém um gesto... O gesto implica o fluir da tinta ou o grafite sobre o papel, deixando sua marca pessoal e, quando aparece uma disgrafia e/ou uma disortografia, o gesto localiza na escritura uma mudança, uma aglutinação... um sintoma...

... Enquanto nas palavras impressas são apresentadas letras soltas, dificultando de maneira rígida a localização do sentido... na manuscrita, as letras unem-se, relacionam-se, tornando mais fácil a integração... É uma marca do gesto, do corpo presente. É jogar com as palavras.

Tornar-se autor é produzir um manuscrito a fim de valorizar o próprio saber, tornando-se capaz de relacionar-se com esse prazer...

Não proponho rechaçar as máquinas de escrever, mas que não nos esqueçamos da escrita manuscrita, nem da letra cursiva. Na atualidade, os espaços de arte, desenho, pintura, oficinas de escrita com técnicas lúdicas são mais necessários do que nunca.

Assim como jogar permite-nos fazer visíveis nossos sonhos, aprender, enquanto nos constitui como autores, permite-nos fazê-los possíveis.

NOTAS

1. Luis Hornstein diz que "propagou-se um desencanto em relação ao social-histórico, com o pensamento e com a práxis lúcida", em Zona Erógena, n. 44, "La história en del psicoanálisis".

2. Com relação aos trabalhos de luto na adolescência, estudados por Arminda Aberastury, não estou desconsiderando-os, mas assinalando que precisamos incluir os trabalhos construtivos psíquicos (de aprendizagem) para entender o que acontece na adolescência. Nesse sentido, no livro de Ricardo Rodolfo, *Estúdios clínicos* (Buenos Aires,

Paidós, 1992), podem ser encontradas posturas imprescindíveis para um psicopedagogo.

3. "Memória fria": empreguei esta terminologia de Eni P. Orlandi.

4. Embora Piera Aulagnier parece referir-se aos aspectos do conteúdo (transmitido ou reconstruído), a modalidade de aprendizagem tal como eu a entendo funciona dessa maneira. Há algo estrutural ou, melhor ainda, que se vai estruturando e se mantém, a partir do qual se pode ir em busca do novo.

5. Para este tema, pode-se consultar meu livro Psicopedagogía en Psicodrama, Buenos Aires, Nueva Vision, 2000.

6. Experiência que venho realizando há 15 anos na Argentina e no Brasil.

7. Trabalho esta temática em meu livro Psicopedagogía en psicodrama, 2000.

8. Jacques Derrida analisa esta temática em Ecografías de la televisión. (Buenos Aires, Eudeba, 1998) e No escribo sin luz artificial (Buenos Aires, Ed. Cuatro, 1999).

Modalidade de Aprendizagem

A partir de nossa prática, podemos realizar novos aportes ao conceito da inteligência, estudando-a já não no sujeito epistêmico, mas no sujeito aprendente. Permite-nos, além disso, intervir na análise de novas quase patologias que correspondem hoje a um "mal-estar na cultura atual", já que todas incluem um distanciamento da prática de pensar. (Alicia Fernández)

MODALIDADE DE APRENDIZAGEM: FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Os alunos e os leitores ensinam-nos muitíssimo. Às vezes, permitem que o professor e o autor dêem prioridade a algum aspecto de suas

idéias e revalorizem sua importância. Isso ocorreu comigo com o conceito de "modalidade de aprendizagem", que venho trabalhando desde A inteligência aprisionada.

Associado ao conceito sujeito ensinante/aprendente-sujeito autor, tenho construído o conceito de modalidade de aprendizagem-modalidade de ensino.

É um dos conceitos centrais de minha postura psicopedagógica; por isso, retomarei o que escrevi nos meus livros anteriores para reformular alguns aspectos, realinhavar outros e cruzá-los com idéias de autores que, a partir de campos extrapsicopedagógicos (pensando na aprendizagem como Jacky Beillerot, ou nas idéias de Winnicott, como André Green), também se encontraram com a necessidade de reconhecer a existência de certo estilo singular em cada pessoa.

Por outro lado, o conhecimento da modalidade de aprendizagem em um sujeito, assim como a íntima relação entre modalidade de ensino do ensinante e modalidade de aprendizagem do aprendente, ambas nos dão ferramentas preciosas para as intervenções psicopedagógicas tanto ao nível terapêutico quanto preventivo (ou, melhor ainda, de promoção de saúde).

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

Portanto, mantém a tensão entre o que se impõe como repetição/permanência de um modo anterior de relacionar-se e o que precisa mudar nesse mesmo modo de relacionar-se. Relacionar-se com quê? Com o objeto a conhecer, consigo mesmo como autor e com o outro como ensinante.

Em sua construção, participa o modo como os ensinantes conseguiram reconhecer e querer a criança como sujeito aprendente e

como sujeito ensinante, e a significação que o próprio grupo familiar de origem tenha dado ao conhecer: a existência de "não-ditos", segredos, perigo e culpa por conhecer... ou se lhe outorgaram um espaço saudável onde o conhecer apareça como desafio possibilitador.

Assim, a criança vai conformando tal "molde". É um molde móvel, que se transforma com o uso. Precisamente, um dos indicadores de alarme em relação com um possível problema de aprendizagem é uma "modalidade de aprendizagem" que se congela, que se enrijece.

A modalidade opera como uma matriz que está em permanente reconstrução e sobre a qual são incluídas as novas aprendizagens que vão transformando-a. De todos os modos, a matriz permanece como estrutural.

Um autor, nada suspeito de pouco estruturalista como Derrida, alerta-nos sobre a necessidade de pensar nos processos: "... há que estar atento aos processos, sem se descuidar quanto a isso as descontinuidades, os êxtases, as paradas, as estruturas, as heterogeneidades entre os modelos, os lugares, as leis..." (1999).

Noesquema abaixo, pretendo figurar as relações entre três instâncias:
Sujeito autor - Objetos a conhecer - Ensinante

Quem ensina mostra um "signo" do que conhece. Quem aprende toma, "agarra" esse signo para construir os próprios. O que o ensinante entrega não é o mesmo que o aprendente toma.

Aprendente – Sujeito - autor

Ensinante – Sujeito - autor

MODALIDADE DE APRENDIZAGEM: MOLDE RELACIONAL

Quando digo que a modalidade de aprendizagem supõe um molde relacional que cada sujeito utiliza para aprender, estou referindo-me a uma organização do conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes e pré-conscientes) da ordem da significação, da lógica, da simbólica,

da corporeidade e da estética. Tal organização ocorre espontaneamente e, de algum modo, significa uma tentativa de liberação de energia, assim como alguém que, depois de realizar um trabalho artesanal, deixa mais à mão as ferramentas que costuma utilizar, mais disponíveis para os próximos trabalhos. E pode acontecer que, depois de várias obras realizadas, as "mãos quase já vão sozinhas" buscar uma ferramenta depois da outra, como se estivessem unidas sem estar. Vai buscar o prego e vem o martelo, porque muitas vezes já utilizou o martelo depois do prego.

Uma modalidade de aprendizagem saudável e viva terá a possibilidade de descobrir quando a obra que quer fazer é distinta, ou quando os materiais são diferentes e mudar, ou melhor, escolher entre as ferramentas que tenha guardadas, outras que não costuma usar, embora não estejam tão disponíveis.

Assim, pode acontecer a um carpinteiro que aprendeu a fabricar cadeiras de madeira um dia querer fazer uma cadeira de decoração com blocos de argila, depois de juntar dois blocos espontaneamente, buscando o prego e o martelo em lugar de cola para unir.

N. de T. Do original "de utilería", que é um objeto utilizado para armar uma cenografia no teatro ou no cinema. Uma cadeira de "utilería" é um objeto de decoração, e não para uso verdadeiro.

Muitas vezes, acontece-nos algo similar na aprendizagem: acreditamos que dispomos somente daquilo que sempre usamos e não nos atrevemos a buscar ou encontrar o que também temos, mas há muito tempo não utilizamos.

A essas diferentes estruturas organizativas das ferramentas e das significações (que também funcionam como ferramentas) chamo modalidades de aprendizagem.

O psicanalista inglês Christopher Bollas (1989) fala de um "idioma de nossa personalidade" como uma presença singular da existência de cada um de nós. Diz:

... Somos complexidades singulares de ser humano, tão diferentes na conformação de nosso caráter quanto em nossa fisionomia; nosso

desenho de pessoa encontra sua expressão em distintos albergues (compostos) por todos aqueles objetos que selecionamos para cultivar nossos anseios, desejos e interesses que criamos no curso de nossa vida...

Aqui me interessaria sublinhar as expressões "desenho de pessoa" e a idéia de que esse desenho de pessoa necessite encontrar sua expressão quando se abriga na escolha de determinados objetos.

Talvez o que eu chamo modalidade de aprendizagem seja um modo de explicar um desses "abrigos", talvez um dos mais básicos, que está associado ao conhecimento.

O mesmo autor define esse idioma pessoal como "... uma forma de jogo em que o sujeito seleciona e usa objetos a fim de materializar elementos latentes de sua personalidade, semelhante a uma fala de personalidade em que os elementos léxicos não são significantes de palavra, mas de fatores de personalidade...".

A palavra "idioma" vem do grego e significa "caráter próprio de alguém, particularidade de estilo"; deriva de "idios", "próprio", "peculiar" e, em castelhano associa-se, segundo Christopher Bollas, com "apropriar-se", "apossar-se".

Cada pessoa tem uma modalidade singular de aprendizagem que, tal como um idioma, pode distinguir-se entre outros, mas não obriga todas as pessoas que o falam a dizerem, nem a pensarem, as mesmas coisas.

O conhecimento do idioma que falamos enriquece-nos no modo de interpretar o mundo e a nós mesmos. O reconhecimento do idioma que utilizamos para aprender e ensinar permite-nos ser mais livres e criativos.

Poderia dizer que existem três modalidades de aprendizagem e de ensino que constituem empobrecimentos do idioma do sujeito, na medida em que o obrigam a repetir-se, acorrentando-o no sofrimento da não-mudança.

MODALIDADES DE APRENDIZAGEM QUE PERTURBAM O APRENDER

Ao nível descritivo, ou seja, analisando a forma como operam as modalidades de aprendizagem, poderemos distinguir três grandes grupos de modalidades (organizações) que perturbam o aprender:

1. hipoassimilação-hipoacomodação;
2. hiperassimilação-hipoacomodação;
3. hipoassimilação-hiperacomodação.

Há uma quarta possibilidade que deveria nomear-se como um conjunto ilimitado de modos saudáveis que possibilitam o aprender:

4. alternância variável entre assimilação-acomodação.

A Dinâmica da Modalidade de Aprendizagem

Creio que o conceito de modalidade de aprendizagem permite-nos incluir tanto os aspectos estruturais quanto os do processo construtivo.

Transcreverei alguns parágrafos de meu livro *A inteligência aprisionada* (1990), no qual rastreio a relação que Piaget estabelece entre o uso dos termos assimilação-acomodação como modo de descrever as relações do organismo com o meio e o tratamento que ele vai fazer deles pensando no operar da inteligência.

... Toda consciência tem uma história que a vincula com o esquema de ação, e por ali, com o organismo... (J. Piaget, 1969)

... O organismo se sustenta e cresce por meio de transações com seu ambiente. Trata-se de um processo de adaptação que tem lugar cada vez que um intercâmbio particular entre o organismo e o meio modifica

ao primeiro. A incorporação de substâncias nutritivas, a alimentação, é um exemplo deste intercâmbio adaptativo. Analisaremos este processo de adaptação e veremos que há dois componentes que podem distinguir-se de um modo conceitual: assimilação e acomodação.

Assimilação: O organismo, para poder incorporar a seu sistema os valores alimentares das substâncias que absorve, deve transformá-las. Por exemplo, um alimento duro e com uma forma clara, no momento de começar a ser ingerido, será transformado em macio e amorfo. Ao ocorrer o processo de digestão, a substância perderá sua identidade original até converter-se em parte da estrutura do organismo...

Acomodação: O organismo, ao mesmo tempo em que transforma as substâncias alimentícias, para incorporá-las, também transforma a si mesmo. Assim, a boca (ou o órgão correspondente, segundo a espécie) deverá abrir-se, o objeto deverá ser mastigado e os processos digestivos devem adaptar-se às propriedades químicas e físicas particulares do objeto. Em síntese, a acomodação é o movimento do processo de adaptação pelo qual o organismo altera-se, de acordo com as características do objeto a ser ingerido... Piaget observa que, ainda que os detalhes dos movimentos assimilativos ou acomodativos vão variando, há uma invariabilidade em sua apresentação, em qualquer processo de adaptação de todo ser vivo. Estas constantes proporcionam o vínculo fundamental entre a biologia e a inteligência. De minha parte, eu acredito que também proporcionam a arquitetura para a atribuição simbólica de significações pessoais aos processos de aprendizagem individuais...

Na citação anterior, interessa-me sublinhar o uso das palavras "organismo", "meio" e "adaptação" e, em tal contexto, o sentido que podem ter as palavras assimilação e acomodação como modos de pensar tal relação.

O esquema para esse processo (biológico) seria:

Assimilação

Organismo Alimento

Acomodação

Contudo, quando já não se trata de um organismo, mas de um corpo, a situação complica-se até para a própria relação com o objeto "alimento", e não é possível usar o esquema anterior. Menos ainda quando se trata da relação entre sujeito-objeto a conhecer. Nesse caso, não podemos fazer o esquema.

*N. de T. A transcrição está conforme a edição brasileira, 1990, p. 108-109.

Sujeito e objeto de conhecimento.

Então, por que continuamos utilizando os termos "assimilação" e "acomodação" para falar do operar intelectual? Tenho me perguntado: será por fidelidade a Piaget? Não creio. Será, então, por fidelidade a Sara Paín? Poderia ser, mas, no momento, ainda não encontrei outros termos que me satisfaçam.

Sara Paín (1985) observa a constituição de diferentes modalidades nos processos representativos cujos extremos podem descrever-se como hipoassimilação-hiperacomodação, hipoacomodação-hiperassimilação e explica essas modalidades do seguinte modo:

- hipoassimilação: os esquemas de objeto permanecem empobrecidos, como também a capacidade de coordená-los. Isso redundará em um déficit lúdico e na disfunção do papel antecipatório da imaginação criadora.

- hiperassimilação: pode ocorrer uma internalização prematura dos esquemas, com um predomínio lúdico que, em vez de permitir a antecipação de transformações possíveis, desrealiza negativamente o pensamento da criança.

- hipoacomodação: aparece quando não se respeitou o tempo da criança nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência.

- hiperacomodação: houve uma superestimulação da imitação. A criança pode cumprir com as consignas atuais, mas não dispõe com facilidade de suas expectativas nem de sua experiência prévia...

A partir da análise anterior e da experiência na clínica psicopedagógica com crianças que apresentam problemas de aprendizagem, A inteligência aprisionada eu dizia:

... O operar intelectual, em seu aspecto dinâmico, também é caracterizado por momentos de assimilação e acomodação.

Todo ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe uma interpretação da realidade externa, ou seja, uma assimilação do objeto por conhecer a algum tipo de sistema de significados existentes no sujeito. De modo equivalente, todo ato de inteligência, por mais elementar que seja, supõe um enfrentamento com as características do objeto, quer dizer, uma acomodação às demandas ou aos anseios que o mundo dos objetos impõe ao sujeito...

Pela assimilação o sujeito transforma a realidade para integrá-la a seus esquemas de ação e pela acomodação transforma e coordena seus próprios esquemas para adequar-se à realidade do objeto a conhecer.

Continuo:

... a análise da modalidade de inteligência, em seu operar, permite-nos chegar a certas conclusões acerca da modalidade de aprendizagem e a estabelecer correlações com determinadas patologias. Desta maneira, pode ser útil para realizar diagnósticos diferenciais (sintoma-inibição-problema de aprendizagem reativo-oligofrenia-oligotimia)...

.... podem-se encontrar atividades predominantemente assimilativas como o jogo e outras predominantemente acomodativas como a cópia de um desenho ou o cumprimento de uma consigna...

No entanto, quando essas modalidades congelam-se em um sujeito, fazendo com que utilize, sempre e em qualquer situação, uma mesma modalidade, então, falaremos de hipoassimilação ou hiperassimilação e de hiper ou hipoacomodação.

... Podemos descrever a hipoassimilação como um pobreza de contato com o objeto que redunde em esquemas de objeto empobrecido, déficit lúdico e criativo, e a hiperacomodação como pobreza de contato com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa, obediência acrítica às normas, submissão. Lamentavelmente, a modalidade de aprendizagem hipoassimilativa-hiperacomodativa é a vedete de nosso sistema educativo. Muitos "bons alunos" encontram-se nessa situação.

... Hipoacomodação: pobreza de contato com o objeto, dificuldade na internalização de imagens, a criança sofreu a falta de estimulação ou o abandono.

...Hiperassimilação: predomínio da subjetivização, desrealização do pensamento, dificuldade para resignar-se.

... Mas, como a inteligência é somente uma das estruturas que intervém no processo de aprendizagem e, de outra forma, não pode separar-se do desejo e da corporeidade, na análise de um sujeito em particular, preferimos falar de modalidade de aprendizagem, e não de modalidade de inteligência...

Necessito, então, destacar outra vez, com relação ao uso dos termos assimilação-acomodação (que tomo de Sara Paín, que, por sua vez, toma de Piaget), que não os utilizo pensando em adaptação, a qual seria o suposto equilíbrio acomodação-assimilação, como a dinâmica esperável de uma modalidade de aprendizagem saudável.

Enquanto, devido à sua rigidez, as modalidades de aprendizagem patogênicas podem ser esquematizadas (e é necessário fazê-lo para facilitar as intervenções psicopedagógicas), as características de um tipo de modalidade de aprendizagem saudável não poderia ser esquematizada. Isto se deve a que sua característica central é a possibilidade de variação e de movimentos constantes entre a

assimilação (significar a partir dos próprios esquemas de significação ao objeto de conhecimento) e a acomodação (submeter-se à legalidade própria do objeto de conhecimento).

Piera Aulagnier utiliza o termo metabolização no lugar de "transformação" para dizer que a psique transforma uma informação exterior em representação, porque metabolização tem um sentido mais duro, mais essencial do que transformação, já que alude à transformação do heterogêneo no próprio.

Nesse mesmo sentido, a transformação que produz a aprendizagem pode ser descrita através dos movimentos de assimilação e acomodação.

Contudo, precisamos entender que, como a inteligência humana não é neutra, como não é uma máquina que opere independentemente das emoções, dos desejos, dos sonhos, das ilusões, das frustrações, das angústias, das alegrias do corpo que sofre ou goza, seus movimentos de assimilação estarão mais ou menos favorecidos de acordo com:

- o grau de permissão que tenha sido dado ao sujeito em sua infância (e que lhe seja dado no presente) para questionar sem sentir que o questionado sofre ou o faça sofrer e para diferenciar-se sem perder o amor;
- as experiências prazerosas e dolorosas que seus pais tenham-lhe permitido em relação ao responder perguntas difíceis, eleger coisas diferentes dos outros, opinar diferente;
- as experiências prazerosas ou dolorosas que seus professores tenham-lhe permitido e oferecido com relação a facilitar ou culpabilizar a pergunta, as escolhas e a diferença;
- as experiências lúdicas facilitadas e impedidas ou sancionadas.

N. de T. As transcrições estão conforme a edição brasileira, p. 109-110.

Os movimentos de acomodação também estarão mais ou menos favorecidos segundo:

- o sujeito tenha transitado pelos diferentes movimentos identificatórios;
- a constituição de espaços confiáveis ou persecutórios;
- a presença de segredos ou desmentidas que desinvistam libidinalmente todo objeto a conhecer;
- a convivência com ensinantes que podem mostrar e guardar ou com aqueles outros que ofusquem por excesso.

HIPERACOMODAÇÃO-HIPOASSIMILAÇÃO

Proponho o seguinte esquema para representar graficamente meu conceito sobre o modo de operar da hiperacomodação-hipoassimilação, situação em que o sujeito autor aparece impedido pela força do objeto a conhecer que tende a imitar.

HIPERASSIMILAÇÃO-HIPOACOMODAÇÃO

Proponho o seguinte esquema para representar graficamente meu conceito sobre o modo de operar da hiperassimilação-hipoacomodação, situação em que o objeto é conhecido de forma

fragmentária, já que o sujeito autor não aceita a sua legalidade e impõe como real o seu imaginário.

ALTERNÂNCIA: ASSIMILAÇÃO-ACOMODAÇÃO

Para representar graficamente as relações de assimilação-acomodação que possibilitam a aprendizagem, não poderíamos fazer nenhum esquema rígido. O que mais se aproxima seria o seguinte:
(Não foi possível adaptar o gráfico.)

Resumindo

Na organização da modalidade de aprendizagem participam:

a) o modo como os ensinantes (principalmente os dos primeiros grupos de pertencimento familiar e escolar) tenham conseguido reconhecer e querer a criança como aprendente (ou seja, com capacidade de pensar) e como ensinante;

b) a oferta de um espaço saudável onde o perguntar seja valorizado e o eleger seja possível, ou a existência de um espaço perturbado onde, por excesso ou por carência, nenhuma dessas duas atividades seja possível;

c) as "experiências de vivência de satisfação" em relação ao aprender e/ou às experiências traumáticas em relação a si mesmo;

d) o reconhecimento de si mesmo como autor;

e) o oferecimento ou o cerceamento de espaços objetivos e subjetivos onde o brincar/jogar seja possível;

f) a facilitação ou a restrição de vínculos solidários com outros sujeitos da mesma idade;

g) o modo de circulação de conhecimento nos grupos de pertencimento: família, escola, contexto comunitário;

h) um tipo de "relação com o saber",³ o qual, por sua vez, constitui-se a partir dos itens anteriores.

Com essa matéria-prima - o sujeito aprendente - que sempre é ativo e autor e nunca é um produto passivo da ação dos ensinantes - vai construindo sua modalidade de aprendizagem. Também irá construindo sua inteligência no mesmo terreno.

A modalidade de aprendizagem marcará uma forma particular de relacionar-se, buscar e construir conhecimentos, um posicionamento de sujeito diante de si mesmo como autor de seu pensamento, um modo de descobrir-construir o novo e um modo de fazer próprio ao alheio.

NOTAS

1. "Molde relacional": tomei esta terminologia de Piera Aulagnier.
2. Desenvolvo este tema em outro capítulo da presente obra.
3. O conceito de "relação com o saber" tem sido desenvolvido por Jacky Beillerot, Claudine Blachard-Laville e Nicole Mosconi (1998).

Aprender. Um Modo de Alimentar-se
Sou o intervalo

entre meu desejo e aquilo que o desejo dos outros fizeram
de mim. (Fernando Pessoa)

MODALIDADE DE APRENDIZAGEM -MODALIDADE DE ALIMENTAÇÃO

Se analisarmos a modalidade de aprendizagem de uma pessoa, veremos semelhanças com sua modalidade de relacionamento sexual

e também com sua modalidade de relação com o dinheiro e com a comida. Pois a sexualidade, a alimentação, assim como a aprendizagem e a conquista do dinheiro, são maneiras distintas que o desejo de posse do "objeto" tem para apresentar-se e elaborar-se.

Em meu livro *A mulher escondida na professora* (1994) explico que a modalidade de aprendizagem constrói-se a partir das primeiras experiências corporais entre uma mãe-provedora de alimentos-nutrientes e um bebê necessitado de incorporar as características desse alimento-leite materno em substâncias de seu próprio corpo.

Transcreverei alguns de seus parágrafos:

... Quando digo uma mãe nutriente, estou falando de uma "mãe vigorizante" (Dolto); portanto, não estou mencionando um lugar subsidiário, mas de atividade...

Quando digo um bebê necessitado, tampouco estou me referindo a um bebê passivo, mas provido de uma atividade diferente e complementar à mãe.

... Piera Aulagnier pensa que "a vivência somática fornece um elemento de realidade", pelo que considera "materialista" a sua concepção de um "molde relacional construído entre a mãe e a criança".

"Este poder dos sentidos de afetar a psique permitirá transformar uma zona sensorial em uma zona erógena. A primeira orelha psíquica não capta sons (...) capta (...) a sucessão de uma experiência de prazer e de uma experiência de sofrimento", explica Piera Aulagnier.

Psicopedagogicamente, poder-se-ia falar de uma "boca psíquica" que, ao incorporar, não capta alimentos, mas experiências de prazer e/ou de sofrimento.

Freud mencionava uma "fonte somática" do afeto e Piera Aulagnier, uma "fonte somática da representação psíquica do mundo". Realizando uma análise psicopedagógica, comprovo que a alimentação é a "fonte somática" da modalidade de aprendizagem e das significações inconscientes do aprender.

... Freud diz: "Por certo que, no começo, o seio não se distingue do próprio corpo. Quando tem que ser separado, levado para fora, toma consigo, como objeto, uma parte da investidura libidinal originariamente narcisista".

Luis Hornstein acrescenta que "esta primeira representação do seio não-diferenciado do próprio corpo é o investimento primordial. Posteriormente, o seio transladado para fora será investido".

Na aprendizagem, a primeira representação do conhecimento também pouco está diferenciada do outro, mas implica um investimento primordial do conhecimento. Em um momento posterior, serão investidos o ato de conhecer e de pensar e, a partir daí, o conhecimento, diferenciando-o de seu portador.

O desejo de despertar ao conhecimento instala-se sobre este primeiro investimento do outro como ensinante e, segundo as vicissitudes desse investimento, serão as possibilidades de construir uma ou outra modalidade de aprendizagem... (Alicia Fernández, 1994)

... Penso que é necessário que a mãe experimente um prazer psíquico, com seus componentes erotizados, para que a criança possa sentir plenamente suas próprias experiências de prazer. A mãe pode ter o mesmo comportamento gestual, o mesmo toque, mas se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do corpo, a psique da criança não receberá "o alimento-prazer" de que necessita de uma forma adequada para assimilá-lo ou metabolizá-lo. Haverá presença de prazer, pois, sem esta energia vital, o aparelho psíquico não poderia funcionar, mas sua qualidade e suas propriedades traduzir-se-ão em anomalias e, sobretudo, na resistência que oferece esta forma de energia para pôr-se a serviço das funções relacionais... (Aulagnier, 1991)

*N. de T. As transcrições estão conforme a edição brasileira, p. 66-67.

... O ensinante pode ter o mesmo comportamento gestual, o mesmo "método", mas minha opinião é que, se não experimenta prazer, se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do

corpo e de uma experiência de comunicação de autorias, o aprendente não receberá o "conhecimento-prazer" de que necessita, numa forma apta para assimilá-lo e reconstruí-lo, quer dizer, aprendê-lo... (Fernández, 1994)

Françoise Dolto (1984), em um livro imprescindível para todo psicopedagogo, disse:

... Se, em princípio, o esquema corporal é o mesmo para todos os indivíduos (tendo a mesma idade ou vivendo sob um mesmo clima) da espécie humana, a imagem do corpo, pelo contrário, é própria de cada um: está ligada ao sujeito e à sua história. E específica de uma libido em situação, de um tipo de relação libidinal. Disso resulta que o esquema corporal é em parte inconsciente, mas também pré-consciente e consciente, enquanto a imagem do corpo é eminentemente inconsciente; pode tornar-se em parte pré-consciente, somente quando se associa à linguagem consciente, a qual utiliza metáforas e metonímias referidas à imagem do corpo, tanto nas mímicas, fundadas na linguagem, como na linguagem verbal...

... quando a criança pede um caramelo a sua mãe, o prazer que assim antecipa está articulado com o desaparecido prazer do contato de sua boca com o peito, mas se desprende do nutritivo, da lactação, tanto quanto do olfato do odor materno. Receber um caramelo é uma prova de que a pessoa que o dá ama a criança, que pode sentir-se amada por ela e reconhecida por ela em seu desejo. É um dom de amor. Se há uma negativa em satisfazer a demanda de caramelo, reconhecendo, junto a isso, o fato de que a criança demanda uma relação com ela, e se esse alguém se interessa então pela pessoa da criança, fala com ela, comunica-se com ela, isso prova à criança que é amada mesmo quando lhe é recusada uma gratificação do corpo. Este amor que se dá à criança, ainda que não tenha respondido a demanda do prazer bucal, concede-lhe um prazer de valor humano amplamente compensador...

No livro *A mulher escondida na professora* continuei trabalhando com o conceito de modalidade de aprendizagem, principalmente em suas relações com a modalidade de alimentação. Reproduzirei alguns

parágrafos desse livro, incluindo-lhes certos acréscimos e certas modificações:

... O processo de alimentação, como fonte somática a partir de onde se constroem as significações inconscientes do aprender, é um processo ativo e é nesta atividade em que reconhece o sujeito aprendente.

Já desde o início, a atividade de sucção do bebê inscreve o aprender como atividade, quer se trate de menino ou menina.

Para Sara Paín, a sucção é, por sua vez, o primeiro ato de inteligência e o primeiro ato de amor. Podemos dizer que os atos inteligentes têm uma dupla origem sexual, seja por reproduzir um sujeito cultural, possibilitando a aprendizagem, seja por derivar de um ato de relação marcado pelo gozo, passando, assim, de relações objetais a relações objetivas.

No esquema apresentado a seguir, tento estabelecer certas semelhanças entre os processos de busca de alimento e metabolização e os de busca de conhecimento e aprendizagem.

- Alimentação – Fome - Prazer de alimentar-se.

Registro da falta de comida. O sujeito constrói o sabor a partir da relação entre o alimento, seu organismo e o sujeito que o entrega.

- Inicialmente, a comida é possuída por outro, é escolhida e deve ser oferecida por outro.

- Para que o alimento seja assimilado e possa ser usado pelo organismo do bebê, é necessário que ele seja ativo e transforme-o, incorporando-lhe seus próprios líquidos corporais e deixando parte do alimento incorporado, junto com parte de seus líquidos.

Para que o leite seja nutriente, deve ser significado pela provedora ou pelo provedor como algo bom que ela/ele tem para dar a alguém que é único e significativo para ela/ele.

A mãe sente prazer ao amamentar e o filho recebe, junto com o leite materno, o amor e o prazer que ele proporciona à mãe. O pai sente o prazer de alimentar, através do intercâmbio da ternura, que vai fazendo de um homem um pai.

- Aprendizagem

Desejo de conhecer.

"Função positiva da ignorância".

O sujeito constrói um saber a partir da relação entre o conhecimento, quem o oferece e sua história.

- Inicialmente, a informação é possuída por outro, é escolhida e ensinada por outro.

- Para que o conhecimento seja assimilado e possa ser usado pelo sujeito aprendente, é necessário que ele seja ativo e transforme-o, incorporando-lhe seu saber e descartando os restos de sua própria atividade pensante, do conhecimento incorporado e de conhecimentos prévios que já não lhe servem.

- Para que o conhecimento seja aprendido, deve ser significado pelo ensinante como algo bom que ele tem para dar a alguém que é único, original e significativo para ele.

- O ensinante sente prazer ao ensinar, e o aprendente recebe o conhecimento atravessado pelo desejo de conhecer e o prazer do ensinante. O aprendente também é parte do prazer de ensinar que sente seu professor ao perceber que ele aprende.

À medida que a criança cresce:

- poderá escolher e ir em busca de um determinado alimento, desprezando outros;

- usará também os dentes para mastigar, antes de digerir;

- O organismo humano faz a digestão.

O organismo humano faz a digestão, mas o corpo (pelo organismo transversalizado pela inteligência e pelo desejo) pode em situações desfavoráveis dar os elementos à construção de um sintoma na alimentação, como a bulimia, que grita às escondidas a culpa por guardar, ou como a anorexia, que denuncia o não-direito a incorporar.

Quando a fome, o desejo de comer e o organismo estão presentes e saudáveis, mas a estrutura econômico-social cerceia a possibilidade de

alimentar-se adequadamente, já não falaremos de anorexia, mas de desnutrição.

À medida que o aprendente avança na construção do conhecimento:

- poderá escolher e ir em busca de determinadas informações, desprezando outras;
- usará também o juízo crítico para pensar, antes de aceitar;
- O corpo humano aprende, utilizando a inteligência (opera através da seriação e da classificação) e o saber.
- A inteligência tem disponíveis suas operações, mas o corpo, através do sintoma na aprendizagem (a inteligência e a corporeidade aprisionadas) em situações desfavoráveis pode representar a permissão não-outorgada e a não-auto-rização do sujeito aprendente para recordar, manter, desfrutar e usar o conhecido; ou pode representar de maneira falha, através da inibição cognitiva, o não-direito a conhecer.
- Quando a pulsão epistemofílica, o desejo de conhecer e a inteligência estão presentes e sadios, mas a estrutura socioeducativa (através dos ensinantes) cerceia a possibilidade de aprender adequadamente, já não falaremos de problemas de aprendizagem, mas de fracasso escolar.

O corpo, transversalizado pela inteligência e pelo desejo, alimenta-se e aprende, passando a representar o cenário onde será mostrada a história do alimentar-se, o aprender e o ensinar do sujeito. Sara Paín diz que "Os problemas de aprendizagem estão ligados, freqüentemente, a perturbações precoces que provocaram seja uma inibição dos processos, seja o predomínio de um dos movimentos".

Da mesma maneira, na relação mãe-bebê, o momento do desmame inaugura não apenas um novo modo de relação entre a mãe e o filho, mas também a possibilidade de um novo modo de relacionar-se da criança com o mundo. Ambos saem transformados depois da experiência da lactância.

... O fruto da privação do corpo como corpo nutrido é a possibilidade para a criança de aceder a uma linguagem que não seja

compreensível unicamente pela mãe: o que lhe permitirá não seguir dependendo exclusivamente dela... (Dolto, 1984)

Em meu livro *O saber em jogo*, explico a necessidade de levar em conta importância da participação do pai nos processos de alimentação do filho.

A partir desse intercâmbio acariciante corpo a corpo é que um homem poderá construir-se "papai" e pôr em jogo o lugar patriarcal do Pai: Pai com maiúscula, abstrato, incorpóreo e impossível, o qual a sociedade patriarcal impõe, expropriando os homens do prazer de serem papais e a todos os homens e mulheres do prazer de terem um "papai" provedor e provido do intercâmbio de ternura.

DIAGNÓSTICO DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM

No momento do diagnóstico psicopedagógico, pretendemos fazer um corte que nos permita observar a dinâmica da modalidade de aprendizagem, sabendo que tal modalidade tem uma história que é construída a partir do sujeito e do(s) grupo(s) familiar(es) e escolar(es), de acordo com as experiências de aprendizagem e a como foram significadas por ele, seus pais e seus professores.

No mesmo diagnóstico, tratamos não apenas de entender, mas também de esclarecer e de começar a desdobrar os significantes da modalidade de aprendizagem, tal como o explico em *A inteligência aprisionada*.

Para descrever a modalidade, consideramos:

- a) a imagem de si mesmo como aprendiz;
- b) o tipo de vínculo com o objeto de conhecimento;
- c) o modo de construir um relato;

d) o modo de recordar;

e) a história das aprendizagens, especialmente algumas cenas paradigmáticas que fazem a novela pessoal de aprendente que cada um constrói;

f) a maneira de jogar;

g) a modalidade de aprendizagem familiar;

h) a modalidade ensinante dos pais.

Embora a modalidade de aprendizagem de uma pessoa com problemas para aprender geralmente seja sintomática e, portanto, dificulte sua aprendizagem, por outro lado algo lhe permitiu e lhe permite aprender. Sendo assim, no diagnóstico, tentamos investigar como fez e faz para aprender o que aprendeu e aprende.

O bebê utiliza a boca para alimentar-se com comida, amor e conhecimentos. Ao levar um objeto à boca, está conhecendo-o, o que supõe, por sua vez, uma coordenação dos esquemas de "ação", de tocar, ver, chupar. Porém, pode acontecer que não lhe seja permitido levar os objetos à boca, que seja repreendido quando tente tocar a comida com a mão nos tempos em que está aprendendo a comer sozinho e até que seja castigado por fazê-lo. Como consequência, esse déficit na experiência, unido à falta da "experiência de vivência de satisfação", poderá empobrecer a atividade da inteligência e do pensamento ao dificultar os processos de representação do objeto e de si mesmo como sujeito autor.

A lactância é uma situação paradigmática para indagar sobre a modalidade em que se processaram os movimentos assimilativos do sujeito.

Em um belíssimo livro intitulado *Dibujos fuera del papel*, Ricardo Rodulfo considera o abraço mãe-filho, no ato da amamentação, como uma "matriz" que "dispõe, que dá vertebrabilidade, ordena uma série

de elementos de um modo determinado" e pergunta-se o que seria matricial na "matriz" do acariciar-abraçar, em cujo seio efetua-se a operação de amamentar(se).

Dando prioridade ao abraçar sobre o "ato de chupar", realizamos simultaneamente duas mudanças na teoria psicanalítica usual:

a) no abraço se inclui a totalidade do corpo, ato mais abarcativo que o localizado no prazer erógeno na boca;

b) introduz-se a possibilidade-necessidade de que o "papai" possa participar, mesmo com sua diferença, do amamentar. E, por sua vez, permite situar as "mães" adotivas no ato de amamentar, que é muito mais do que prover com o leite.

Salientamos que não dizemos "amamentar" como se fosse apenas um ato adulto, nem "sugar" como se fosse apenas um ato do organismo do bebê.

"Na experiência do abraço, a mãe está funcionando como um lugar; a criança o habita, aloja-se no ato do mútuo estreitamento."

A cena matriz tem caráter constituinte de futuro, a cena da amamentação não é somente matriz da sexualidade humana (Freud), mas também do "narcisismo", dos processos de subjetivação no sentido mais lato (Ricardo Rodolfo). E, acrescentaria eu, da modalidade de aprendizagem.

Uma situação paradigmática para indagar pelos movimentos acomodativos pode ser a aprendizagem do controle dos esfíncteres.

A esse respeito, diz Sara Paín (1985):

... Este fato (controle de esfíncteres) supõe que a criança reconheça, por certos sinais interoceptivos, sua necessidade; que pode postergá-la até que

96

se dêem as condições de seu cumprimento e que é capaz de desenvolver certa atividade (demanda) que mediatiza a efetivação de tais condições. É possível, todavia, que diante da ameaça de castigo ou de assiduidade no uso do urinol, a criança iniba sua necessidade ou simplesmente não chegue a senti-la, adequando-se, dessa forma,

à exigência materna por simples domesticação. Mas esse controle precoce evita, do ponto de vista cognitivo, um rápido reconhecimento do sinal; daí, a possibilidade de adiar, que internaliza - em um só esquema - necessidade e condições de realização; e, por último, o arbítrio de meios que antecipam essas condições...

Para precisar a modalidade de aprendizagem de uma pessoa que chega à consulta, não precisamos realizar nenhum teste específico, já que em qualquer situação (modo de relatar, de jogar, de desenhar) podemos percebê-la.

No livro *A inteligência aprisionada*, dou diversos exemplos das diferentes modalidades de aprendizagem, contando os relatos de crianças a partir de lâminas do C.A.T., e os modos de aproximar-se da caixa de jogos na "hora do jogo".

Atualmente, estamos desenvolvendo uma pesquisa que chamamos "Situação da pessoa aprendendo" (S.RA.). Solicitamos, em primeiro lugar, o desenho de uma pessoa aprendendo; em seguida, um relato e, em terceiro lugar, uma transformação do desenhado em outra coisa, para voltar, por último, a uma pergunta que leva a objetivar a consigna e a acomodar-se a ela. A partir disso, estamos chegando a conclusões muito ricas quanto à inter-relação entre determinadas significações inconscientes, pré-conscientes e conscientes do aprender.

Menina A

Assim, por exemplo, uma menina de oito anos desenhou e relatou "uma menina aprendendo a ler". No terceiro momento, no qual perguntamos "Se não fosse uma menina aprendendo a ler, o que poderia ser?", respondeu "Uma tormenta e um fuzil".

Menina B

Outra menina da mesma idade também fez o desenho e disse "Uma menina estudando na escola", mas, diante da pergunta "Se não fosse uma menina estudando na escola, que poderia ser?", responde "Um menino estudando na escola".

O entrevistador insiste na pergunta, pedindo outras transformações possíveis, e a menina diz "Uma menina estudando contas".

O entrevistador insiste, movendo mais o desenho e afastando-se um pouco, e a menina responde "Uma menina estudando contas".

O entrevistador volta a insistir, e a menina conclui "Uma menina que presta atenção".

A primeira menina mostra, em sua resposta, um modo hiperassimilativo-hipoacomodativo de situar-se não somente em relação aos significantes aos quais equivale o aprender (situações persecutórias e violentas), mas principalmente quanto à modalidade de processar a transformação.

No terceiro momento, quando pedimos ao entrevistado que jogue, pensando o que poderia ser seu desenho se não fosse uma pessoa aprendendo, refiro-me à existência de três instâncias possíveis de serem modificadas: sujeito-ação-objeto. A primeira menina modifica, de início, as três, sem dar na resposta "uma tormenta e um fuzil" nenhum conetivo lógico com a primeira atribuição de sentido que ela mesma havia produzido em "Uma menina estudando na escola". Na resposta, não se nomeia nenhuma relação entre a primeira expressão "uma menina aprendendo a ler e escrever" e a segunda "uma tormenta, um fuzil"; perdeu-se, inclusive, o esquema de ação-significação.

De modo oposto, a menina B mostra um modo hiperacomodativo-hipoassimilativo de situar-se frente aos significantes que associa com o aprender: estudar, prestar atenção e, principalmente, não se permitir transformar mais de um elemento por vez. Pareceria que, por temor, se chegasse a mudar mais, fosse perder a estrutura.

Menina C

Uma terceira menina, também de oito anos, desenha e afirma "Uma menina aprendendo como são as coisas, em um livro que seu pai lhe presenteou".

Diante do pedido de transformação, disse "Uma senhora pequeninha brincando com a bolsa e isso, o que pode ser? Ah, já sei! O guarda-chuva!".

Essa terceira menina consegue dar uma resposta que se acomoda à consigna, mas, ao aceitar tal limite, pode incluir sua experiência e sua história. Por sua vez, consegue incluir sua própria dramática e seus esquemas de significação, transformando a proposta, mas mantendo-a assimilação.

Quanto à transformação, consegue transformar sujeito, ação e objeto, mantendo a estrutura, ou seja, acomoda-se ao esquema de ação-significação dado por ela mesma para daí continuar transformando.

Esse aspecto é importante, já que, para sermos criativos na aprendizagem, não só precisamos ter boas idéias, mas também a possibilidade (acomodação) e a autorização (assimilação) de mantê-las.

A postura e a gestualidade dessa terceira menina, enquanto constrói a transformação, é de alegria pela autoria. Mesmo que o dizer da primeira menina "uma tormenta e um fuzil" esteja construído em uma metáfora, não consegue situar-se como autora de sua metáfora. Então, perde-se a riqueza da metáfora que ela mesma construiu. É como se chegasse diretamente do inconsciente à figura, a imagem de "tormenta e fuzil", mas, ao omitir o sujeito como autor, perde-se o sentido do que foi enunciado. Perdem-se os laços lógicos que permitiam estabelecer as relações possíveis entre fuzil e lápis, entre fuzil e ensino, entre tormenta e aprendizagem, entre desproteção e dificuldade para aprender, etc.

No capítulo seguinte, veremos algo sobre a importância do pré-consciente. Parece que, à primeira menina, "falta-lhe" pré-consciente. Não consegue pensar seu saber. O saber emerge rico e profundo, mas a menina não se apropria dele e perde-o, como se esquecesse de um sonho não-relatado.

Nesse ponto, quando o "aprendensinante" maneja essa modalidade que chamamos hiperassimilação-hipoacomodação, o trabalho

psicopedagógico consistirá em abrir um espaço entre o sujeito e sua obra para que o mesmo possa reconhecer-se autor e, desse ponto (este é o lugar onde cumpre sua função terapêutica e liberatória de humor), dar sentido à sua metáfora. A menina A, lamentavelmente, estava acostumada, como muitas crianças com tal modalidade, a receber do meio (sejam seus pais, professores e companheiros) uma desconsideração sobre o dito. Os companheiros, em uma circunstância, diziam "Mas não tem nada a ver!". A professora, por sua vez, reforçava, avaliando "Não corresponde ao tema". "Está desatenta". Os pais diziam "Está no mundo da lua" e, infelizmente, teve um profissional que a diagnosticou como ADD, complicando muito mais as coisas.

O desafio para o psicopedagogo será produzir esse espaço onde a menina reconheça-se interessante. Naquela ocasião, a psicopedagoga realizou alguma intervenção no estilo: "Me interessa o que você disse, pois transformou em uma tormenta e em um fuzil uma menina estudando na escola. E sim, é certo, às vezes, as tormentas se parecem com escolas ou as escolas se parecem a tormentas...".

Ao que a menina, reconhecida em sua autoria, conseguiu dizer "Minha mãe disse que eu sou como uma tormenta" (sorrindo ante sua descoberta)... "e a professora (assinalou no seu desenho) parece que tem um fuzil..." (e ri).

Aqui, abriu-se um riquíssimo espaço para desenvolver jogos e atividades, no qual sua criatividade era devolvida para ela. E, nessa devolução, abria-se um espaço onde a menina poderia ir relacionando, estabelecendo vínculos entre suas próprias imagens e as imagens que propiciam o objeto de conhecimento.

Quanto à menina B, observemos que, nesta resposta, não estou fazendo um diagnóstico da modalidade de aprendizagem, mas analisando seu posicionamento, tendo em vista que, em sua resposta, ela maneja com a modalidade de hiperacomodação (não somente ao que se pede, mas também diante de seu próprio "primeiro pensamento"); a psicopedagoga comprova que a professora da escola valorizava e premiava as respostas hiperacomodativas de seus

alunos. Por esse motivo, realizou uma série de entrevistas com a menina para oferecer-lhe espaços de permissão que transformaram o pensado por ela e pelos outros. Por sua vez, a participação da menina em uma oficina de teatro e letras, na mesma escola, facilitou-lhe a disponibilidade de imagens, palavras, figuras (em relação ao pré-consciente).

A menina parecia carecer de tais recursos, mas aparentemente apenas se tratava de abrir um espaço de permissão para que pudesse utilizá-los.

COMO INTERVIR NA EDUCAÇÃO PARA FACILITAR A PLASTICIDADE DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?

Para responder à pergunta do subtítulo, necessitamos primeiro assinalar de que posição saudável precisa situar-se o ensinante, já que as técnicas e os modos de intervir são uma consequência direta da posição que assumimos. Para ensinar, o ensinante precisa conectar-se com sua posição aprendente e favorecer que os alunos possam conectar-se com a sua posição ensinante. O professor não é transmissor de informações, mas um favorecedor da construção de conhecimentos no espaço "entre", o qual se cria entre ele e seu aluno. Contudo, necessita transmitir certas informações que funcionam como "signos" (ensenas); essas informações são parte da "matéria-prima" de seu saber, de sua experiência, de suas vivências e do corpo de conhecimentos que possui. Hoje, todavia, nas instituições educativas (da pré-escola até os "doutorados"), lamentavelmente, o que mais se promove é a hiperacomodação dos alunos, tendo em vista que seus professores desconsideram a imprescindível participação dos aspectos transformadores por parte da subjetividade (em especial, história-experiência-saber) dos aprendentes para que o conteúdo transmitido possa ser apropriado-reconstruído. Assim, por exemplo, professores que se autoconsideram democráticos sugerem que

"Quem não entendeu, pode perguntar", quando o que deveria promover-se é que "Quem entendeu, pergunte". É claro que isto envolve o docente, já que, se não há perguntas, será o professor quem deverá perguntar-se o que está obstaculizando o perguntar.

A exigência de hiperacomodação é uma exigência que não necessariamente provocará hiperacomodação nos alunos. Em algumas situações, ocorre essa resposta, não apenas naqueles que chamo de "repetidores exitosos", mas também nos alunos criativos, que encontram naquela resposta a única forma de serem aprovados pelos seus professores, mas mantendo o juízo crítico e não confundindo o que o outro quer que repitam com o que eles pensam.

Se o professor está apaixonado pelo que está ensinando, poderá pensar enquanto ensina. Pensar no que ensina, em si mesmo como ensinante e nos alunos como aprendentes. O óbvio do que acabo de dizer não é sempre tão óbvio, pois, muitas vezes os professores situam-se como se tivessem que transmitir somente algo já pensado antes, cindindo o ato de ensinar do ato de pensar. Este último, além de ser muito aborrecido e cansativo, dificulta aos alunos o acompanhar pensando, que não é outra coisa senão ir incluindo-se. Significa que o aluno, quando aprende, necessita "dispersar-se", "desatender" o conteúdo, a informação ensinada, para atender às significações de sua própria dramática que os conteúdos ensinados convocarão. Porque esta é a função dos conteúdos (informações) ensinados: convocar outros, tentar ao saber, despertar conhecimentos adormecidos, apelar ao pré-consciente de seus alunos. Então, quando um aluno diz algo que pareça "descolado", o professor deverá partir do fato de que alguma relação terá aquilo que o aluno está dizendo com o que está sendo discutido.

Aqui, a arte do professor é encontrar esse vínculo e propiciar um espaço para que o aluno também o encontre.

Aquela pergunta, intervenção ou resposta do aluno que parece deslocada, na maioria das vezes, é o aspecto ou o momento hiperassimilativo de qualquer processo de aprendizagem saudável. O professor necessita partir dali ou tomar aquele ponto para estabelecer

os laços objetivantes com a temática que está desenvolvendo. Se o aluno "está no mundo da lua", o problema do professor será como trazer a "lua" ao mundo da criança, já que, se quiser expulsar a "lua" da aula, expulsará também o aprendente que há em seu aluno. Por outro lado, essas "luas" costumam estar habitadas pelas situações mais dolorosas da vida das crianças.

NOTAS

1. Refiro-me a um teste projetivo que consta de figuras a partir das quais se solicita à criança que elabore um relato.
2. Investigação S.R.A. Futuramente, editaremos um livro a cargo da equipe de pesquisa, a qual está constituída por psicopedagogas e psicopedagogos de diversas regiões da Argentina, do Brasil, do Uruguai, da Espanha e da Grã-Bretanha.
3. Pode-se consultar o capítulo "Humor y aprendizaje", do meu livro Psicopedagogía en psicodrama.

Modalidade de Ensino

Com os pais que trazem seu filho para consulta, é sempre melhor abrir um espaço para pensar como pensam o que fazem, em vez de discutir sobre o que fazer. E quando o "que fazer" se impõe, abriremos um espaço para pensar como pensam "o" que tem que fazer. (Alicia Fernández)

MODALIDADE DE ENSINO

A partir da modalidade de aprendizagem, em cada pessoa vai construindo-se uma modalidade de ensino, uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente.

A modalidade de ensino (como a modalidade de aprendizagem) também supõe um modo particular de organização entre uma série de elementos heterogêneos:

- a) certo modelo relacional entre si mesmo como quem conhece, o outro como quem pode conhecer e o objeto de conhecimento como objeto que se constrói entre ambos;
- b) um reconhecimento de si mesmo como autor;
- c) um tipo de "relação com o saber";
- d) a facilitação ou a restrição de vínculos solidários com pares da mesma faixa etária;
- e) experiências de vivência de satisfação ao ser continente, ou ao ter algo para dar ao outro que possa ser bem-recebido.

A modalidade de ensino, embora se constitua desde o início da vida, é, de algum modo, uma construção a partir da própria modalidade de aprendizagem. Por isso, para modificar a modalidade de ensino, é preciso ressignificar a modalidade de aprendizagem.

Pude diferenciar quatro modalidades de ensino, as quais denomino utilizando termos (mostrar-guardar-esconder-ocultar-exibir-desmentir) que remetem a posicionamentos entre três instâncias: quem ensina, quem aprende e o objeto de conhecimento.

Até o momento, estudei mais as modalidades de ensino nos adultos do que nas crianças.

De qualquer modo, creio que, em largos traços, podemos manter para as crianças os mesmos parâmetros descritos para os adultos. Uma modalidade de ensino saudável (tanto em crianças quanto em adultos) articula simultaneamente o mostrar e o guardar o que se conhece, sem necessidade de exibir(se) ou esconder(se) por insegurança, temor, culpa ou vergonha.

Para que uma criança possa aprender, os adultos devem proporcionar-lhe um espaço onde também ela descubra que tem algo para ensinar aos outros, sejam adultos ou crianças.

Não temos encontrado uma correlação direta entre determinada modalidade de aprendizagem em uma pessoa e outra determinada modalidade de ensino na mesma pessoa.

Nesse sentido, só o que posso afirmar é que uma modalidade de ensino saudável corresponde-se com uma modalidade de aprendizagem saudável.

As modalidades de aprendizagem patogênicas constituem-se em relação às modalidades de ensino dos ensinantes que operam sobre o sujeito autor (aprendente e ensinante), sendo que seus efeitos podem ser muito diferentes.

Sobre uma modalidade de aprendizagem hipoassimilativa-hipoacomodativa, poderia ir construindo-se uma modalidade de ensino que tende a esconder. Porém, esta última modalidade de esconder também pode assentar-se sobre uma modalidade de aprendizagem hiperacomodativa-hipoassimilativa (como veremos no próximo capítulo com Maria, mãe de Máximo).

Uma modalidade de ensino exibicionista pode coexistir com uma modalidade de aprendizagem hiperacomodativo-hipoassimilativa, mas também poderá fazê-lo com uma modalidade de aprendizagem hiperassimilativo-hipoacomodativa.

Uma modalidade de ensino que tende à desmentida também poderá entrecruzar-se com uma modalidade de aprendizagem hiperassimilativa-hipoacomodativa.

A MODALIDADE DE APRENDIZAGEM CONSTITUI-SE EM RECIPROCIDADE COM A MODALIDADE DE ENSINO DOS ENSINANTES

Voltando agora à modalidade de aprendizagem, iremos deter-nos em analisar a incidência dos ensinantes em relação a ela.

A modalidade de aprendizagem constrói-se em reciprocidade com as modalidades de ensino dos ensinantes com os quais o sujeito

interage, mas não em uma relação causa-efeito e tampouco de complementaridade. Entre ambos, estabelece-se uma relação de suplementaridade.

Na clínica psicopedagógica, comprovamos que uma modalidade de ensino nos pais nem sempre corresponde com uma modalidade de aprendizagem igual ou correlativa nos filhos. Ou seja, uma modalidade de ensino saudável nos pais e professores favorecerá a constituição de modalidades de aprendizagem saudáveis nos filhos, nas filhas e nos alunos. Contudo, não podemos indicar relações que impliquem um efeito determinado na modalidade de aprendizagem, como se a modalidade de ensino fosse causa. Recordemos que a criança é um sujeito ativo e autor. Por isso, encontramos pais com modalidades de ensino patogênicas que podem conviver com filhos com modalidades de aprendizagem saudáveis, ou seja, essas crianças conseguiram realizar um trabalho importante de autoria para alcançá-las. Em todo caso, a influência da patogenia sobre essas crianças não será gratuita. O sujeito deverá pagar um preço muito alto, às vezes, no campo da aprendizagem (por exemplo, não se autorizando a mostrar o que produz) e, outras vezes, em outras áreas de sua vida.

Todavia, determinadas modalidades patogênicas na aprendizagem correspondem-se afirmativamente com modalidades patogênicas de ensino nos pais.

Com isso, quero chamar atenção sobre uma situação que constatamos na clínica: quando uma criança mostra um determinado modo de patologizar sua modalidade de aprendizagem, inevitavelmente vemos em seus pais e/ou também em seus professores uma modalidade de ensino patologizada que a motivou. Assim, a modalidade de aprendizagem hipoassimilativa-hipoacomodativa costuma vincular-se com uma modalidade de ensino exibicionista; a modalidade hiperassimilativa-hipoacomodativa responde, em geral, à insistência da desmentida, e a modalidade hiperacomodativa-hipoassimilativa corresponde-se com ensinantes que escondem. Este tema será desenvolvido com amplitude no próximo capítulo.

Quando digo patogênica, estou aludindo a uma modalidade que se congelou, enrijeceu, estereotipou, perdeu a plasticidade.

PARA QUE A CRIANÇA POSSA APRENDER DEVEMOS DEIXÁ-LA ENSINAR

A identificação com a escola possibilita uma experiência importantíssima em relação à alteridade.

Até o momento de entrar na escola, a criança é reconhecida socialmente a partir de seu pertencimento a uma família. A situação mais comum é que, diante de um estranho, a criança seja apresentada como o "filho de Maria e Pedro" e, por isso, seja reconhecida a partir de sua inclusão nessa "classe-família". Se alguém pergunta quem é essa criança?, a referência será o filho de Pedro. Quando a mãe apresenta o menino, diz "Este é meu filho", ou a vizinha assinala "Aqui está o filho de Maria".

O menino é o menino da mãe e do pai; portanto, ele se reconhece como João, partindo da informação de ser filho de Maria e/ou Pedro ou o neto de Luís.

Quando a criança frequenta a escola, a situação inverte-se: se Maria vai à escola, a professora pergunta: Quem é a senhora? Eu sou a mãe de João, deve responder Maria, para ser agora reconhecida a partir do filho.

Pensemos na importância subjetivante que essa mudança tem para o filho. O pai chega à escola e, para a professora, é um desconhecido; Eu sou pai de João, precisa dizer. João passa a ser o protagonista e o pai define-se em relação a ele. O irmãozinho, o mesmo: Ah! Você é irmão do João.

É claro que essa experiência não ocorre somente na escola, mas nesse lugar tal posição está instituída e é constante. Esse é o modo de vincular-se à instituição. Estamos falando da escola como primeiro lugar extrafamiliar, próprio da criança. Que a criança possa dizer

minha escola, e os pais tenham que dizer a escola de nosso filho, tem um efeito subjetivante. Não pode deixar de considerar-se, sob o ponto de vista da constituição do sujeito pensante e do sujeito aprendente, já que aprender só é possível partindo de um reconhecer-se, e reconhecer-se só é possível partindo de ser reconhecido.

A ESCOLA E A CRIANÇA CONHECENDO-SE- CONHECEDORA

A escola é um lugar onde a criança pode fazer a experiência de "ensinante" em relação à sua família.

A escola é esse primeiro lugar onde a criança pode "conhecer-se-conhecedora". Isto é, ao ter a vivência de "conhecer" algo sobre sua própria história que os adultos não podem adivinhar.

Não me refiro aos conteúdos ensinados (já que as informações não-conhecidas pelos pais podem ser acessadas através de outros meios: a TV a Internet, ou através de seus amigos), mas ao fato de ter uma experiência própria, exclusiva dela, não-conhecida pela família. Quando a criança chega à pré-escola, a mãe costuma perguntar-lhe "O que você fez na escola?"

A criança geralmente não conta coisas que possam inquietar os pais. É necessário que a mãe pergunte, mas também é necessário que aceite que o filho possa guardar o conhecimento de sua experiência. Às vezes, a criança precisa responder "nada" ou "não me lembro", porque está fazendo a experiência importantíssima de ter algo próprio e poder contá-lo quando quiser.

A ESCOLA E A CRIANÇA COMO AUTOR DO "RELATO"

O processo narrativo em que a criança se inclui cada vez que fala ou escreve permite o ingresso à lógica da subjetividade de quem se expressa. (Silvia Schlemenson)

Quero deter-me aqui em um subponto: a importância do relato e o relatar na constituição do sujeito aprendente e ensinante.

Quando alguém relata, posiciona-se como ensinante. Conhece algo que o outro não conhece e vai transmiti-lo.

A criança pode colocar-se no lugar de ensinante frente à sua família sobre o acontecido na escola e, por sua vez, como ensinante frente à escola sobre a história ou as experiências familiares.

criança como ensinante

Família

criança como ensinante

Vamos analisar psicopedagogicamente a cena de uma criança que chega da escola.

Quando chega em sua casa, pode situar-se como ensinante, e a mãe, o Pai e a família como aprendentes. Por quê? Porque eles não estiveram na escola e não podem adivinhar o que se passou lá. Somente poderão conhecer se a criança conta, fala, relata.

Quando a criança está na escola, acontece o mesmo em relação à família. Ao situar-se como aprendente em relação às experiências e à história da criança, o professor permitirá ao aluno que se situe como ensinante.

O professor não conhece a realidade extra-escolar de seus alunos e somente poderá conhecê-la se eles a relatam.

Os adultos, mãe e pai (na família) e o professor ou professora (na escola), precisam situar-se no lugar de aprendentes para dar o espaço onde seja construído o relato.

Relatar uma experiência tem pouco a ver com repetir informação.

"Relatar" implica um processo ativo, de ressignificação e autoria.

Para que a criança assuma a posição ensinante, o adulto necessita colocar-se na posição aprendente.

Para que se possa fazer um relato, é necessário sentir que vai ser escutado e que não haverá julgamento das pessoas que estão envolvidas naquilo que se relata.

Quero assinalar três atitudes que encontro com freqüência nos adultos (pais/professores), as quais os afastam da posição de "aprendentes" em relação às crianças, perturbando o processo de constituição subjetiva de seus filhos ou de seus alunos como sujeitos pensantes.

O ADULTO ADIVINHO

Chamarei de "posição de adulto adivinho" uma atitude que, em seu grau mais desenvolvido, encontro superposta ao que chamei de "modalidade de ensino exibicionista".

Na clínica psicopedagógica a observo com muita insistência nos pais de crianças que constroem uma "inibição cognitiva". Nos motivos de consulta e nas entrevistas com esses pais, costuma-se escutar relatos de experiências de seus filhos na escola. Por exemplo, a mãe de João relata: "A professora não sabe como fazer com o caos que é a aula. As crianças entram e, em seguida, dois começam a brigar. Sempre os mesmos. A professora grita e grita e isso os deixa piores. As crianças se batem com as mochilas". Em outro exemplo, o pai de Pedro relata: "A professora é um amor. Doce. Sempre tem paciência. Outro dia, o companheiro de classe de Pedrinho cortou-se com uma tesoura e a professora o consolou. Claro, Pedrinho ficou com ciúme e começou a chorar. Ao final, os três estavam chorando".

Ao final de cada relato, surge uma necessidade de perguntar: "E você, como sabe de todos estes detalhes?". As vezes, o próprio psicopedagogo que escuta não pode fazer essa pergunta, porque fica atrapalhado-seduzido pelo relato (como que observando um espetáculo) e até se esquece de pensar que o relator não esteve presente naquela situação.

A criança chega da escola e a mãe diz "Ah! Já sei, você cantou o palhaço plin-plin e também foi à pracinha", ou "Eu sei, porque a professora me disse que quinta-feira é o dia que vocês vão à pracinha e hoje teve a professora de ginástica". A posição de adivinho não deixa a possibilidade de a criança relatar o aprendido, aquela parte da experiência que somente ela poderia dizer.

O ADULTO DETETIVE

Outra posição perigosa do adulto, que não permite à criança colocar-se no lugar de ensinante, é aquela que denomino de "adulto detetive", policial interrogador.

Por exemplo, se uma criança chega da escola e a mãe pergunta "Hoje, de novo, a professora deixou você sentar ao lado de Pedrinho?", a mãe desconfia da escola, dos companheiros, da professora e do ambiente e coloca seu filho no lugar de delator. Não pergunta para saber, mas para encontrar provas de...O mesmo acontece em alguns casamentos quando a criança passou o dia com um de seus pais e o outro a interroga. Porém, as perguntas não surgem do desejo de saber, senão do interesse por encontrar provas de alguma suposta falha do outro. Isto é grave em termos de incidência na constituição subjetiva da criança como ensinante. A possibilidade de transmitir um conhecimento transforma-se em delação, adquire o caráter e o efeito de uma delação. A circunstância e a significação do adulto colocam a criança na posição de estar delatando ou o professor, ou o companheiro que se sentou ao lado e que se agita, ou o outro progenitor. São pequenas coisas, mas é nessas pequenas coisas por onde circula tudo o que é mais profundo, o que é subjetivante.

O ADULTO INDIFERENTE

A terceira posição perigosa é a da indiferença, a ausência de interesse por aquilo que a criança possa ter feito na escola. O adulto parte da suposição de que nada de interessante poderia advir desse relato. Ou está tão ocupado com seus problemas, ou olhando televisão, que não é capaz de ver, em seu filho, um sujeito com capacidade e necessidade de contar o que deseja e pensa. Não haveria nada interessante para escutar daquela experiência do filho, pois a escola ou a experiência escolar são consideradas como pouco significativas. A partir de uma desqualificação à educação instituída, às vezes, até pais profissionais desconsideram a importância das experiências escolares do filho. Consideram que a escola como tal já está extinta e colocam-se em uma posição de superioridade. É uma posição bastante perigosa e condicionante, entre outras coisas, de aborrecimento (aburrimento) na criança, mas ao nível estrutural.

Assim, como em relação à experiência escolar a criança passa a ser ensinante frente à sua família, reciprocamente, passa a ser ensinante na escola sobre o que acontece na família.

O fato de a criança contar com outro lugar onde relatar algo de sua casa é outro aspecto importantíssimo e saudável.

O COMPANHEIRO COMO INTERLOCUTOR

A possibilidade de contar-lhes e contar com seus companheiros para fazer-lhes um relato das experiências vividas em casa ajuda a criança a fazer pensável o sucedido.

Para pensar, necessitamos diferenciar-nos... Assim, para que uma criança possa pensar, por exemplo, "é errado que meu pai me insulte", necessita de um espaço onde a experiência de ter sido golpeada ou

insultada pelo pai possa fazer-se pensável e até elaborar-se ludicamente.

Relatando e até atuando suas experiências com/a seus companheiros, pode abrir um espaço de elaboração.

A criança só, sem o outro, pode ficar no "eu sou má, me portei mal, por isso papai gritou comigo". Aqui, não haveria "autoria de pensamento". Para poder construir um pensamento a partir do fato "fiz tal coisa e papai me bateu; por quê?", é necessário que a criança possa relatar ao outro a cena como modo de diferenciar-se de seu pai.

O grupo de crianças (o amigo que encontra na escola) cumpre essa função. O amiguinho pergunta, diz algo, só o fato de escutar já é "uma descontinuidade". A possibilidade de pensar requer a descontinuidade.

Ainda quando o amigo diga "Também aconteceu comigo", isso já é uma descontinuidade, porque o relator pode perguntar "Com você também?". E pode vir um terceiro, dizendo "Minha avó se irrita quando minha mãe dá em mim" e um quarto que acrescenta "Também batem em mim". A experiência vivida torna-se pensável pelas diferenças.

Para que uma matéria torne-se pensável, necessita entrar na circulação de um relato.

Estamos aqui vivendo a importância da escola como lugar aonde a criança pode ir e pode levar seus relatos e, além disso, incluir-se em um grupo de pares.

A professora/o professor pode ser um agente promotor de saúde nessas questões ou um desencadeante de problemas de aprendizagem nos alunos.

Neles, também podem dar-se as três posições que apontamos em relação a como colocar-se no lugar de aprendente.

A posição de adivinho em relação ao que o aluno relata é patogênica. Muitas vezes, os alunos contam fragmentariamente situações que o professor não pode entender. Então, em vez de perguntar, a professora completa a idéia, imagina. Assim, uma criança de seis anos disse em aula "Caiu o leite. Sujei o caderno antes de vir", e a professora responde "Ah! Sua mãe estava servindo o café da manhã e caiu no caderno". A criança não disse que sua mãe serviu-lhe o

café, mas como a professora falou isso, a criança responde que sim. Sente que, se diz que sua mãe não estava, a delataria. A professora não assinalou "É muito ruim que a mãe não sirva o café da manhã", mas ao dizer "Então, de manhã, quando vocês se levantam, a mamãe serve o café", estendeu esse ato como uma característica de ser mamãe. Como poderia a criança dizer "Minha mãe não está de manhã?". Então, sua experiência é escondida e aparece a culpa na relação com o que conhece e não pode transmitir.

Três aspectos: primeiro, a importância da escola como lugar de pertencimento extrafamiliar. Segundo, relacionado ao anterior: a escola, como possibilidade de oferecer à criança a experiência de satisfação de encontrar-se "ensinante" com relação aos adultos. Terceiro, o fato de que os professores e as professoras possam reconhecer-se na posição de aprendentes diante de crianças-ensinantes.

Isso não significa perder o lugar de professor, já que um professor é aquele que possibilita a abertura de um espaço de autoria de pensamento.

Mais do que nunca, no atual milênio, acrescenta-se o lugar subjetivante do professor.

Sua posição aprendente supõe suspender o julgar para poder perguntar.

Colocar a criança no lugar de delator não permite aquele espaço necessário de confiança para que aconteçam o relato e a construção de conhecimento.

DIAGNÓSTICO DA MODALIDADE DE ENSINO

Quando uma criança chega à consulta psicopedagógica, quase sempre é trazida por seus pais. Por tal motivo, não precisamos realizar nenhum teste especial para determinar a modalidade de ensino deles, pois a primeira entrevista, motivo de consulta, é uma situação privilegiada para observá-la.

Nessa primeira entrevista, os pais apresentam-se sozinhos (sem seu filho), e nós ainda não conhecemos a criança. Ou seja, eles estão em uma posição de ensinantes, e nós, em posição de aprendentes. Eles "conhecem" o filho e o que o aflige e nós temos de "aprendê-lo" ali.

Nós nos encontramos com pais e mães muito diferentes: alguns, com modalidades exibicionistas, colocam-nos em posição de dificuldade para pensar, para perguntar. Outros escondem-se através do excesso de dados que, por um momento, fazem-nos crer que conhecemos; entretanto, apenas recebemos muitos dados informativos. Eles não conseguiram, conseqüentemente, aprender algo novo enquanto ensinavam (falavam), não se permitiram perguntar-se, e as perguntas que nos dirigiam eram mais da ordem do interrogatório do que da verdadeira pergunta. Por exemplo: Quanto tempo demorará o diagnóstico e o tratamento? Você é casada? Tem filhos?

Diante de nossas perguntas, costumam responder com excesso de dados.

Por exemplo: Como foi o momento de aprender a caminhar? Pode-se receber, por parte de uma mãe, uma resposta do tipo "Ah, foi normal. Tudo bem. Tinha um ano, estávamos em Mar del Plata, na praia; minha cunhada havia ido conosco".

O marido interrompe, dizendo "Me parece que estávamos em Mar del Plata quando João começou a caminhar (o irmão)".

Ela: "Sim, também com o menor estávamos na praia, em Villa Gesell, eu recordo muito bem. Dessas coisas nunca me esqueço; para mim, era tão importante, eu estava conversando com minha cunhada, sempre olhando para os meninos, nunca deixo de olhar para eles. Creio que minha cunhada estava com os filhos dela..."

Em outra oportunidade, a mãe disse: "Assim como você me vê, com a cara lavada, sem arrumar-me" (ao contrário, achava-se maquiada e arrumada, de um modo pouco comum para as mulheres de seu meio). Em outro momento, quando o marido disse algo de que ela não gostou, disse rindo (mas brava): "Esse é meu marido".

Por sua vez, podemos obter mais informação sobre a modalidade de ensino dos pais perguntando sobre aquelas situações que chamei de cenas paradigmáticas do aprender. Por exemplo, em relação à lactância, a mãe de uma menina disse: "Quando quis dar-lhe de mamar, minha sogra não me deixava tranqüila; como era a primeira vez, eu não sabia nada. Nunca me deixavam sozinha para amamentar. Depois, a menina não aumentava de peso, e o médico me disse que meu leite não era bom". Esta mulher não consegue autorizar-se a entregar algo bom para sua filha, porque ela se define como não tendo nada que oferecer (nem pode recorrer a seu próprio saber, que é independente de ter dado ou não de mamar, nem pode opor-se às palavras desqualificativas de sua sogra e do pediatra). Às vezes, em situações como esta, algumas palavras de reconhecimento como "Deve ter sido muito difícil para você porque, pelo que vejo, tinha muitos desejos de amamentá-la e talvez não tenha conseguido, nessa oportunidade, defender sua postura", dirigidas por quem a está entrevistando, são suficientes para abrir um intervalo em que seja possível reconhecer-se por si mesmo.

NOTAS

1. Em meu livro Psicopedagogía en psicodrama, explico uma história, "Escola de Torturas", na qual é analisado algo desta questão.
2. Ver Figura 7.1 desta obra.
3. Pode-se ampliar este conceito em meu livro O saber em jogo.
4. "Descontinuidade": Jorge Gonçalves da Cruz (1988) prioriza a importância da descontinuidade.

O Mal-Estar na Cultura Atual e nos Modos de Pensar

Si yo no estuviera a mi favor,
quién lo estaría?

Si yo no estuviera a favor de otros
(Lquién soy yo?
òY si no estoy ahora
Lcuando estaré? (Rabi Hillel, século XII)

Mais da metade das situações de violência extrema contra crianças acontecem no âmbito de casa e mais de 70% das situações de abuso sexual sobre meninas também acontecem no âmbito familiar.

modalidades de ensino que ferem - Modalidades de aprendizagem feridas

Vá, disse o pássaro,
que a espécie humana
não suporta muita realidade. (T.S. Eliot)

*N. de T. Se eu não estivesse a meu favor//quem estaria?//Se eu não estivesse a favor dos outros//quem sou eu?//E se não estou agora//quando estarei?

A modalidade de aprendizagem da menina e do menino está entrelaçada com uma "modalidade de aprendizagem familiar", a qual, por sua vez, está entrelaçada com as modalidades de ensino não só das famílias de origem, mas também com as modalidades ensinantes que imperam no meio social. Ocultam, escondem, excluem através do segredo? Comunicam-se com o desconhecido? Como se significa o aprender? Dá-se espaço para pensar? Valorizam-se as perguntas? Para aprender, são necessárias modalidades ensinantes que simultaneamente possam mostrar e guardar.

Em meus livros anteriores, comecei a tentar precisar as relações que se estabelecem entre determinadas modalidades de ensino sustentadas pelas funções maternas e paternas e sua incidência na constituição das modalidades de aprendizagem dos filhos. Assim, a partir da análise de numerosas famílias que buscavam consulta por problemas de aprendizagem de seus filhos, pude determinar que,

embora nem sempre a modalidade de ensino patogênica dos progenitores consiga patologizar a modalidade de aprendizagem nos filhos, inversamente, quando um menino ou uma menina apresenta um problema de aprendizagem, encontramos modalidades de ensino patogênicas em seus pais. Em meu livro *A inteligência aprisionada*, explico que existe uma relação entre determinados modos de apresentar-se o problema de aprendizagem nas crianças e determinadas posturas dos pais frente ao conhecimento. Em meu livro *O saber em jogo*, aprofundo a análise dessas relações quanto a sua incidência com a autoria de pensamento.

No livro *A mulher escondida na professora*, continuo analisando não só a participação da modalidade de ensino dos pais, mas também da escola sobre a modalidade de aprendizagem de crianças e jovens.

Buscarei, agora, aprofundar esses temas à luz de:

- Novos estudos que tenho realizado em atenção a crianças e jovens com problemas de aprendizagem.
- Análise das histórias de aprendizagens de numerosos adultos que participam de grupos de tratamento psicopedagógico didático.
- Análise dos modos de aprender de numerosos psicopedagogos, psicólogos, professores e terapeutas da aprendizagem, os quais participam de grupos de formação.
- A experiência de coordenação de uma pesquisa ("Situação da pessoa aprendendo") que estamos realizando em várias cidades da Argentina, do Brasil, do Uruguai, da Espanha e da Inglaterra, a qual nos permite analisar as modalidades de aprendizagem saudáveis.
- Revisão do material de uma pesquisa realizada em uma população com necessidades básicas insatisfeitas, com o objetivo de determinar os fatores familiares favorecedores do aprender.

- Análise da incidência de novos fatores do mal-estar na cultura, produzidos pela atual sociedade de consumo.
- Comprovação da incidência dos aspectos tele-tecno-midiáticos (Internet, etc.) e dos novos modos de jogar propostos às crianças e aos jovens nas modalidades de aprendizagem.

Na Figura 7.1, na página 114, tento demonstrar graficamente as relações entre modalidades de aprendizagem e modalidades de ensino e, por sua vez, os possíveis deslizamentos entre uma modalidade de ensino e outra, assim como entre uma modalidade de aprendizagem e outra.

Optei por apresentar um esquema circular, já que permite visualizar com mais clareza o fato de não existirem fronteiras definidas entre uma modalidade e outra.

Esse modelo de análise procura indicar os movimentos e os processos. Não tenta nem supõe a possibilidade de interpretar-se como descrição de quadros rígidos.

Mesmo pessoas com modalidades ensinantes saudáveis, às vezes, podem ter atitudes patogênicas. O que marca uma estruturação de uma ou de outra modalidade de aprendizagem e/ou ensino patogênicas é a rigidez, a presença inamovível de um mesmo modo de relacionar-se com o conhecimento e com o outro, em todas e quaisquer circunstâncias.

Somente se o ensinante ao mesmo tempo "mostra e guarda", o aprendente poderá conectar-se com o desejo de conhecer, elegendo e selecionando de acordo com sua história aqueles conhecimentos que poderão articular-se com seu saber. Esta é a situação que se tenta mostrar no quadrante A da Figura 7.1. No aprendente, as perguntas poderão ter efeitos.

Se, em vez de mostrar-guardar o conhecimento (ou seja, ensinar), o ensinante o esconde, esconde-se, esconde, o aprendente poderá significar seu necessário olhar (pensar) como um espiar, com a carga de culpa que isso gera e que deve, às vezes, expiar sintomatizando sua aprendizagem. Essa situação é a que, na figura, indica o

quadrante B, girando para a direita, quando o guardar perde o mostrar, transformando-se em esconder. A atitude do aprendiz pode representar-se na frase "Não posso".

Se, em vez de mostrar-guardar o conhecimento (ou seja, situar-se diante dele como aprendiz), o ensinante o desmente, desmente-se, desmente, o aprendiz poderá resignar-se, impedir, anular sua possibilidade de pensar oligotimizando-se, disfarçando-se de oligofrênico. Essa situação está indicada no quadrante C da Figura 7.1. Chega-se a esse ponto quando o exibir junta-se ao esconder. A atitude do aprendiz pode representar-se na frase "Não sei".

Esses três movimentos patogênicos de circulação do conhecimento entre o ensinante e o aprendiz podem internalizar-se na estrutura do sujeito, conformando uma modalidade de aprendizagem que lhe trará dificuldades, ou que o romperá. Somente nessas três situações falaremos em problema de aprendizagem.

Relação entre modalidade de aprendizagem e modalidades de ensino

Como já vimos, o que aparece como um suposto problema de aprendizagem, na maioria das vezes, corresponde a um fracasso do sistema ensinante.

Daí, a importância da intervenção psicopedagógica na escola para diferenciar fenômenos que, mostrando-se às vezes de uma maneira parecida, respondem a fatores causais completamente diferentes e necessitam, portanto, de um tipo de resposta também diferente.

Uma pioneira na construção da postura psicopedagógica clínica na América Latina foi Sara Paín, pois ela percebeu que o problema de aprendizagem oferece um terreno privilegiado para estudar as relações entre a dimensão cognitiva, objetivante, lógica e a dimensão simbólica, subjetivante, dramática. Explicou e fundamentou que, no tempo da produção inconsciente, as operações inteligentes podem cair na armadilha das equivalências simbólicas, perdendo sua

capacidade específica de construir a realidade para passar a metaforizar o perigo do conhecimento, o que dá lugar a diferentes transtornos de aprendizagem configurados como sintomas ou inibição cognitiva.

A análise da patologia da aprendizagem tem-nos dado uma luz para diferenciar entre um sintoma da escola e um sintoma da criança, bem como para poder intervir na escola quando ela produz o fracasso nos alunos.

Ao instalar-se o sofrimento do fracasso escolar, pode até desencadear-se um sintoma ou uma inibição que, de outro modo, não teria aparecido. Ou seja, como forma reativa de responder a um problema de ensino, a criança começa a não aprender na escola, mas ao manter-se o fracasso, pode finalmente alterar sua modalidade de aprendizagem (estruturalmente) e produzir um problema da ordem do sintoma ou da inibição.

Quando a modalidade de aprendizagem fica cristalizada, dificulta-se ou impede-se a atividade do pensamento. Como disse a psicanalista Mirta Estamatti: "O pensamento é o único com que conta o aparelho psíquico para alcançar o nível mais alto de ligação. E, não esquecer, ligação é Eros, é complexidade, é vida versus o curto-circuito da morte".

Tentaremos precisar como e a partir de onde se vai construindo um problema de aprendizagem, em relação às modalidades ensinantes.

Realizarei a análise pormenorizada da relação "Exibir-Inibir" no Capítulo 9, da relação "Esconder-Sintomatizar" nos Capítulos 10 e 11 e da relação "Desmentir-Oligotimizar" no Capítulo 12. Desse modo, estarei focalizando a relação entre as modalidades de ensino dos adultos (pai-mãe-professor-meios de comunicação) em sua relação com as modalidades de aprendizagem das meninas e dos meninos (seus filhos, seus alunos ou seus usuários).

Contudo, precisamos recordar que a modalidade ensinante de uma pessoa está em relação, por sua vez, com sua própria modalidade de aprendizagem. Quando digo que está em relação, não digo que seja a

mesma. Para poder mudar a modalidade de ensino, é necessário mudar a modalidade de aprendizagem.

Podemos assinalar que, quanto mais saudável for a modalidade de aprendizagem de uma pessoa, mais possibilidade terá de construir modalidades de ensino possibilitadoras para a aprendizagem dos outros.

NOTAS

1. Utilizo o olhar ("mirar") como significante útil para pensar o aprender do ponto de vista das significações inconscientes. Não é por casualidade que Édipo arranca seus olhos; poderia ter infligido outro castigo, mas, quando conhece, arranca seus olhos. Há várias expressões: te vi, acendeu a lâmpada, me iluminei, pessoa brilhante: todas elas fazem referência ao mirar.

2. No Hospital Posadas analisamos mais de 100 histórias.

3. Em meu livro *A inteligência aprisionada*, analisei as conseqüências danosas que têm para a constituição da subjetividade da criança, e particularmente para sua possibilidade de aprender, as modalidades de esconder, omitir e/ou desmentir o conhecimento dentro do grupo familiar. Já no livro *A mulher escondida na professora*, trabalhei sobre a patogenia dessas modalidades ensinantes dentro da instituição escolar.

4. Assim, uma pessoa pode ter construído uma modalidade de ensino da ordem do esconder sobre uma base de uma modalidade de aprendizagem da ordem da hiperacomodação-hipoassimilação. Essa situação poderá ser observada em Maria, a mãe de Máximo. Outra pessoa poderá constituir uma modalidade de ensino exibicionista também sobre a base de uma modalidade de aprendizagem hiperacomodativa-hipoassimilativa. Essa situação poderá ser observada em Virgínia, a professora bulímica que analiso em meu livro *A mulher escondida na professora*.

O Mal-Estar da Cultura Atual Apresentado como Formas Inibitórias do Pensamento e da Corporeidade

A autonomia no plano individual consiste no estabelecimento de uma nova relação entre si mesmo e o próprio inconsciente; não o eliminar, mas conseguir filtrar o que se transmite dos desejos aos atos e às palavras... necessitamos de instituições de autonomia, instituições que concedam a cada um uma autonomia efetiva em qualidade aos membros da coletividade e que permitam desenvolver sua autonomia individual. (Cornelius Castoriadis)

O MAL-ESTAR DA CULTURA ATUAL APRESENTADO COMO FORMAS INIBITÓRIAS DO PENSAMENTO E DA CORPOREIDADE

Um dos aspectos da subjetividade mais atacados pela sociedade atual é a liberdade de pensar. Esse ataque é lento, persistente e muito perigoso, porque ocorre imperceptivelmente entre os jovens e os adultos. Entre as crianças, ele se mostra de forma mais direta na escola, aparecendo como fracasso inquietude, falta de atenção.

... fenômenos tais como estresse, neuroses narcísicas (depressão), neuras-tenia, neurose de angústia, ataque de pânico, manifestações somáticas, nós os entendemos como situações prévias: formas de não-pensamento que emergem em um sujeito que não tem ainda os elementos necessários para realizá-lo... (Estamatti, 1999)

Hoje há novas formas de mal-estar, produzidas entre outras coisas pelas características que vem tomando o avanço da telemática (que por si não é negativo, caso pudesse ser uma riqueza para a humanidade) imersa em uma sociedade consumista, dominada pelas leis de mercado e por seus valores éticos. No Capítulo 2, assinalei alguns aspectos das modificações nas representações de tempo-espço.

Aqui quero compartilhar com o leitor mais perguntas do que respostas sobre a incidência, em termos de pensamento e de corporeidade, das novas formas de mal-estar na cultura, produzidas pela atual sociedade neoliberal.

Autorizo-me a escrever sobre as minhas dúvidas a esse respeito, não só porque escrever é um modo de facilitar o pensar, meu próprio pensar, mas também porque creio que é necessário colocar tais questões no centro da cena educativa.

Qualquer pessoa, ao entrar em uma escola hoje, após ter passado 10 ou 20 anos afastada dessa instituição, perceberá que o cenário permanece quase idêntico ao que fora no passado, embora a dramática em jogo seja completamente diferente. Essa pessoa que entra na escola hoje sofrerá um impacto não só com o cenário que é o mesmo, mas também com os tipos de personagens: encontrará alunos, professores, professoras, educadores, educadoras, diretores, supervisores, orientadores, porteiros... Talvez encontre menos pais e mães do que antes como única variação.

O cenário e os personagens, quando imóveis, são semelhantes, e isso pode confundir, já que o drama é muito diferente. Poderá encontrar-se, por exemplo, com uma situação como esta que relato a seguir:

Francela, de 8 anos, ao entrar na escola hoje, pode chegar depois de ter ouvido seu pai insultar o mundo, insultá-la, insultar a sua mãe e a vida, que lhe deixou sem trabalho e com a culpa de tê-lo perdido. Leva junto com ela a depressão de uma mãe, sobrecarregada com três trabalhos e a culpa por não poder acompanhar seus filhos. Esse pai, expulso do mercado de trabalho, não recebeu em troca nenhuma provisão de ideologia ou pensamento crítico que lhe permitisse questionar o "modelo masculino hegemônico". Está desocupado e sente, porque assim impõe a sociedade de mercado, sociedade que também desocupou, esvaziou sua masculinidade. Realiza tarefas domésticas e cuida dos filhos, recebendo isso como um castigo para fracassados. Não consegue escolher. Continua chamando de "maricás" o filho que chora, o qual se permite chorar apenas quando está no banho; as lágrimas, confundidas com o sabão, não podem ser

reconhecidas como choro puro e, necessário. Assim, esquiva-se do vizinho, que é o pai de Francisco, colega de Francela, o qual, por sofrer de síndrome de pânico, foi obrigado a licenciar-se por 15 dias. Francisco, então, vai para a escola enquanto sua mãe trata desesperadamente de seguir a última dieta, cada vez mais emplastada com antidepressivos.

Francela está "no mundo da lua", diz a professora, que também tem três trabalhos, mas, apesar disso, um dia perguntou à menina sobre o que estava pensando e descobriu que essa "lua" estava cheia de lágrimas. Para Francela, foi suficiente encontrar alguém que a escutasse para começar a escutar a professora. Como disse Pedro, o irmão adolescente da menina: "Os professores sempre pedem que emprestemos nossa atenção, mas nunca nos devolvem".

Pena que a professora de castelhano não tenha entendido o chiste e o tenha mandado à Direção; como era a quinta vez em uma semana que ia até seu gabinete, a Diretora mandou-o para a psicopedagoga, a qual o enviou ao neurologista, que indicou Ritalina.

Francela conta que sua mãe disse que não havia mandado dinheiro para a psicopedagoga, pois estava fazendo um esforço para comprar os comprimidos para uma "doença que o pobre Pedro tem".

Francisco corre "como um desatado", disse a professora de matemática. "Claro, não é para menos", diz Francela, como disse Pedro, "ele está o dia todo amarrado olhando televisão".

Chega à escola um menino pressionado pela falta de contenção familiar, pois pertence a uma família que está fora da contenção das outras instituições. Esse menino é recebido por uma professora que teme perder seu trabalho, ou por uma professora cuja renda é o único sustento da casa e sobre a qual recaem não só a demanda de ensinar, mas também outras demandas extraclasse.

A psicanalista argentina Mirta Estamatti (1999) escreve:

... Há novas pautas, individualismo, consumo, competência; há abuso, situações de violência real, desagregação da família, queda estrondosa de valores compartilhados que caracterizam o humano (solidariedade, altruísmo, respeito pelo outro); há falta de

responsabilidade nos vínculos e predomínio de uma facilitação encarnado no consumo de drogas e fármacos, por exemplo, ou em pais e mães que evitam sua responsabilidade. Hoje é valorizada a renovação, a velocidade, o efêmero, a imagem. Propõe-se como modelo uma vida sexual autônoma do amor e do encontro, considerando-se que assim pode e/ou deve ser. Por sua vez, descarta-se que isso possa produzir angústia, desequilíbrio, mal-estar em todos os âmbitos e que resulte em permanente gerador de relações perturbadoras. As relações de trabalho, para não falar de desemprego, tendem, cada vez mais, à escravidão. Nega-se a dor e não há espaço para o luto, em uma sociedade onde a perda de pautas e as convenções mudam permanentemente. Diante disso, a resposta é o protesto mudo, a abulia, a dessubjetivação, a resistência passiva, o uso da tatuagem, o aumento do índice de suicídios na adolescência, o retorno do castigo corporal nas escolas, a delinqüência, o retorno a formas de canibalismo. Não são estas as novas formas do mal-estar na civilização?...

*N. de T. No original prestemos, cuja tradução é emprestar. Quando usamos a expressão preste atenção, ela é para nós uma concessão, embora tenha como sinônimo emprestar.

E eu pergunto: essas novas formas de mal-estar na cultura não atacam principalmente a capacidade reflexiva e a confiança no poder de nossa esperança?

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O PRÉ-CONSCIENTE

Os limites de minha linguagem marcam os limites de meu mundo.
(Wittgenstein)

O pré-consciente é um grande esquecido e, sem dúvida, na psicopedagogia, deveria ser um protagonista.

Freud, para nomeá-lo, em alemão, utilizou a palavra Unbewissen, que seria quase como dizer "sabido anteriormente". Diz ele:

... Ao último dos sistemas situados no extremo motor, damos o nome de pré-consciente para indicar que seus processos de excitação podem passar diretamente à consciência, sempre que se cumpram determinadas condições, por exemplo, a de certa intensidade e a de certa distribuição daquela função, à qual damos o nome de atenção. Esse sistema também é o que possui a chave de acesso à motilidade voluntária e impõe ao sistema que está por trás (inconsciente) determinadas transformações... (Freud, 1996)

O pré-consciente tem uma função construtiva e é um tipo de processamento requerido para que um conceito adquirido recentemente possa continuar trabalhando. Tal função construtiva, nas palavras de Freud, baseia-se no fato de que "entre a exigência instintiva e o ato destinado a satisfazê-lo interpõe-se uma atividade intelectual que, com orientação no presente e utilizando experiências anteriores, busca prever as conseqüências dos atos propostos por meio de ações experimentais ou tentativas".

A psicanalista Mirta Estamatti (1999) diz que o pré-consciente tem a chave do que poderá transformar-se ou não em pensamento, em ação.

A inibição cognitiva, como veremos mais adiante, manifesta-se a partir do mecanismo de evitação: o sujeito evita tomar contato com o conhecimento e, principalmente, com o ato de pensar. Na inibição cognitiva, a repressão é exitosa.

Logo iremos analisar como, ao contrário, a repressão falha no sintoma; na metáfora que então se produz (ainda que o sujeito não reconheça como metáfora), há material para trabalhar. Poderíamos dizer que o pré-consciente está um pouco mais disponível. "... O pré-consciente é uma formação intermediária, uma trama representacional que evita a exposição do corpo aos raios que o buraco de ozônio não amortece...", diz Mirta Estamatti.

O ensinante exibicionista coloca-se como sendo o conhecimento, superpõe-se ao conhecimento em um exhibir que geralmente ocorre

por excesso, mas cujo traço distintivo é a perda de distância entre o conhecimento e quem o possui. Poderia ocorrer o mesmo que ocorre quando olhamos para o sol do meio-dia: fechamos os olhos. O aprendiz tende a fechar os olhos, que é uma forma de "fechar" o pré-consciente, o que ao final deixa-o mais exposto.

... Os déficits de pré-consciente produzem mal-estar, dor e isso adocece; para sair do padecimento, para melhorar, há que construir pré-consciente... com palavras e com a relação entre elas se configura o pré-consciente no psiquismo. Assim se constrói o pensamento como capacidade simbólica... (Estamatti, 1999)

Eu diria que o pré-consciente configura-se e o pensamento constrói-se com palavras, gestos, com a ressignificação do vínculo ensinante-aprendente, bem como com a força de abertura da arte.

Na inibição cognitiva evita-se pensar. O pensar estaria sexualizado? Ou poderíamos pensar que se produz uma invasão primitiva da sexualidade no "eu"? Não posso responder a essas perguntas, mas seria interessante e rico em termos terapêuticos (em relação à inibição cognitiva) e em termos de promoção da saúde (em relação a formas inibitórias que a sociedade promove hoje em todas as pessoas) poder definir a natureza de tal evitação.

Trata-se de um procedimento idêntico ao que encontramos na fobia? Apostaria no contrário, porque se a resposta implica o próprio eu, obrigando-o a uma autolimitação, há a possibilidade de que o conflito do eu com as outras instâncias não possa ser resolvido somente com a repressão... O resultado da inibição, longe de reduzir-se a uma simples limitação, pode ser uma invasão em certos casos e chegar a compreender funções vitais relacionadas com a autoconservação, como ocorre nos casos de anorexia, por exemplo. Talvez a erotização do eu, que se expressa aqui de uma maneira assombrosamente rígida e estereotipada, inscreva-se no nível de um funcionamento pulsional exercido de modo menos diferenciado... (Green, 1993)

Pergunto-me se o excesso de informações e de exibição delas não seria o equivalente, na inibição cognitiva, à erotização do eu na inibição.

... É interessante considerar o par pulsão-inibição no que concerne ao primeiro termo; de fato, quase sempre nos encontramos diante de um gradiente "pulsão-erotização", de potencial variável, o qual deveríamos avaliar também no registro objetivação-desobjetivação. Esse gradiente pode deslizar da erotização mais manifesta... até um conjunto de energia irrefreável, no qual a dimensão erótica cederá lugar a uma coerção interna desqualificada que não permite outra saída ao que ela retém do que se esvaziar intermitentemente por vias de descarga secundária (choro, alcoolismo, bulimia, tabagismo, sexualidade "adicta", trabalho compulsivo e estéril), em busca de um apaziguamento que, quando se produz, é sumamente efêmero. Sob a degradação "neutralizante", cabe suspeitar de um efeito da dessubjetivação. Seu vínculo com a inibição oculta-se por uma enganosa atividade de fachada... (Green, 1993)

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O "EU", O "APRENDENTE" E A INIBIÇÃO COGNITIVA

A inibição cognitiva é apenas uma das possibilidades de apresentação dos problemas de aprendizagem; portanto, não é a única.

Tradicionalmente, os psicanalistas consideravam todos os transtornos de aprendizagem como inibição mental, isto é, como "uma disfunção irregular das atividades cognitivas".

Tal postura não permitia ver os múltiplos matizes que o problema de aprendizagem apresenta e, mais ainda, as diferentes formas em que se apresenta a inibição cognitiva.

Nas fronteiras da psicanálise e no contato com a prática psicopedagógica, Sara Paín, já em 1968, começou a questionar a falácia que supõe a cisão entre aprendizagem e sexualidade. Em suas palavras:

A assimilação do transtorno de aprendizagem em uma disfunção do eu, e não em um sintoma, signo e substituto da satisfação de um instinto (Freud, 1915) parece-nos o corolário de uma certa concepção

tanto de aprendizagem quanto do "eu". A aprendizagem é considerada, em geral, como um comportamento secundário, não-sexualizado, ligado à conservação. O ser humano, essencialmente histórico, chega a uma realidade cujas modalidades e significações não estão incluídas no genótipo. Com certeza, está provido das estruturas operatórias lingüísticas destinadas a reconstruir o universo inteligível e pleno de sentidos, mas é necessário que o conteúdo desse universo que constitui o conhecimento do outro seja-lhe transmitido. Uma vez que a reprodução do sujeito depende da aprendizagem, ela deve ter como condição o amor e como destino a paixão...

É o outro quem deve prover essa transmissão. Ou seja, são os adultos que devem dar à criança os conteúdos de conhecimento, as informações.

A criança não pode ser seu próprio biógrafo até a puberdade (Piera Aulagnier).

Eu diria que a criança vai inscrevendo seu saber até a adolescência, mas é como se certas inscrições estivessem escritas em um tipo de escritura que ela ainda não conhece. Permanecem como enigmas (que poderão ser formulados ou não como perguntas, de acordo com a permissão que os mais velhos possam garantir). O manual de decodificação de certos enigmas são as informações que os adultos devem prover a respeito:

a) de sua história antes de ser gestado;

b) das experiências e dos sucessos ocorridos durante o tempo pré-natal e durante a primeira infância, as quais permanecem cobertas pela amnésia infantil;

c) dos acontecimentos em que esteja envolvido e que tenham ocorrido fora de sua presença.

A criança necessita dessas informações, pois elas são a única forma de pensar o que sabe.

Essas informações podem ser disfarçadas de diversas formas: por omissão, por substituição, por falsas informações, por desmentida, por exibição ou por excesso de informações. Isso ocorre como modo de separar o sujeito do contato com o desejo de conhecer.

Na clínica psicopedagógica, percebe-se que este último modo de esconder (que eu chamo de exibir) por parte dos pais, pode provocar em seus filhos uma inibição cognitiva, ou seja, uma inteligência inibida.

Veremos posteriormente que o problema de aprendizagem pode apresentar-se também como sintoma (inteligência aprisionada), muitas vezes associado a uma modalidade de (transmissão) ensino que esconde, substituindo ou desmentindo.

Voltarei a essa questão, mas antes gostaria de apresentar algumas perguntas, novamente através de Sara Paín, sobre o "eu", que para ela é:

... resultante de um processo de pensamento, como uma imagem diferente do operador que a elabora; em primeiro lugar, sob um ponto de vista genético, porque a aprendizagem é anterior a toda experiência do "eu" e uma das condições de sua construção; por consequência, sob ponto de vista da estrutura, já que o pensamento é elaborado por uma série de operações universais e inconscientes lógicas (classificação, seriação) e simbólicas (metáfora, metonímia) que não têm nada de propriamente egóico...

Minha inclinação seria a de considerar o "eu" tal como o faz André Green, um sistema "aberto ao desequilíbrio", dominado pela "busca de um equilíbrio mais ótimo que máximo".

NOTAS

1. Filme Todo comienza hoy.

2. Conferência proferida nas Jornadas de E.Psi.B.A. (Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires - Espacio Psicopedagógico Brasileño, Argentino Uruguayo), Buenos Aires, 1989.

3. Coloca-se uma segunda pergunta, que concerne à noção de "eu". Há uma ambigüidade que se deve dissipar entre a concepção de um aparelho egóico capaz de auto-defender-se e de auto-organizar-se e a concepção de um conjunto de mecanismos inconscientes capazes de organizar uma categoria subjetiva, o "eu", e proteger sua coerência. Inclino-nos pela última hipótese.

4. "... Deveríamos conceber o eu dominado pela busca de um equilíbrio mais ótimo que máximo, isto é, aberto ao desequilíbrio, como modalidade fundamental de sua atividade enquanto fonte de transformação das excitações, tanto internas quanto externas, que caem sob a jurisdição do juízo que as envia respectivamente às modalidades direcionais dos mundos interior e exterior por meio da interpretação..." (Green, 1993).

Exibir-Inibir

Normalidade não se opõe à psicopatologia, assim como ecologia não se opõe à tecnologia. Ecologia não é o natural, mas o respeito pelas leis que são intrínsecas às coisas. (Mirta Estamatti)

Há algo pior que não se envolver com os problemas que possam ter os filhos: envolver-se demasiadamente. (Alicia Fernández)

A criança que está demasiadamente atenta deveria preocupar-nos. (Alicia Fernández)

Começarei analisando a relação exibir-inibir, pois este é um dos modos vinculares patogenizantes de maior extensão na atual era tele-tecno-midiática.

Encontro uma relação entre o exibicionismo do ensinante e a inibição no aprendente.

A que estou me referindo com exibir?

Quando o mostrar transforma-se em mostrar-se, esse mostrar já não é mostrar, mas exhibir. Aquele que mostra já não mostra/ensina sua possibilidade de construir o conhecimento como algo diferente dele, mas mostra-se conhecedor. A distância entre o conhecimento e ele é suprimida. Ensinante e conhecimento superpõem-se aparecendo um excesso, o qual não é de conhecimentos dados, e sim de informações. A modalidade exibicionista de ensinar supõe um bombardeio de informações. Porém, este não é o aspecto mais importante de sua característica mas os seguintes:

- a) a atitude do ensinante diante de si mesmo como conhecedor;
- b) a atitude diante do outro como aprendente;
- c) a significação (inconsciente e pré-consciente) que transmite;
- d) o lugar (transferencial) que o ensinante outorga a seu interlocutor.

Podemos observar, tomando como referência a Figura 7.1 (p. 114), que o exhibir é uma continuação do mostrar-guardar, à medida que o guardar vai perdendo-se.

Exibir não é mostrar, mas mostrar-se; não tem relação com mostrar o conhecimento, mas com mostrar-se conhecedor, de tal maneira que o aprendente terá dificuldade em conectar-se com o conhecimento.

O aprendente que deseja conhecer e que se encontra frente a um ensinante exibicionista poderá reagir da mesma forma utilizada por quem olha diretamente o sol do meio-dia: fechará os olhos. Além disso, como o sol é a luz e não o portador da luz, quem o olhar, mesmo que desvie rapidamente, continuará vendo o sol em uma parede ou mesmo de olhos fechados.

Portanto, fechar os olhos, evitar olhá-lo, não indicaria um problema de visão, mas um desejo de proteger-se.

Desse modo, às vezes, certo aborrecimento nos jovens pode ser lido como uma necessária inibição-evitação reativa a um sistema exibicionista.

Quem ensina, quando se exhibe conhecedor, não promove a produção de relação com o aprendente, aquilo que transmite não é "conhecimento", mas informação.

A exibição de informação dificulta o conhecer, porque o ensinante será visto como se fosse o conhecimento.

Isto dará lugar ao mecanismo de evitação: evitar tomar contato com o objeto de conhecimento, pois não há distância entre a pessoa que possui o conhecimento e o conhecimento. O ensinante não é o conhecimento, mas situa-se como se fosse.

Em *A mulher escondida na professora*, iniciei a busca sobre a relação entre a modalidade de ensino da ordem do exhibir e a modalidade de aprendizagem da ordem da inibição cognitiva, do evitar pensar. Não há uma alteração do pensar, mas um movimento defensivo exitoso, no qual é evitado o contato com o próprio pensar. Isso não ocorre com o objeto de pensamento, mas com a atividade de pensar. O aborrecimento é a figura típica da inibição cognitiva; é bem mais complicado perceber esse mecanismo devido à sua complexidade.

*N. de T. Sobre este tema, consultar o livro *A mulher escondida na professora*, e o Capítulo 14 desta obra.

Quando começamos a utilizar o Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma Jornada (DIFAJ) na clínica privada (antes havíamos utilizado apenas nas instituições hospitalares públicas), observamos que o número de inibições cognitivas diagnosticadas era maior. Encontramos uma quantidade de pais e mães profissionais liberais e empresários (exitosos ou imbuídos na ética do êxito que sucumbiam ao fracasso) que frente a seus filhos mostravam-se como

o conhecimento e, portanto, não davam espaço ao desejo de conhecer e/ou a autorização para poder conhecer.

Por que em nossa investigação na clínica psicopedagógica encontramos tardiamente esse tipo de modalidade? Podemos pensar em duas classes de respostas: uma está associada à frequência de uma modalidade segundo as características da população, e outra refere-se à incidência de instâncias macrossociais, consideradas em sua função ensinante, as quais, cada vez mais, tendem ao exibicionismo.

A população com que trabalhávamos em situações anteriores compunha-se por famílias desfavorecidas economicamente; talvez nesse meio social as pressões e os ataques recebidos estejam mais ligados à impotência do que à onipotência. Sabemos que tanto a impotência quanto a onipotência são formas opostas de um mesmo problema: não conseguir conectar-se com a "potência"; potência como reconhecimento das próprias possibilidades, como autoria. De algum modo, a modalidade ensinante exibicionista caracteriza-se pela onipotência. O ensinante crê e/ou atua como se para ensinar bastasse a si mesmo, como se pudesse prescindir do aprendente.

Outra explicação para a pergunta inicial relaciona-se ao fato de que, na atualidade, os meios de comunicação e a telemática favorecem ou produzem uma modalidade exibicionista de ensino.

Tal modalidade, assim como as características próprias da cultura da imagem, intervém alterando a modalidade de aprendizagem dos adultos, dos jovens e das crianças. Como a modalidade de ensino em uma mesma pessoa constrói-se a partir de sua modalidade de aprendizagem sobre as crianças, a incidência da telemática é dupla: diretamente por elas estarem diante da TV ou na Internet; indiretamente, através de seus pais e professores como ensinantes.

M. Auge considera o excesso como a característica principal da pós-modernidade. Alicia Stolkiner (1995) revalorizando o lugar do gesto, da corporeidade ante o que as palavras podem esconder, diz:

... O excesso de linguagem anula a significação. Nessa dimensão de excesso, de supersaturação inflacionária (como acontece quando se

perde o controle sobre a moeda), o que se produz é uma perda simultânea de valor... A perda de valor da palavra é máxima quando se trata de discurso político em nossa época. A imensa concentração da economia e do poder dá um caráter aparente às formas políticas. Não há enunciado nem explicação que possa esboçar o que o gesto delata, a significação que adquire como mensagem social: quando o poder é tido como absoluto, só pode ser solidário com o terror...

Por outro lado, como já mencionei nos capítulos anteriores, as propostas da sociedade de consumo, com sua ética do êxito, compelem às respostas rápidas: Compre já! Não perca a oportunidade! A proposta é: "Escolha entre as respostas que lhe ofereço, não é preciso perguntar nada". A escolha é falsa, já que não há uma eleição possível sem conexão com a pergunta, isto é, com o desejo.

As respostas impõem-se como modo de impedir as perguntas. As respostas são compradas. O excesso de respostas possíveis e a não-prática da reflexão encobrem ou fazem parecer inúteis as perguntas. Então, quem não tem dinheiro para comprar as respostas também está expropriado da possibilidade das perguntas.

Entretanto, hoje as crianças estão expostas a um excesso de informação e estimulação que, às vezes, não chega a converter-se em informação, mas os seus efeitos chegam. Esses efeitos também são percebidos nos sobrediagnósticos, que poderíamos chamar "diagnósticos por excesso" e que redundam, em sua maioria, na medicalização da infância. A suposta felicidade ou tranqüilidade pode ser comprada em pílulas. Conforme nos alerta a psicanalista argentina Gilou Garcia Reinoso (1998):

... A tecnociência que nos governa hoje (nas mãos das finanças) sob a rubrica da informática, dos meios de massa, da farmacologia e da genética, os quais triunfaram "globalmente" ultrapassando as fronteiras, permite a comunicação em escala mundial... é o novo universalismo tecnológico, novo mito totalizante...

Os efeitos dessa cultura de excesso exibido, expropriadora das verdades, as "possessões" de humanos, de sua capacidade de autoria

e de brincar também transtornam as crianças. Como nos diz Clara R. de Schejtman (1998/ 1999):

... Na atualidade, são os especialistas em marketing que se ocupam dos brinquedos para as crianças. As crianças são agentes econômicos, prescritores de consumo, mesmo de bens que não venham a utilizar, como um automóvel. Crescer é consumir...

Em 1997, 600 crianças foram hospitalizadas no Japão após assistir a um desenho animado que, pela intensidade dos efeitos especiais, produziu "sintomas similares a uma epilepsia", conforme relata a autora citada.

Meninas e meninos estão expostos a um bombardeio exibicionista de informações, o que, muitas vezes, leva a um tédio reativo. Quando ocorre essa situação, da qual, hoje em dia, todos nós padecemos, associada a uma modalidade de ensino exibicionista, seja do pai, seja da mãe, o jovem acaba não conseguindo sustentar seu desejo de conhecer. Por sua vez, se tal exibicionismo é utilizado para esconder alguma informação que o menino ou a menina tem direito de conhecer, tal sujeito poderá chegar a inibir sua atividade pensante, ou seja, ele responderá com uma modalidade de aprendizagem hipoassimilativa-hipoacomodativa.

A relação de ensino-aprendizagem implica uma conexão com o que Sara Paín chama de "função positiva da ignorância". O desejo de conhecer tem certo contato com a angústia.

Não há criatividade possível no contato, elaboração e representação dessa angústia. O desejo nutre-se do desconhecimento e, à medida que alguém vai cobrindo a falta, o espaço da falta amplia-se cada vez mais. Este é o movimento do desejo de conhecer. Porém, quando um ensinante coloca-se como aquele que tem as respostas para todas as faltas (como faz o exibicionista), obviamente não haverá circulação de desejo de conhecer nos espaços que ele tenta abrir.

Conectar-se com a própria carência permite nutrir o desejo de conhecer.

A modalidade de aprendizagem atingida por modalidades ensinantes exibicionistas evita pensar. O sujeito pode pensar, mas fazê-lo

apresenta-se como perigoso, algo de que deve defender-se, acreditando que o mundo é pouco interessante.

A ferida da exibição se mostra como inibição. Conforme Mirta Estamatti (1999):

... Pensando, refletindo, é assim que se amplia o campo de percepção do que se visualiza; amplia-se a área de percepção e, nesse caso, a melhoria pode ser imediata. A palavra é um chamado para o outro, e isso não é novo...

A autora assinala que em certos casos que ela considera "preliminares à análise" está a intervenção na construção do pré-consciente como mais necessária que a interpretação. Diz ela: "Não se trata tanto de apontar o desejo, trata-se mais da possibilidade de ir armando estruturas pré-conscientes para que o desejo surja".

Creio que este é o trabalho que se impõe diante da inibição cognitiva, na qual, a partir da defesa de evitar o pensar, ocorre um esvaziamento do pré-consciente. Assim, é como se o sujeito também evitasse tomar contato com suas próprias palavras e imagens significativas.

Todos temos um "dicionário pessoal"; somente apelando para ele conseguimos dar sentidos às palavras que estão definidas nos outros "Dicionários de Língua Oficial".

Entendo o pré-consciente como esse dicionário pessoal. Por sua vez, Mirta Estamatti também nos recorda que:

... Freud já havia visto que a coletividade produz efeitos quase imediatos (laço social). Trata-se de fazer entrar mais mundo na pequena área de nossa consciência...

Essas considerações também nos convocam a pensar em aspectos quase esquecidos, tais como a importância dos amigos e das amigas, dos irmãos e das irmãs.

O evitar pensar opera descritivamente como um movimento simultâneo de hipoacomodação e hipoassimilação. O sujeito vai perdendo seu desejo de conhecer à medida que perde o "ímpeto" de aprender e, quando isso ocorre, vai perdendo a possibilidade de metáfora, ou seja, arquiva a informação quase sem significá-la. A carência de metáforas ou, melhor ainda, o empobrecimento em termos

de metáforas deixa o sujeito prisioneiro do tédio, com seu pré-consciente inativo.

Paradoxalmente, a modalidade exibicionista produz o efeito de esconder o conhecimento, tal como o efeito de uma luz forte nos olhos, a qual provoca uma cegueira momentânea, não deixando ver o que está ao redor.

ALGUMAS MANIFESTAÇÕES DE INIBIÇÃO COGNITIVA E MODOS DE APELAR PARA A AUTORIA COMO RECURSO DESINIBITÓRIO

Em alguns sujeitos, a inibição cognitiva ocorre de forma estrutural, o que significa que a modalidade de aprendizagem permanece inflexível para toda e qualquer circunstância que implique pensar. Porém, todos podemos passar por momentos de inibição cognitiva como uma maneira de evitar comprometer-nos com a angústia.

Sem dúvida, necessitamos estar alertas, pois, embora uma inibição cognitiva não chegue a estruturar-se em um sujeito, fazendo-o fracassar na escola, as manifestações de nossa cultura de excesso e exibição vão paulatinamente destruindo as possibilidades de brincar e, portanto, de pensar e criar das nossas crianças e dos nossos jovens. Essas feridas na autoria de nossos jovens, lamentavelmente, na maioria das vezes, passam inadvertidas aos adultos, sejam pais ou professores.

Na escola, elas ficam mascaradas por um sistema educacional que valoriza a repetição de informações e o acomodamento ao instituído.

*N. de T. Gana(s) não é usual no sentido positivo, mas pode ser utilizado como grande vontade ou ímpeto, que foi a nossa opção.

Aliás, onde a influência da sociedade de consumo é recebida mais diretamente, às vezes, ainda quando o bebê está no berço, a atividade

lúdica espontânea não é valorizada, devido à super-oferta de objetos e outros estímulos. Tal atitude pode restringir a possibilidade de que a criança, ao encontrar-se com sua "capacidade de estar a sós", ponha para trabalhar sua criatividade, descobrindo e construindo seu brinquedo.

Logo, quando a criança estiver crescendo, seus pais, caso não consigam sustentar economicamente a família, farão com que ela trabalhe. Mesmo quando não tiverem esse motivo, de qualquer maneira a irão fazê-la trabalhar: indo às segundas e quartas-feiras à aula de inglês, às terças e quintas à aula de karatê, às quartas e sextas à aula de computação e aos sábados à escolinha de futebol, que deixou de ser um jogo. Todas essas atividades em horários diversos. Sábado à tarde e domingo são dias livres e, por isso, a criança estará em frente ao televisor.

Não é de estranhar que essa criança, com freqüência, diga-nos "estou aborrecida".

Segundo R. Rodolfo, o brinquedo, mais que um objeto acabado e dado por outro, é o que a criança produz com o uso de um objeto, seja ou não um brinquedo, para criar uma brincadeira. Portanto, ela precisa de um certo contato com a ausência que o mundo dos objetos impõe para sentir necessidade de criar, a partir do brincar/jogar, com seus brinquedos.

O excesso de brinquedos inibe o brincar.

COMO DESATIVAR O ABORRECIMENTO NA ESCOLA

O excesso, a fragmentação e a exibição da informação encobre, evita ou até pode anular a possibilidade de conhecer.

Às vezes, as informações com caráter de "oráculo" ocupam o lugar da transmissão de conhecimentos.

Para Enrique Mariscai, o aborrecimento é "uma das expressões de maus-tratos; como vivemos em uma cultura de maus-tratos, poderia parecer que o aborrecimento é normal e, onde há aborrecimento há uma sensação de desconexão, de vazio, de buraco; como esse

esburacamento torna-se intolerável, procura-se preenchê-lo com algum produto da indústria de entretenimento, que está montada precisamente para escapar do vazio".

Lamentavelmente, às vezes, até os bons professores atuam de modo similar, quando, ao tentar que seus alunos não se aborreçam, buscam "motivar", entretê-los com algum elemento técnico, omitindo o principal, que é perguntar-se como ensinar sem eles mesmos se aborrecerem. Quando o professor não se aborrece ao ensinar, raramente o aluno se aborrecerá.

O entusiasmo por aprender não está ligado com artimanhas, mas com poder despertar a capacidade de assombro enferrujada pelo aborrecimento e interdita pela queixa.

Quando a criança termina uma tarefa montada para que "não se aborreça", voltará à sensação de vazio e se queixará de aborrecimento, assim como seu professor voltará a aborrecer-se e a queixar-se.

A queixa promove em quem a enuncia a permanência e até o fortalecimento da situação que a gerou: do mesmo modo, o aborrecimento gera mais aborrecimento.

Para ensinar os movimentos da lua, pouco se consegue montando um espetáculo na sala de aula (por outro lado, hoje a escola não poderia competir, nesse aspecto, com museus, shoppings e outros lugares de entretenimento).

Quando o professor procura indagar quais são as teorias com as quais seus alunos contam para explicar questões como por que a lua não cai, talvez possa abrir um espaço que permita ao aluno indagar além da presença e da demanda do professor. Além disso, como o ensinante poderia conectar o aprendente em sua capacidade de assombro e de questionamento se ele mesmo tem essas potencialidades adormecidas? Como os meus alunos poderiam aprender se eu já deixei de me perguntar por que a lua não cai e, o que é pior ainda, deixei de me surpreender, de investigar e de sonhar sob a luz da lua?

Para o professor - e mais ainda para o psicopedagogo - é imprescindível um ambiente que sugira as coisas sem imposições.

O psicopedagogo precisa deixar espaços entre ele e o jovem em atendimento para que possa aparecer ao encontro com certo estado de "desestimulação" externa e, partindo disso, trabalhar.

Quando a criança ou o adolescente têm problemas de aprendizagem, o aborrecimento está neles; portanto, nada poderei resolver entusiasmando-o com minha presença, mas, se consigo evitá-lo, será pior ainda, já que apenas poderei manter o paciente aborrecidamente no tratamento, entretendo-o com atividades.

"Por que você veio me ver?", pergunta o psicopedagogo, e o menino responde "Não sei". Não pode dizer "venho porque não sei", o que organizaria um drama singular.

A criança chega para consultar precisamente por ter sua inteligência aprisionada ou inibida; portanto, não conseguirá dizer "Venho porque não posso aprender e tenho medo de conhecer".

Se pudesse dizer algo assim, já seria uma indicação de possibilidade para enunciar uma demanda, estaria mostrando algo da história singular, abrindo ao drama um espaço de pergunta: o que é que não sabe? O que teme? Como não sabe?

DIVERSAS EXPRESSÕES DA MODALIDADE EXIBICIONISTA DE ENSINO

Em casos extremos, a modalidade exibicionista de ensinar pode expor-se de tal modo que provoca no aprendente ou em quem o escuta um temor, ou pode paralisá-lo através de mecanismos de sedução.

Na consulta psicopedagógica, não necessitamos realizar um estudo particular para indagar a modalidade de ensino dos pais da criança que vem à consulta. O modo como o pai e a mãe referem-se ao filho, o modo de fazer-nos conhecê-lo e as situações que os preocupam: esse é o melhor lugar para observar suas modalidades de ensino.

Assim, por exemplo, uma mulher que consulta por causa de sua filha de oito anos já na primeira entrevista diz para a psicopedagoga: "Eu não quero minha filha". "Não tenho paciência". "É um estorvo nas minhas viagens". "Não teria outro filho". "Gostaria de não ter tido filhos". E, referindo-se à mãe adotiva, avó da menina, diz: "Eu soube que era adotada aos 18 anos; ela sempre me criou mal e agora cria mal minha filha. Quando meu pai me perguntou se eu queria saber quem eram meus verdadeiros pais, o que iria dizer-lhe? Que não..." (e continua falando de outros temas).

A psicopedagoga que estava recebendo a consulta relatou: "Eu sentia como se esta mulher quisesse me assustar com seu discurso, como se estivesse me dando sua filha para adoção".

Logo, diante do pedido de desenhar uma pessoa, a menina realiza o esquema estereotipado de uma "modelo" de 25 anos. Em um determinado momento, diz que o que mais gosta é vestir-se com "as roupas de leopardo" de sua mãe, que é modelo profissional. Quando viaja, ela deixa que a menina use, compensatória e livremente, seu guarda-roupa.

Em uma outra situação, um pai na primeira consulta por seu filho de oito anos, diz: "Eu sou travesti e sou assumido; hoje quem se espanta com isso é um retrógrado, a liberdade sexual existe e é necessária, é isso que meu filho deve entender. Quando fui buscá-lo no colégio vestido de mulher, ele saiu correndo e não quis que eu fosse mais na escola".

Esse discurso provoca na psicopedagoga que o escuta uma impossibilidade momentânea de intervenção, apesar de sua experiência de trabalho com pais e mães de diferentes opções sexuais.

Tanto no primeiro relato quanto no segundo, a exibição de não-culpa não deixa espaço para a responsabilidade de pensar.

Muitas vezes, lembrando anos escolares ou universitários, pessoas adultas costumam ter lembranças como a que segue: "Lembro-me de uma professora bonita, delicada, sedutora, que nos contava sobre seus dois gatos siameses que gostavam de esconder-se na lareira de

sua sala de estar enquanto ela ouvia Mozart". Ao perguntar-lhe que disciplina ensinava, a pessoa que tem a lembrança tão vivida desses detalhes e outros da vida de sua professora não consegue recordar os conteúdos ensinados, nem o nome da disciplina.

Precisamos deter-nos em duas maneiras diferentes de processar a inibição mental:

- pode ocorrer quando a energia psíquica está colocada a serviço da elaboração de um luto (aspecto econômico);
- pode aparecer como um mecanismo defensivo e permanecer atacando a operação da inteligência. Aqui prefiro falar de "inibição cognitiva", deixando o termo "inibição mental" para o primeiro caso.

André Green (1993) diz o seguinte:

As defesas encarregam-se delas mesmas por sua ação de recusa, com um potencial de anulação que coincide com aquilo contra o qual se insurgem...

No caso da inibição cognitiva, tal potencial de anulação mostra-se como aborrecimento, como um vazio, mais que de pensamento, de "pensável".

... A restrição da função cognoscitiva teria por objetivo preservar o "eu" de um conflito mais grave que a ignorância, por exemplo, quando a possibilidade de fracassar é vivida como uma ferida narcisista insuportável, ou quando o êxito está proibido por uma imagem parental que não admite a competência. Em todos esses casos, a inibição mental traduz-se, sob o ponto de vista descritivo, por estados de "fadiga", de falta de atenção ou de interesse, por aborrecimento ou "indolência". Se esses estados têm somente uma função defensiva, serão passageiros, porque, se a inibição mental põe em perigo a integridade própria do sujeito, em particular durante a idade evolutiva, destruiria o que supõe proteger... (Paín, 1982)

A modalidade exibicionista de ensino por si mesma não é a causa de inibição cognitiva ao nível estrutural; sem dúvida, provoca manifestações inibitórias do pensamento. Tais manifestações podem

ser momentâneas e localizadas, como respostas reativas ante determinados ensinantes. Porém, na atualidade, mais que em outros momentos, essas respostas reativas iniciais podem tornar-se estruturais.

O capitalismo tardio trouxe como uma de suas conseqüências uma modalidade de ensino exibicionista imperante na mídia. Tal situação estabelece não apenas contexto, mas também texto, às modalidades de ensino que crianças e jovens suportam em famílias e escolas, impondo-nos um trabalho constante em duas direções:

a) com nós mesmos, como ensinantes, no sentido de desarmar nossos exibicionismos, mesmo aqueles que se referem à sedução;

b) com nós mesmos, como aprendentes, propiciando constantemente espaços de reflexão "entre" a informação que nos exibem e o conhecimento que precisamos construir.

NOTAS

1. Com a palavra "tele-tecno-midiática", estou fazendo referência aos modos de comunicação em que a imagem visual desempenha um papel preponderante e, por sua vez, estende-se, impondo novos modos de representação do corpo e do espaço. Amplio este tema em meu livro *Escrituras*, Nueva Vision, Buenos Aires, 2000.

2. Em meu livro *O saber em jogo*, trabalho com as diferenças entre "informação", "conhecimento" e "saber", que já havia começado a realizar em meus livros anteriores. A informação é um dado frio, desconectado e final; o conhecimento é um processo, construção objetivante; o saber é uma construção subjetivante.

3. De certo modo, a proposta avaliativa chamada "múltipla escolha", está dentro desta lógica.

4. Amplio este tema em meu livro *Escrituras*, Nueva Vision, Buenos Aires, 2000.

5. Utilizo a palavra "ganas", e não desejo, já que tal termo ajuda-nos a perceber a implicação do corpo, lugar de assentamento da alegria.

A Culpa por Conhecer Faz-se Sintoma

Pensar o próprio ato de "aprendência" como uma desafiadora experiência existencial que implica desejo, agressividade, ousadia, entrega e prazer.

(Paulo do Carmo e Vilmar F. de Souza)

O "sintoma" que aprisiona o pensar de um sujeito nos dá certa luz em relação ao fracasso escolar, sintoma social. (Alicia Fernández)

ESCONDER-ESPIAR-EXPIAR

O guardar, necessário a todo movimento de ensinar, pode deslizar até o ocultar e logo até o esconder.

Quando a modalidade de ensino torna-se inflexível nessa última postura, o ensinante esconde como segredo uma informação necessária para o aprendente, ou se esconde ele mesmo como ensinante, ou esconde sua possibilidade ensinante. Geralmente, estas são três conseqüências inevitáveis do esconder:

a) quem esconde omite-se como ensinante;

b) impede a possibilidade aprendente do aprendente;

c) impede a função liberadora do conhecimento, já que precisamos conhecer para simbolizar, para elaborar, para situarmo-nos como autores de nossa história.

A etimologia da palavra segredo, que alude a segregar, excluir, é muito pertinente e pode ajudar a compreender um dos efeitos devastadores do segredo sobre a pessoa que o suporta.

Transcreverei o que diz a o Breve diccionario etimológico de la lengua castellana sobre a palavra segredo:

Segredo: do latim secretus: separado, isolado, remoto; secreto: particípio de secernere: separar, isolar, derivado de cercenere: distinguir, discernir. Derivados: secreta, secretar, secretário, secretaria, secreção. Secretio: separação, secretar, secretor. Secretor: secreto, sectário, sectarismo. Seguir, sector: sequaz, seqüela, seqüência.

Secretar: do latim secretum, supino de secernere, segregar. Sair das glândulas as matérias elaboradas por elas e utilizadas pelo organismo.

Secreta: do latim secreta: exame que se fazia em algumas universidades para tomar o grau do licenciado; sumária ou pesquisa secreta que se faz aos residenciados; cada uma das orações ditas na missa depois do ofertório.

Secreto: oculto, ignorado, escondido; calado, silencioso, reservado.

Segregar: do latim segregare: separar ou apartar uma coisa de outra; fisiologia: secretar, expelir. (Enciclopédia Esposa Optima, 1996)

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

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

*N. de T. Optamos por traduzir os principais elementos usados pela autora, mantendo nesta nota a pesquisa original, conforme indicada na referência bibliográfica (Joan Corominas, 1990). Secreto: 1220-50. Tom. Del lat. Secretus "separado, aislado, remoto", "secreto", participio de secernere "separar, aislar", derivado de cernere "distinguir, cerner". Deriv. Secreta. Secretar. Secretario, med. S.XV; secretaria. Secreción, princ. S. XVIII, lat. Secretio, -onis, "separación"; secretar, secretor. Secretor, V secreto. Secta, sectário, sectarismo, V Seguir Sector, V Segar Secuaz, secuela, secuencia, V seguir. / Secretar: (del lat. Secretum, supino de secernere, segregar) tr. Salir de las glândulas de las matérias elaboradas por ellas y que el organismo utiliza en el ejercicio de alguna función, como el jugo gástrico. / Secreta: (del lat. Secreta, plural de tum, secreto.) f. 1 Examen que se hacía en algunas universidades para tomar el grado de licenciado. 2 Sumaria o pesquisa secreta que se hace a los residenciados. 3 Cada una de las oraciones que se dicen en la misa después del ofertorio y antes del prefacio. 4 Retrete, excusado. / Secreto: (del lat. Secretus participio pasivo de secernere, segregar). Adj. 1 Oculto, ignorado, escondido. 2 Callado, silencioso, reservado. / Segregar: (del lat. Segregare) tr. 1 Separar o apartar una cosa de otra. 2 Fisiol. Secretar, expeler.

Os pais, ao referir-se às razões por não terem contado a uma criança alguma "verdade" necessária, às vezes se desculpam dizendo "porque não perguntou". Porém, nesse não perguntar está a indicação da exclusão, da segregação que o esconder produz.

Para que se construa aprendizagem, requer-se uma correlação entre o conhecimento, que é sempre conhecimento do outro (porque requer informação do outro) e o saber pessoal, como máquina de significação. É uma ida e volta entre o conhecimento e o saber, uma relativa correspondência entre o conhecimento e o saber.

No entanto, se em vez de transmitir a informação de acordo com o saber inconsciente que o aprendente tem, o ensinante transmite outra

informação ou o vazio do silêncio, ele poderá produzir rupturas na modalidade de aprendizagem do aprendente.

Quando digo o saber que o aprendente tem, não me refiro a conteúdos, a respostas ou dados, mas a perguntas que precisam ser respondidas. O saber proporciona uma espécie de molde, de marcas daquilo que falta; marcas que, como pegadas, buscam a resposta do pé que as produziu. Essas pegadas dizem que por ali passou alguém, mas não se sabe quem, nem por quê, nem quando. O saber diz, como a Arvore da Sabedoria no Paraíso, que há um fruto para alimentar-se. Porém, como fazer para encontrá-lo? Ou, ainda, o que acontecerá quando o conhecermos?

APRENDIZAGEM, MITO E REALIDADE

Transcreverei alguns parágrafos já apresentados no livro *A mulher escondida na professora*, porque creio que, para envolver e entender os movimentos sintomáticos do esconder, necessitamos:

a) redefinir o conceito de realidade;

b) diferenciar o esconder consciente do ocultamento que todo mito produz.

... A partir do empirismo, a realidade é entendida como sinônimo de meio ambiente, como algo mensurável e somente externo. A partir da contribuição de Freud, a ciência, em geral, já começa a perceber a necessidade de diferenciar uma realidade material - vamos chamá-la momentaneamente assim - e uma realidade psíquica. Percebe-se que temos que rever o conceito de realidade.

Em psicanálise, nos anos 50, Winnicott fala do espaço transicional como espaço de criatividade, formando parte da realidade.

Lacan introduz uma nova volta sobre esta questão ao diferenciar três registros: registro real, registro imaginário e registro simbólico. A realidade engloba os três.

Lévi Strauss, em sua análise sobre o mito, diz que o mito é o meio, no sentido de meio ambiente, e que é o meio humano por excelência.

Os mitos são representações que se constroem no nível inconsciente. São construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não-conhecido, tentando explicar o inexplicável. A partir desta representação imaginária, o mito tenta cobrir a angústia que o desconhecido provoca. Portanto, sob o ponto de vista da psicanálise, os mitos são um lugar privilegiado para analisar as significações inconscientes que não se mostram de forma explícita na consciência. Freud nos ensinou que o inconsciente emerge à consciência através dos sonhos, dos lapsos, dos atos falhos e dos sintomas. Penso que este nível inconsciente, no caso dos grupos humanos, emerge nos mitos e que, portanto, as significações inconscientes grupais podem ser interpretadas através da análise dos mitos. Mas creio que estes mitos devem ser escutados tal como se escuta e se interpreta um sonho. Estou dando aos mitos uma entidade similar à construção onírica. Para escutar os mitos e escutar o inconsciente de que esse mito nos fala é necessário interpretar do mesmo modo que se interpreta um sonho. Se alguém interpretasse um sonho como uma realidade que aconteceu, ou que acontecerá, para encontrar um conhecimento que possa ser outorgado por esse sonho, seguiria um caminho equivocado. E quem, em outro extremo, pensasse que o sonho é uma bobagem, uma loucura ou algo que nada tem a ver com quem sonha, estaria perdendo a mensagem inconsciente que este sonho aporta.

Por que é importante para um professor, um educador ou um psicopedagogo dar conta das significações inconscientes que atravessam o espaço de aprendizagem?

A principal transmissão no ensino se dá através do não-dito, daquilo que não está nomeado, que não está falado. Os conteúdos do ensino estão vinculados, atravessados, transversalizados por uma série de fatores - econômicos, sociais, políticos, ideológicos - os quais têm um aspecto consciente e outro inconsciente.

A análise de tais fatores inconscientes nos abre um espaço de liberdade. E, no espaço de liberdade humana, a possibilidade e o direito de pensar constituem um dos principais aspectos. Entendo que o objetivo da psicopedagogia é o estudo e a intervenção sobre essas determinações inconscientes que atravessam a cena ensino-aprendizagem, a fim de abrir espaço de liberdade e criatividade. Os sistemas autoritários conhecem muito bem isso.

Considero que há Mitos (com maiúscula) que são representações construídas por uma determinada cultura, e também há mitos (com minúscula) que são representações construídas, por exemplo, por um grupo familiar ao longo de uma geração.

Assim, na história de cada família, encontraremos um mito, ou mitos, em relação ao que é ser mulher e ao que é ser homem, e esses mitos podem ser similares ou não aos Mitos (com maiúscula).

Volto a dizer: a aprendizagem é a apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal. As diferentes fraturas e patologias na aprendizagem, tanto individual como socialmente, correspondem a uma não-coincidência entre o conhecimento e o saber.

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

O que adoece, tanto ao ensinante como ao aprendente, é a existência de conhecimentos escondidos, desmentidos, secretos, não-ditos. Gostaria de refletir com vocês ou convidá-los a refletir sobre em que medida conhecer torna-se perigoso para cada um de nós? Em que medida, cada um de nós, sente que é melhor não conhecer com a desculpa de não sofrer?... (Fernández, 1994)

Estabeleço uma diferença entre "impensável", "não-pensável" e "não-pensado".

Os impensáveis são possibilitadores de pensar, operam como limites necessários à diferenciação e à autoria. Por exemplo, a "cena primária", assim como a morte, é um impensável; porém, um e outro impulsionam ao sujeito a assumir sua própria vida.

Os não-pensados constituem a função positiva da ignorância, e corresponde à pedagogia analisar os modos de reduzi-los.

Os não-pensáveis, ao contrário, constituem-se como espaços vazios no pensamento, produto da proibição e da culpabilização que a criança pode sofrer a partir da modalidade de ensino que esconde. "E viu a mulher que a árvore era boa para comer, e agradável aos olhos, e cobiçável para alcançar a sabedoria (o conhecimento) e tomou de seu fruto e comeu, e deu também a seu marido".

O homem, duplamente aprendente, necessita conhecer, através de sua mulher, que ele é pai desse filho; conhecer sua autoria nessa produção, ou seja, precisa que esse conhecimento lhe seja dado por ela.

"E foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus: então, costuraram folhas de figueira e fizeram aventais".

Conheceram seu corpo. Conheceram sua nudez, conheceram a diferença inscrita em seu organismo e, a partir dessa diferença conhecida (não somos iguais; portanto, não somos completos), construíram um corpo, que mostra e guarda, que exhibe e esconde.

"Conheceram que estão nus", incompletos. Antes de comer da árvore da sabedoria, estavam ambos nus, Adão e sua mulher, e não se envergonhavam. Isto é, não conheciam a diferença, nem a ausência, como função positiva da ignorância. Antes não se envergonhavam; depois, costuraram aventais. Qual é o lugar dessa vergonha que, da clínica psicopedagógica, é evocada em toda cena de aprendizagem? Vergonha por não conhecer ou vergonha por conhecer?

N. de T. Estes parágrafos foram transcritos da edição brasileira, p. 57-61.

"E o homem e sua mulher esconderam-se da presença de Deus Jeová".

Qual é o lugar do esconder que, a partir da clínica psicopedagógica, vemos evocada em toda cena do ensinar? Esconder o conhecimento ou guardar e mostrar o que conhece?

"Tive medo porque estava nu e me escondi".

Os aventais de folhas não serviram para ocultar a nudez. Qual o lugar do medo que, na clínica psicopedagógica, vemos evocado em toda cena de ensinar e aprender? Medo de saber? Medo de não saber? Medo de articular o saber e o não-saber, o conhecer e o não-conhecer - articulação necessária na construção de toda pergunta?

A modalidade de ensino que esconde promove no aprendente a significação de espiar, atribuída ao "olhar-querer-conhecer".

À medida que o aprendente busca o conhecimento, olha, mas esse olhar pode significar-se, a partir da proibição, como espiar.

Que diferença há entre olhar e espiar?

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

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

Falar do que nos mortificou permite um apaziguamento. Há situações extremas - de deportação - nas quais, trinta anos depois, as vítimas, contudo, não conseguem falar do que lhes passou em sua infância. Aquilo do qual não podem falar constitui uma ferida que se transmite de geração em geração, ferida da memória cujo efeito é subtrair do sujeito uma certa alegria de viver... (Mannoni, 1993)

A CULPA POR CONHECER FAZ-SE SINTOMA

"Quando dizemos que o problema de aprendizagem pode apresentar-se como sintoma", estamos utilizando o termo no sentido psicanalítico. O sintoma simultaneamente mostra e esconde. O sintoma é produzido para escapar da angústia, mas como a angústia não foi elaborada nem simbolizada, não pode ser evitada por completo; então, a conformação do sintoma refere-se a ela. A angústia busca uma máscara, um disfarce para escapar. O sintoma pretende ser máscara para cobrir a angústia, mas a máscara que utiliza é provida pela própria angústia; sendo assim, é uma máscara que ao mesmo tempo põe em cena algo dessa angústia que tenta encobrir. Pretende cobrir, mas mostra. Cada sintoma significa-se singularmente. As significações que o constroem são próprias de cada um, embora em sua formação intervenham diferentes grupos pelos quais transitou cada sujeito em sua história, em especial o grupo familiar no qual o indivíduo foi gestado.

O sintoma elude e alude, evita e refere, é uma transação entre instâncias repressoras e instâncias reprimidas; transação que não resolve o conflito, transação entre uma instância que reprime e uma que luta por sair, por emergir, por não ser reprimida.

Quando o aprisionado é o pensar, o sintoma que aparece tem características muito particulares, o que denominamos (inteligência atrapada), inteligência aprisionada.

O sintoma problema de aprendizagem toma a inteligência como terreno onde o aprender e o pensar estão comprometidos.

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

Assim, para superar um sintoma como a enurese, não é necessário trabalhar com a função da micção. É suficiente trabalhar com o "carcereiro", ou seja, com as significações inconscientes.

Enquanto no sintoma problema de aprendizagem, como a inteligência construiu a sua cela por dentro, é necessário trabalhar com o vínculo carcereiro-prisioneiro, com a relação que foi gerada entre o carcereiro e o prisioneiro. No caso do problema de aprendizagem, o prisioneiro é a inteligência e o carcereiro é da ordem do desejante mítico.

Todo sintoma tem aquilo que se chama de benefício secundário. O benefício primário do problema de aprendizagem relaciona-se com evitar a angústia que provoca o conhecer ou a responsabilidade que implica pensar. Podem ir aparecendo outros benefícios, como benefícios secundários, por exemplo, conseguir ser cuidado, evitar fazer algo conflitivo. O benefício secundário do sintoma serve para mantê-lo. No caso das crianças, o benefício secundário, em geral, também é para outros além dela: o grupo familiar e o grupo social beneficiam-se com a existência do sintoma que a criança apresenta, mesmo que, por sua vez, sintam-se incomodados e queixem-se do sintoma, já que o sintoma é produzido e produz sofrimento. Sara Paín (1980) entende que o problema de aprendizagem pode ser uma elaboração sintomática do pensamento. Em suas palavras:

... O transtorno de aprendizagem é uma falha no processo de aquisição de certos conhecimentos e não dos conhecimentos em geral...

*N. de T. Pulado: fazer algo com astúcia e engano; pegar alguém ou algo com um artil. Recorrendo a outras línguas, encontramos em francês o termo attraper: apanhar, agarrar, pilhar, cujo sentido figurativo é enganar, sofrer, e o termo attrapeur: apanhador, logrador, sedutor, que usa artifícios. De qualquer modo, os vários significados dão a idéia de um movimento indefinível, mais próximo de jogar um laço, cair na armadilha.

Uma dificuldade cognoscitiva não pode ser, desse modo, definida com termos tão gerais como "dislexia" ou "discalculia". É preciso primeiro delimitar o alcance do sintoma, comparando-o com outros comportamentos, para descobrir a operação precisa que lhe

corresponde, seja porque está ausente, seja porque sua aplicação é abusiva ou errônea. O que interessa são os mecanismos e as operações cognoscitivas que fazem o pensamento possível, já que a distância entre uma resposta correta e uma resposta equivocada encontra-se somente na formação profunda do pensamento, onde tanto o pensamento lógico quanto o pensamento simbólico têm um funcionamento inconsciente...

... uma operação cognoscitiva pode transformar-se em representativa para o sujeito, na expressão do desejo que se manifesta através da culpa, do erro ou da ignorância... Sem dúvida, em qualquer drama humano, o saber tem um lugar privilegiado, porque está ligado a todas as proibições e a todos os mitos (Adão e Eva, Édipo, Prometeu)...

O disfuncionamento e o transtorno de aprendizagem atuam como uma lupa que aumenta e mostra.

... O fato de que o sintoma funcione como um sedativo para o mal-estar faz dele um analisador. Escutá-lo nos dá acesso simultaneamente a pelo menos três facetas do contexto problemático em que ele aparece. Em primeiro lugar, o sintoma traz à luz uma certa aglutinação de diferenças disruptivas do modo de subjetivação vigente. Em segundo lugar, manifesta a resposta temporizadora que está sendo dada a esse problema na tentativa de escapar ao conflito e, por fim, explicita a estratégia existencial construída a partir dessa resposta-resolução paliativa, cujo objetivo é conjugar nossa condição trágica.... (Rolnik, 1995)

A diferença do braço ou de outra parte do corpo, quando o pensar está aprisionado, a inteligência intervém conformando o sintoma. Como a inteligência constrói em si mesma e constrói-se no vínculo com o outro, a existência de um problema de aprendizagem, pode deter ou alterar o seu desenvolvimento, na medida em que o pensar está aprisionado.

Sara Paín diz que:

... A interpretação de um transtorno de aprendizagem que se manifesta como um sintoma (presença de mecanismos de rechaço, negação, resistência, repetição) deve passar por uma tríplice leitura:

em primeiro lugar, é necessário fazer uma análise operatória que nos permita descobrir o nível (intuitivo, lógico, formal), o tipo de operação (classificação, hierarquização, etc.) e o campo de aplicação (figurativo, lógico, causal) dos conhecimentos rechaçados pelo paciente, bem como a estratégia pedagógica utilizada para transmiti-los. Em segundo lugar, é necessário analisar por algum parâmetro (Piaget, Wallon) o comportamento que está no lugar daquele que se supõe ser o correto para encontrar, finalmente, na confrontação do que se oculta e do que se expressa, o significado do comportamento sintomático. Para passar da cena da atividade cognoscitiva à cena da atividade simbólica, ou melhor, da construção objetiva do pensamento à condição subjetiva, é preciso traduzir o algoritmo lógico em termos dramáticos....

Como diz Mannoni, "o sintoma é um grito de denúncia". Digo, a partir de Mannoni, que o sintoma problema de aprendizagem é um grito de denúncia que renuncia a enunciar do mesmo que denuncia.

A inteligência aprisionada é um grito de denúncia que (e aqui está o dramático do sintoma de aprendizagem) renuncia. Por isso, necessita de um profissional, de uma profissional em psicopedagogia clínica, pois o sintoma problema aprendizagem tem uma característica muito particular em relação aos outros sintomas, já que inclui a inteligência.

A inteligência é aquela capacidade humana que nos permite enunciar e elaborar a angústia. O modo de trabalhar com os problemas de aprendizagem relaciona-se com a intervenção analítica; porém, não é o mesmo, pois necessita de uma intervenção que considere as operações da lógica.

COMO SE CONSTRÓI UMA MODALIDADE DE ENSINO QUE TENDE A ESCONDER (SE?)

Poderemos ver através de Maria, mãe de Máximo,⁷ que não pode dizer (senão depois de oito meses desde o início do tratamento psicopedagógico) a seu filho que ele foi concebido a partir de uma

relação com um homem que não é aquele que lhe deu o sobrenome e que assumiu, em relação a ele, a paternidade.

Maria era uma adolescente muito inteligente, filha única, com alto grau de exigência no cumprimento de suas tarefas escolares. Freqüentava uma escola que premiava o esforço de hiperacomodação e não dava lugar ao juízo crítico. Em sua família, o "disso não se fala" funcionava em relação à sexualidade e às situações de dor. Quando tinha 15 anos, Maria começou um namoro com Francisco, colega do mesmo curso. Maria, a "melhor aluna", e Francisco, "um aluno médio": ela costumava realizar as tarefas escolares próprias e as de Francisco, sendo que ele apenas as assinava. Também nos exames escritos, rapidamente Maria fazia o dela para em seguida fazer o de seu namorado.

Quando cursavam o último ano da escola secundária, Maria ficou grávida. Seus pais não sabiam que ela mantinha relações sexuais com Francisco - "nem imaginavam", ela dirá posteriormente.

A jovem descobre sua situação quando já está no terceiro mês de gestação. Depois de passar por momentos de muita incerteza, decide contar para sua mãe. Como resposta de sua mãe frente ao desconhecimento do fato, Maria recebe a frase que lhe ficou marcada: "Não diga nada para seu pai, senão ele vai me matar".

Maria decide dizer a Francisco, que, diante da informação da gravidez de sua namorada, guarda silêncio, mas no dia seguinte lhe diz uma frase que vai significar o rompimento do casal: "Eu não posso saber se sou o pai". Maria respondeu, mas durante muito tempo esqueceu a resposta que havia dado.

Muitas vezes, o mesmo ocorre conosco, quando sofremos uma violência brusca e inesperada, pode aparecer um movimento de inibição cognitiva e ficamos paralisados em termos do pensamento e da lembrança, como se nesse momento houvéssemos desaparecido e tenham ficado as marcas da agressão.

A resposta esquecida que Maria deu para Francisco foi: "Eu não sou nenhuma puta". Teriam que se passar nove anos para que pudesse

recordar tal resposta que, segundo ela, havia determinado o fim do namoro.

A adolescente volta para sua casa, passam-se os dias e "não se fala mais sobre o assunto". Até que um dia sua mãe anuncia que havia marcado uma hora no ginecologista para o dia seguinte. A jovem comparece e, quando entra ao consultório, o médico diz-lhe que tire toda a sua roupa, vista uma camisola e espere-o na cama ginecológica até que venha o anestesista. "Para quê?" pergunta-lhe Maria, ao que o médico lhe responde "Será somente uma anestesia parcial". Nesse momento, Maria descobre que sua mãe havia contratado a realização de um aborto, sem nada lhe dizer, como tampouco disse ao médico que não havia consultado sua filha.

Maria sai da clínica com tanta "ofuscação" que sequer avisa sua mãe, que fica na sala de espera.

Ao chegar em casa, chorando, é recebida pelo pai. Ela lhe dá todas as notícias: está grávida, e sua mãe havia pensado em fazer-lhe um aborto sem que ela soubesse. Maria irá recordar duas das frases pronunciadas por seu pai, as quais lhe provocaram uma ferida que não pode cicatrizar-se durante mais de nove anos:

- "Você é uma cadela" (prostituta)
- "Se tiver este filho, não sou mais seu pai".

*N. de R. No sistema de educação brasileiro, corresponde ao último ano do Ensino Médio.

Maria então sai de casa, "sem ao menos levar a mochila da escola", segundo suas próprias palavras, nove anos depois quando relata esse episódio.

Uma tia a recebe em sua casa e lhe dá moradia. Não vai mais ver seus pais até a chegada de seu segundo filho, nascido "dentro do casamento com Juan", com quem havia se casado alguns dias antes do nascimento de Máximo para "que pudesse ser registrado com a

Certidão de Casamento" (tal como diz Juan, nove anos mais tarde, à psicopedagoga).

Alguns dias depois de ser expulsa de sua casa, Maria, acompanhada de sua tia, vai comunicar a notícia da gravidez para a diretora da escola. Aqui sofre algo pior que uma expulsão aberta. Quando a violência é explícita, o agredido pode diferenciar seu desejo do desejo do agressor. Assim, quando foi expulsa de casa por seu pai, para ela ficou muito claro que foi o pai quem não queria que ela tivesse esse filho e permanecesse em casa.

Ao contrário, na violência encoberta, o agredido fica prisioneiro de uma "violência secundária patógena", conforme denomina Piera Aulagnier, não conseguindo diferenciar seus desejos nem seus pensamentos dos desejos e pensamentos do agressor.

Assim, quando Maria relatou pela primeira vez os aspectos de sua história - que foi ocorrendo fragmentariamente, em diferentes momentos, sempre com muita dor - disse mais ou menos assim: "A diretora da escola foi a única pessoa que me entendeu e ajudou. Aconselhou-me que não convinha continuar indo à escola, pois eu iria expor-me e ainda teria que ver Francisco todos os dias, com quem havia brigado; além disso, eu era tão boa aluna que não teria dificuldades para ser aprovada nos exames livres".

Acreditando que o desejo e o pensamento da diretora eram os seus próprios, Maria deixou a escola, e teriam que se passar nove anos para que, em uma entrevista, durante o tratamento de Máximo, pudesse dizer: "Por causa de Máximo não pude estudar Medicina, pois até hoje ainda não consegui fazer meus exames e não terminei a escola secundária". Somente diante do comentário da psicopedagoga: "Maria, você continua grávida de Máximo?" pode pensar em voz alta: "É certo, agora poderia tentar realizar essas matérias. E a diretora aquela não foi tão boa comigo quanto eu pensava."

Máximo, que tinha sido trazido para a consulta aos oito anos e meio, "porque não pode ler", a partir desse momento poderá ver sua mãe lendo e aprendendo. Cena nova nessa família.

As mudanças na modalidade de aprendizagem de Maria foram acompanhando as mudanças que se processavam na modalidade de aprendizagem de Máximo. Porém, no caso de Maria, era necessário que modificasse sua modalidade de aprendizagem para que pudesse mudar sua modalidade de ensino.

SITUAÇÕES QUE LEVAM MARIA A CONSTITUIR UMA MODALIDADE DE ENSINO QUE TENDE A ESCONDER

Podemos compreender quais situações foram levando Maria a significar que o "dar a conhecer", ou seja, o ensinar, poderia ser muito perigoso e provocador de sofrimento.

A modalidade de ensino vai construindo-se sobre a modalidade de aprendizagem de cada um, assim como vai modificando-se durante toda a vida, de acordo com as respostas que os outros oferecem frente às situações de dar a conhecer, frente ao mostrar da menina ou do menino. Maria tinha uma modalidade de aprendizagem hiperacomodativa-hipoassimilativa.

Analisarei as respostas que recebi da adolescente Maria quando dá a conhecer que está grávida, as quais interferirão em seu posterior temor para mostrar:

a) Teresa, sua mãe, diz assustada:

"Não diga nada para seu pai, porque senão ele vai me matar".

Podemos perceber a diferença entre "não diga nada para seu pai, porque senão ele vai matar você" e a frase pronunciada. Nesse caso, o "esquema de ação-significação" que estaria operando seria "não dizer para não sofrer". Ao contrário, na frase, "Não diga nada para seu pai, porque senão ele vai me matar", o esquema ação-significação é

"não dizer - não mostrar - não ensinar para não fazer o outro sofrer". Em outras palavras, é como se a mãe de Maria dissesse: "Se você contar, seu pai me faz desaparecer".

Maria não só não conta ao pai, como também, neste não-poder dar a conhecer, esconde-se em sua autoria, como se sua gravidez estivesse escondida para ela.

b) Francisco, seu namorado e o pai de seu filho, diz para evitar responsabilizar-se:

"Eu não posso saber se sou eu o pai"(mesmo sabendo que é).

Passados seis anos, tempo em que esteve "desaparecido" para Maria e Máximo, Francisco justificará para sua ex-namorada a resposta dada naquele momento do seguinte modo: "Eu era estudante e meu pai me aconselhou que não podia ser pai, nem tampouco pagar um aborto, que dissesse que eu não podia saber se era o pai. Porém, eu sabia". Ele recorre a um suposto não-saber para desresponsabilizar-se daquilo que conhece e sabe. O fato de ser estudante dá-lhe o argumento implícito (e escondido atrás de uma máscara para enaltecê-lo), como se Francisco quisesse convencer-se de que ser estudante supõe não poder ser responsável. Para desresponsabilizar-se, necessita auto-expropriar-se de sua autoria (eu não posso saber).

O fato de o pai de Francisco ter utilizado um argumento de valor (é estudante) como motivo esconde o questionamento do pai ao ato do filho. O pai de Francisco esconde a crítica e realiza um ato de violência secundária patógena. Francisco esconde que sabe e exerce um ato de violência sobre Maria e sobre si mesmo.

c) Quando o pai conhece que sua filha está grávida, isto é, quando Maria lhe dá a conhecer, o pai expulsando-a de casa diz:

"Se tiver este filho, eu não sou mais seu pai". "Cadela".

O pai comete um ato de violência explícita, que em si não afeta a autoria de Maria, ainda que a abandone e a expulse.

Sem dúvida, o esquema de ação-significação que pode reforçar-se em Maria é "Não mostrar para não perder", como se o pai dissesse: "Se você aparecer como mãe, eu desapareço como pai".

d) Quando Maria dá a conhecer à diretora da escola, a mesma, em uma expulsão encoberta, vai sentenciar:

"Para seu próprio bem, é melhor que você deixe a escola para evitar as zombarias, as críticas e o encontro com Francisco". "É tão boa aluna que poderá fazer as provas livres".

O ato da diretora mostra claramente os efeitos devastadores da violência secundária patógena, uma vez que ela não se atreve a questionar a modalidade ensinante da escola, situação que se tornaria visível caso Maria freqüentasse a escola durante a gravidez. Ficaria explícito para todos uma série de evidências:

a) as adolescentes são seres sexuados;

b) os adolescentes são capazes de ser responsáveis e, conseqüentemente, podem ter autoria;

c) o modelo de "aluna perfeita" desmorona-se;

d) a necessidade de a escola dar sua posição.

Maria não poderá ensinar Máximo sobre uma parte fundamental de sua história: como foi gestado e quem foi seu progenitor.

Podemos perceber que não é apenas, nem principalmente, uma questão de aconselhar os pais a dizer a verdade, ou a não omiti-la. Precisamos trabalhar com cada um deles para encontrar os obstáculos que provocaram o esconder. Além disso, com freqüência, precisamos trabalhar com eles, proporcionando-lhes um espaço para que possam ressignificar sua modalidade de ensino.

No caso de Maria, ao casar-se com Juan, ele se inclui ausentando-se do ato de adotar escolhido por ele mesmo, ou seja, do ato que o constitui como pai. Esconde sua paternidade ao pretender esconder a paternidade biológica de outro.

Durante o tratamento psicopedagógico, é o próprio Máximo quem conseguirá explicar a diferença entre pai e progenitor, o que nem seu pai nem sua mãe haviam conseguido explicar, com as seguintes frases: "Havia um homem que queria a mulher e não queria o filho" (progenitor) e "outro homem que queria a mulher e o filho" (pai).

Foi preciso trabalhar com Juan para que ele pudesse apropriar-se de sua posição de pai. Dar o conhecimento faz parte do ato de paternidade. É poder dizer: "Você teve um progenitor e teve e tem um pai, um papai, porque eu o queria e adotei-o como filho".

Tanto Maria quanto Juan precisaram ir manifestando suas modalidades de ensino durante o tratamento de Máximo. Maria conseguiu ressignificar o "dar a conhecer" como experiência prazerosa e Juan conseguiu apropriar-se de sua função ensinante.

NOTAS

1. Ver a Figura 7.1 desta obra.
2. Ver o Capítulo 11 desta obra.
3. "Gênesis", Bíblia Judaico-cristã.
4. Freud observou situações que descreveu como sintomas histéricos, os quais ocorriam no corpo e os médicos, com seus métodos tradicionais, não podiam resolver, por exemplo, as paralisias para as quais não se encontrava uma causa orgânica. Na história individual e na trama de significações inconscientes, encontraremos a resposta sobre por que se elege tal ou qual lugar (o controle de esfíncteres ou o aprender) para fazer um sintoma.
5. Não encontrei em português uma palavra que pudesse traduzir a palavra *atrapar*. *Atrapado* faz referência a aprisionado, mas

aprisionado implica um sujeito colocado na prisão por outro, isto é, na palavra aprisionado há um carcereiro e um preso diferenciados, ao passo que o termo atrapado faz referência a uma não-discriminação entre o carcereiro e o preso. Em português, existe a palavra armadilha e a expressão jogo sujo, que também poderiam ser usadas em relação a atrapado. Em relação a esse termo, em Porto Alegre, falamos de enclausurada ou de encapsulada, fazendo referência, a primeira, à freira e a segunda ao casulo. Também poderia ser pulado.

6. As idéias aqui referidas foram extraídas e fundamentadas em um Seminário proferido por Sara Paín em 1980, durante as Jornadas de E.Psi.B.A. em Buenos Aires.

7. Relato outros aspectos da história de Máximo, menino que foi trazido para consulta aos nove anos, porque "não pode ler", em meus livros O saber em jogo e Psicopedagogia em psicodrama.

O Que "Segreda" O Segredo?

Nenhuma justiça - já não digamos nenhuma lei - parece possível ou pensável sem um princípio de responsabilidade, para além de todo presente vivo naquilo que transtorna o presente vivo, ante os fantasmas dos que ainda não nasceram ou dos que já morreram, vítimas ou não de guerras, de violência política ou de outros tipos de violência, de extermínios nacionalistas, racistas, colonialistas, sexistas ou de outro tipo; das opressões do imperialismo capitalista ou de qualquer forma de totalitarismo. Sem essa não-contemporaneidade do presente vivo, sem aquilo que secretamente o desajusta, sem essa responsabilidade nem esse respeito pela justiça em relação àqueles que não estão aí, aqueles que já não estão ou não estão presentes e vivos, que sentido teria propor a pergunta? Onde? Onde amanhã?

(Jacques Derrida)

O ceticismo é uma máscara da covardia. (Patrícia Sagastizábal, em Un secreto para Julia)

Já não cremos que a verdade siga sendo verdade quando se retiram os véus.

(F. Nietzsche)

Uma das feridas mais dolorosas, produto de sofrer a violência do segredo, é o efeito que costuma ter a mutilação de autoria sobre quem dele padece e sobre quem o executa.

... o que está escondido dentro, o reprimido, presta-se a intermináveis re-acomodamentos e inclusive à ilusão retroativa. Porém, o que se ausenta dentro de um segredo fica fora do alcance de qualquer tipo de elaboração posterior... (M. Masud Khan, 1991)

O segredo segrega - exclusão do pensar de quem o esconde e exclusão-discriminação sobre quem fica à margem do mesmo.

AUSENTAR-SE NOS ESPAÇOS DE "SEGREDO" OU SIGILO

Em português, há três palavras: "secreto", "segredo" e "sigilo". Em espanhol contamos somente com secreto. A diferença que existe em português entre sigilo e secreto-segredo é maravilhosa, porque diferencia guardar de esconder.

Diferença importantíssima no dispositivo de interpretação psicopedagógica clínica.

Em português, diz-se sigilo profissional para o que, em espanhol, é secreto profissional. O profissional guarda aquilo que conhece por cuidado ao outro. Não sente culpa por aquilo que guarda. Todo vínculo precisa ter algo de sigilo.

Assim, entre mãe e filha, por exemplo, não seria bom para uma adolescente que, em sua primeira menstruação, sua mãe não falasse com ela, transformando o ocorrido em algo escondido, do qual não se pode falar e o qual não pode ser mostrado. Ao contrário, também não seria adequado se, na mesma situação, a mãe contasse por telefone

para todas as suas amigas, anunciando-lhes: "Ah! Menstruou pela primeira vez". E, se chega uma pessoa, ela diz: "Sabe de uma coisa? Ela está em sua primeira menstruação". Ambas são situações extremas, nas quais o mostrar transforma-se em esconder ou o mostrar transforma-se em exhibir. Em qualquer uma, há perturbação da autoria de pensamento da jovem, já que o pensar somente habita lugares onde é possível escolher entre mostrar e guardar.

TER DIREITO A GUARDAR COMO MODO DE NECESSITAR ESCONDER

Um dos aspectos mais facilitadores para a construção de um sujeito aprendente é a possibilidade de guardar proporcionada a esse sujeito nas relações que estabelece com os ensinantes (pais e professores).

*N. de T. Para que se possa entender as comparações que a autora faz neste capítulo entre palavras da língua espanhola e portuguesa, manteremos os termos no original, em fonte itálica.

Possibilidade para poder guardar, sem que esse guardar seja significado como esconder. Poder estar em um "entre" mostrar e guardar. O sigilo está ligado ao sentido de guardar, enquanto o secreto-segredo ao de esconder.

Na maioria das vezes, os professores não têm conhecimento da importância que pode ter para um aluno a possibilidade de escolher mostrar. Ao não lhe dar a possibilidade de escolha para mostrar sua produção, a legitimação (que está ligada à autoria, ao reconhecer-se autor de alguma produção) fica atribuída ao professor. Quando o

professor impõe ver, "Entregue-me o que você escreveu", significa que isso é dele.

Não podemos exigir que o aluno mostre tudo o que escreveu. Precisamos dar a possibilidade de que escolha mostrar. Algumas dificuldades de escrita relacionam-se com essa exigência de mostrar tudo.

Necessitamos que o outro também nos reconheça como autores de nossa produção, que possibilite esse espaço "entre", onde circule o mostrar-guardar.

Masud Khan (1991) fala-nos da diferença necessária entre o que eu chamo "esconder" e o que chamo "guardar": "... uma pessoa pode ocultar-se atrás de sintomas ou ausentar-se dentro de um segredo..."

... Na autobiografia de Carl Jung, *Memories, dreams, reflections*, encontrei uma interessante corroboração da hipótese de que o secreto pode brindar um espaço em que a vida de uma criança, que em um momento está ameaçada, pode conservar-se intacta. Jung relata que em sua infância, quando começou a conviver com seus "rústicos companheiros de escola", descobriu que eles o apartavam de si mesmo. O período entre os 7 e os 9 anos esteve cheio de turbulentas crises internas para Jung. Logo, aos 10 anos, "minha desunião comigo mesmo e a insegurança no mundo me levaram a fazer algo que naquele momento me resultou totalmente incompreensível". Jung talhou um boneco de cinco centímetros em sua régua, envolveu-o com lã, colocou uma pedra ao lado e arrumou tudo em uma caixa que ocultou em um "mezanino proibido" de sua casa. Ele escrevia cartas ao boneco em uma linguagem secreta e, de vez em quando, subia ao desvão sem ser visto para deixá-las com o boneco. Jung conclui seu relato: "O significado dessas ações, ou o modo de explicá-las, nunca me preocupou. Conformava-me com a situação da segurança recém-conquistada e estava satisfeito por possuir algo que ninguém conhecia e com o qual ninguém poderia concordar. Era um segredo inviolável que nunca deveria ser descoberto, já que a segurança de minha vida dependia dele. Não me perguntava porque era assim. Apenas era assim".

O fato de possuir algo secreto teve uma influência formativa muito importante em meu caráter: considero-o um fator essencial da minha puberdade.

Conservar uma possível área em que o guardar seja possível está intimamente relacionado com o que Winnicott chama "capacidade de estar a sós", que por sua vez é o lugar subjetivo a partir do qual operam o brincar e a criatividade.

NOTA

Sigilo: Obrigação de guardar um segredo. 2. Segredo.

Secreto: 1. Que não se pode descobrir ou localizar. 2. Confidencial. 3. Íntimo, particular.

Segredo: 1. O que não pode ser revelado, sigilo. 2. Assunto, manobra, negócio

conhecido só de uns poucos, sigilo. 3. Confidência. 4. Mistério, enigma. 5.

Lugar oculto, esconderijo. (Dicionário Aurélio de língua portuguesa. Editora Nova Fronteira.)

Desmentir-Oligotimizar

Charcot investigou sobre o esquecimento do corpo fragmentado e cunhou o termo "membro fantasma" para designar uma parte do corpo que, tendo sido amputada, era sentida como presença pelo paciente, a tal ponto de tentar usá-la, ainda que à custa de pôr em risco sua vida. A desaparecimento dos distintos membros (de um corpo), por mais que sejam reconhecidos pela visão como ausentes, continuam presentes em uma forma peculiar de esquecimento, que coloca os sujeitos amputados na perigosa situação de acreditarem-se inteiros.

Sabendo o homem que, à diferença de alguns animais do mar, como a estrela-do-mar, não pode restituir seus membros, mais que na memória, a ausência de lembrança é entendida como uma forma da morte... Fazer memória é recordar; a recordação funda a memória e alivia o sonho na vigília. (Daniel Calmeis, Estrellamar)

Na Figura 7.1 pode-se observar como as modalidades de ensino, assim como as de aprendizagem, patógenas ou saudáveis, não têm fronteiras definidas.

Se o exibir (mostrar que impede guardar) une-se com o esconder (guardar, que anula o mostrar), dá lugar à mais patogênica das modalidades de ensino que é a desmentida. Desmentida é um modo de exibir e esconder. Exibe-se o que se esconde.

As férias de Eve, desde os dois anos, foram compartilhadas com um meio-irmão, que lhe é apresentado somente como "Pablo".

Eve não pergunta quem é o menino com quem brinca. Ao ver uma foto da família, na qual aparece Pablo, eu (que tampouco conheço a existência desse meio-irmão) pergunto "Quem é este menino?" e Eve diz "Pablo"; diante de minha insistência, grita "Não sei!", quase como um uivo desesperante, e acrescenta, "Pablo é Pablo".

Frente à modalidade ensinante que desmente o mesmo que exhibe, a menina realiza um movimento de oligotimização. Responde como se não pudesse pensar, como se fosse incapaz de pensar.

Eve não se oligotimiza, já que esse mecanismo não é constante, mas o que é constante é o esconder. Eve desenvolve um problema de aprendizagem da ordem do sintoma ("escreve ao revés", diz sua mãe, que em outro momento diz que se sente uma mulher ao revés), já que a modalidade de ensino característica de seus pais está ligada ao esconder(lhe) a informação sobre a existência de Pablo, um meio-irmão quatro anos mais velho que ela, o qual havia vivido com a família de Eve justamente até o nascimento dela. Ambos, pai e mãe, por diferentes motivos, sentem-se culpáveis pela "expulsão" de Pablo (por não poder sustentá-lo) da casa. Eve havia ficado à margem do conhecimento que poderia ajudá-la a não carregar a culpa. Diante do não-conhecido, não podemos rebelar-nos e ficamos submetidos.

Para poder rebelar-nos, necessitamos antes nos autorizar a revelar. A verdade pode doer, mas não adocece. A mentira, o escondido e, mais ainda, a desmentida adocece o pensar.

Quando Eve está com oito anos, é trazida para a consulta porque "escreve ao revés" e repete o terceiro ano escolar. Iniciado o tratamento psicopedagógico, em um jogo dramático no qual ela representa uma professora de castelhano, acontece o seguinte diálogo:

Eu (como aluna): Professora, aqui há uma palavra que não entendo, estrabismo. O que quer dizer?

Ela (como professora): Uma pessoa que com um olho olha para um lado e com outro ao revés (já indicando um desejo de buscar).

Eu (como aluna): Ah! Então é uma pessoa que não olha só o que lhe mostram, também busca outras coisas, olha para outros lados.

Ela (como professora): É isso!(com alegria).

Quando interrompemos o jogo, começamos uma história sobre "as coisas que se pode buscar com o olho que olha ao revés". Assim continua um riquíssimo movimento que a leva facilmente a buscar que lhe seja revelada a verdade.

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

Essa modalidade ensinante exerce uma violência secundária patógena: "aquilo que o outro deseja que eu pense é o que eu penso que penso ou, então, aquilo que o outro deseja que eu não pense, eu penso que não penso".

A desmentida em relação ao próprio pensamento é um "não sei" que oligofreniza.

Podemos assinalar três tipos de respostas dolorosas diante de uma proposta de aprendizagem:

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

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

Outra história em que vemos os aspectos devastadores da desmentida é a de Pedro:1

Pedro frequenta uma escola que fora fundada em um prédio que, anos atrás, durante a época da Ditadura, havia sido utilizado como "centro clandestino de detenção e torturas". O lema da escola, escrito sobre a soleira da porta, diz o seguinte: "Para que um centro de morte transforme-se em um centro de vida".

Pedro está no terceiro ano e "não faz nada", diz sua professora, "não lê, não escreve". O caderno está quase em branco.

Nunca haviam falado a Pedro sobre aquilo que havia acontecido naqueles anos trágicos. Quando chega para a consulta tem oito anos; nesse momento, discutia-se no país a Anistia, que um segundo governo democrático havia concedido para culpados por aquele genocídio.

Um dia, Pedro não vai à escola. Nesse dia, seus colegas encontram no jardim uns pedaços de correntes oxidadas e semi-enterradas. Correm chamando por sua professora e gritando: "Senhorita, estas correntes devem ser dos torturados!". A professora, também angustiada e sob forte impacto, reúne os alunos e diz que não é possível saber, mas que poderiam estar certos. A turma conversa durante horas sobre a ditadura e, além disso, sobre a esperança de que isso não volte a acontecer nunca mais.

Maria, a mãe de Pedro, cujo primeiro marido era um dos 30 mil desaparecidos durante o governo militar, havia se casado outra vez com quem logo seria o pai de Pedro, tendo-se convertido a uma religião que fazia do sacrifício um de seus pilares. Depois de quase cinco meses de tratamento, em um dos momentos de uma entrevista com a psicopedagoga, chegou a dizer: "Como dizia minha mãe, meu primeiro marido era o diabo, e tinha razão".

Quando os coleguinhas de Pedro encontram as correntes, como já havia dito, ele não estava na escola; porém, já no dia seguinte, Maria

comparece furiosa para falar com a professora, dizendo: "Se houve torturados, torturados estão. Eu também fui torturada e graças a isso encontrei a Deus. Não quero que meus filhos saibam que aqui houve um Centro de Torturas e muito menos dos desaparecidos".

Tempos depois, chegou-se a saber que, lamentavelmente, as suposições quanto ao que foi encontrado na escola estavam certas.

Antes de Pedro nascer, sua mãe esteve casada com um dirigente sindical. Um dia, a polícia foi buscá-lo em sua casa e, como não estava, levaram-na, deixando o filho sozinho em casa. Posteriormente, saberemos que se trata de um meio-irmão, mais velho que Pedro. Maria permanece detida por uns dias, sendo logo liberada, quando então já haviam feito o marido "desaparecer". Os vizinhos comentam que provavelmente o lugar onde estiveram detidos e torturados, tanto Maria quanto seu primeiro marido, fosse aquele prédio, o mesmo para onde mais tarde ela levaria seus filhos, agora como escola.

A tortura, o primeiro marido desaparecido, a dor, o horror são escondidos e, por sua vez, exibidos.

Maria havia construído sua família sob a base da desmentida. Com seu novo marido teve dois filhos. O mais velho também ingressou na seita religiosa e, mesmo tendo apenas oito anos quando assassinaram seu pai, concordou em trocar seu sobrenome, tomando o sobrenome do atual marido de sua mãe, passando, assim, a considerar-se como filho desse homem.

Quando nos encontramos com ele, tendo em torno de 20 anos, ele diz: "Eu sou filho de Deus, não me importa quem seja meu pai terreno".

Maria e seu marido poderiam ter escolhido uma outra escola para Pedro, deixando o passado escondido. Porém, estando amputados e prisioneiros em uma armadilha, que ela mesma armou, exhibe e expõe seu filho à expiação de uma "culpa", talvez a de haver compartilhado o mesmo ventre que "o filho do diabo", aquele que, a partir de então, omitirá seu nome original e passará a apresentar-se como "o filho de Deus".

Pedro não lê nem escreve. Ao pedir-lhe que desenhe "um menino na escola", realiza o desenho expresso na Figura 12.1.

Seus comentários durante o trabalho foram: "Aqui vai um galinho (referindo-se a uma "rosa dos ventos"), mas eu gosto mais de uma pomba. Minha escola é linda".

A psicopedagoga faz comentários a partir do desenho, dizendo-lhe: "Um menino da sua escola disse-me que ela é feia", ao que ele responde: "Nessa escola há tiros. Um menino morreu."

... É a desmentida um denominador comum? Provavelmente, os pacientes graves, os alienados, o são porque estão capturados pela palavra alheia e, através dela, pela vontade do outro; foi-lhes negada a palavra ou estão aprisionados pela palavra do outro (do amo, hoje da mídia) que utiliza ou já utilizou a linguagem para mudar o sentido das percepções e, assim, fazer duvidar das suas próprias. Há formas de falar, de falar a alguém, as quais induzem à desmentida. É a voz do amo que se acredita como sendo a própria voz: a identificação, um dos pilares da estrutura superegógica...

... Não se deve confundir a negação com a desmentida, pois, embora tenham a mesma fonte, a derivação é muito diferente: a negação (Ver em Jung) -o poder dizer não - está na gênese do pensamento e da criatividade e sua busca permanente de uma Verdade inalcançável permite encontrar verdades no caminho. Ao contrário, a desmentida (Ver em Jung), freqüentemente, deriva na criação de fetiches e nessa função detém o pensar, bem como dispõe à adoração e à veneração. Isto é compatível com o des-reconhecimento do real, não somente do real da morte, mas também do real das condições de vida... (Reinoso, 1998)

Tampouco se deve confundir a desmentida com a negação-denegação, como defesa intrapsíquica que está a serviço da elaboração da angústia. A desmentida vem de fora e ataca o pensamento. A desmentida "desqualifica o sistema de registro e as ancoragens do pensar e do criar, subvertendo-se o sentido da verdade e do sujeito" (Zaldúa, 1999).

A análise do uso da desmentida na vivência social mereceria um capítulo especial a partir do que diz Graciela Zaldúa:

... Hoje percebemos, nos meios de comunicação ou em outras estruturas de Poder, um verdadeiro ataque ao pensamento; através da desmentida dos dados de realidade, questiona-se o juízo de realidade, abre-se para um desdobramento de vivências como dúvida, confusão, descrédito ou culpa...

Frente aos discursos dominantes sobre a situação econômico-social, sobre a eficácia do modelo e seus benefícios, a percepção dolorosa da perda de qualidade de vida e dos projetos de amplos setores é vivida de forma angustiante ao associar-se à fantasmática do desamparo e da invalidez e, freqüentemente, leva à ação.

O paradoxal e violento tende a converter-se em passividade, renúncia, desalento ou em atos de auto e/ou heterodestruição.

Violência social e dano psíquico como efeitos do desemprego ou da ameaça de perda do trabalho são algumas das dimensões atuais em que se adverte a implicação das condições de existência e sua condição de laço social. Essa sustentação oscilante complica a estruturação psíquica ao liberar componentes agressivos e narcisistas, voltados para si ou para os outros.

Nos quatro últimos capítulos, analisei os efeitos das modalidades ensinantes que incidem sobre as modalidades de aprendizagem; resumindo essa abordagem, posso dizer:

Quando a elaboração objetivante (atividade lógica, inteligência):

a) está aprisionada, perdendo assim sua capacidade específica de passar a evitar o desejo de um possível saber e a referir a ele, o transtorno de aprendizagem é então: Sintoma (inteligência aprisionada).

b) evita estabelecer contato com o objeto de conhecimento, evita pensar, o transtorno de aprendizagem se converterá em: Inibição cognitiva.

c) quando o sujeito renega sua capacidade pensante, posicionando-se em um "não sei" que filtra o "não posso saber" e desmente o "o que eu sei?", proibindo-se de questionar, o transtorno de aprendizagem se estrutura como: Oligotimia

As três situações anteriores afetam em grau crescente a modalidade de aprendizagem, tornando-a rígida e podendo até, em certas ocasiões, impedir a aprendizagem.

Contudo, pode ser também que nenhuma dessas três situações estabeleça-se como base e, contudo, a criança ou o adolescente fracassam no aprender, sem ter patologizado sua modalidade de aprendizagem; então, estamos falando então do Fracasso escolar.

A intervenção psicopedagógica que propomos não se dirige pontualmente às manifestações do sintoma ("não pode ler", "não aprende a multiplicar", "não presta atenção"), mas a poder mobilizar a modalidade de aprendizagem. A partir de tal ressignificação, poderão ser desconstruídos os fatores que construíram o sintoma ou a inibição cognitiva.

NOTA

1. Em meu livro Psicopedagogia em psicodrama, relato outros aspectos da história de Pedro.

Mostrar - Guardar - Aprender

Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem.
(Mário Quintana, poeta brasileiro)

MOSTRAR-GUARDAR-APRENDER

Aprender supõe curiosidade. Pulsão epistemofílica. Alguma coisa precisa estar guardada. Se o ensinante pretende que tudo esteja visível, como surgirá a curiosidade? A informação precisa está guardada, mas possível de ser mostrada se assim for demandado. Está disponível e, quando não está disponível, fica explícito que não está disponível.

Na Figura 7.1, indiquei alguns movimentos entre e a partir das modalidades de aprendizagem e de ensino. Somente quando se tornam estereotipadas, rígidas, fixas, mantendo-se constantes, é que podemos falar de patologização. Geralmente, todos nós usamos diferentes modalidades, mesmo aquelas que mais dificultam o pensar. Assim, em circunstâncias de luto, de perda ou mesmo de excesso de informação, precisamos realizar movimentos inibitórios do pensar como proteção. A proteção pode transformar-se em defesa, e um dos fatores dessa mutação de algo necessário (proteger-se) em algo perturbador (construir uma defesa rígida que deixa de proteger) é a permanência. Se dirigimos o olhar ao sol do meio-dia, diretamente, fechamos os olhos como necessidade de proteção; porém, se os mantivermos fechados por medo de voltar a ferir-nos, então deixaria de ser uma proteção para passar a ser uma defesa, a qual, por defender-nos, ataca-nos. Além disso, correríamos o risco de acreditar que não nos interessa mais olhar e/ou que não há nada interessante para olhar. Essa atitude seria o equivalente da inibição cognitiva.

UMA PEQUENA HISTÓRIA IMAGINÁRIA

Seguindo com nossa comparação entre olhar e conhecer, imaginemos uma suposta pessoa que, desde o nascimento, fizeram viver no interior de um bunker. Ela nunca foi informada da existência do sol e foi convencida de que abrir a janela poderia machucar muito a si mesma e/ou provocar danos a outros. Um dia, essa pessoa consegue olhar o sol (o saber sempre é busca, mesmo não sabendo de que), mas entenderá tal atitude como espiar. Olhou, mas acredita que espiou. Então, irá sentir-se culpada e, provavelmente, cada vez que olhe-conheça os objetos e as situações que lhe mostrem omita parte do que foi visto. Caso alguém lhe peça que recorde, desenhe ou relate, por ter estado exposta à violência da exclusão que o segredo implica, pode ser também que se omita em sua autoria. Talvez utilize o mecanismo de omissão como uma modalidade constante de

denúncia, tal como uma cicatriz purulenta, uma ferida que não se consegue curar. A omissão é o sintoma que denuncia e renuncia a mostrar o escondido; mais ainda, renuncia a rebelar-se, a sair do bunker, a revelar o que está escondido.

Imaginemos também uma segunda pessoa, a quem tenham feito morar no bunker; porém, além disso, seus pais estão convencidos de que sabem tudo que é necessário saber. Os educadores das escolas são "televisores ambulantes", constantemente ligados, e estão em todas as paredes do bunker com maravilhosos efeitos especiais, que parecem "raios laser mais potentes que o sol". Por sua vez, fazem campanhas contra os governantes que cobram em dinheiro por não deixar sair do bunker aqueles que querem. Contudo, os funcionários continuam em seus postos. É proibido sair, mas não é dito que é proibido sair.

No bunker também há pessoas que estão tentando sair, muitas delas são meninas e meninos cujos pais desejam que saiam e que empreendam uma busca saudável com seus companheiros.

Algumas pessoas, por sorte, conseguiram criar escolas com professores-seres humanos, trabalhando com coragem em meio às escolas preparadoras de bunkers. Não podemos nos esquecer de dizer que algumas escolas ofereciam-se como as melhores na obtenção de êxito na vida: elas não só eram pequenos bunkers, como também ensinavam a preparar futuros bunkers. Eles não só se diziam melhor preparadores, como, sem perceber, construía bunkers sob suas peles.

Também havia uma pessoa que produzia um sintoma diferente, realizando um esforço descomunal para repetir exatamente o que lhe pediam. Tal hiperacomodação levou-a a tentar apenas memorizar (sem recordar), apenas atender (sem atender-se). Como tal objetivo é impossível, acabou sendo rotulada como pouco criativa, com pouca memória e com déficit atencional. Assim, essa terceira pessoa, por força de ser nomeada de tal maneira, esquece que algum dia desejou conhecer aquilo que havia fora do bunker.

Poderíamos também imaginar uma quarta pessoa, a qual, algumas vezes, fora levada dentro dos veículos que transportavam os governantes quando saíam do bunker. Em uma dessas ocasiões, perguntou "O que é a luz?", tendo como resposta "Não há luz, aqui é muito escuro, você está sonhando". Essa quarta pessoa ainda hoje tem uma ferida aberta e supurante em seus olhos; ela crê que não tem olhos, que é cega, sem que o seja. Provavelmente tenha temor em sair do bunker e, quando perguntada sobre o que vê lá dentro, inventa relatos desarticulados, que nada têm a ver com o mundo do bunker, mas com aquilo que viu lá fora. Porém, como lhe deram pouco tempo para conhecer e disseram-lhe que aquilo que via não existia, agora rompe o relato em pedaços, mistura-os, deixa alguns sem sentido, outros são enunciados. Assim, alguns a chamam de louca, outros de oligofrênica, deficiente.

Mas nem tudo estava mal na cidade imaginária, já que cada vez mais havia jovens, velhos e crianças que não perdiam os desejos, os desejos de revelar (se), e rebelavam-se criativamente, começando a pensar. As fortes estruturas em que o bunker estava construído começavam lenta mas progressivamente a cair...

O HUMOR E A PERGUNTA COMO CARACTERÍSTICAS DO APRENDER

Um dos parâmetros mais interessantes para falar de saúde sob o ponto de vista da aprendizagem é o senso de humor e a capacidade de perguntar.

Com o pensamento pode-se analisar, elaborar, tramitar, reelaborar fatos, driblar inibições, pôr palavras, recuperá-las e dirigir, planejar mentalmente o que desejaríamos de nossa vida. Podemos usar palavras e aproveitar experiências que, recuperadas da repressão, voltem a formar parte de nosso patrimônio, voltem a pertencer-nos, permitam-nos escolher o que fazer com a ação que conjuga o desejo: executá-la, repudiá-la, postergá-la.

Pensando, pode-se desligar do presente, o que retorna na repetição. Uma possibilidade de mudar a vida, gerando outra realidade. Pensando, pode-se pensar os pensamentos; é uma possibilidade de crítica, humor incluído. Mas não confundamos: o humor é o oposto da autocrítica. A autocrítica é a área de influência do superego; o humor implica um movimento oposto, é ver o objeto, reversão do olhar que implica o reconhecimento do outro, sem os atributos do ideal. Humor e chiste, formas de pensar, formas corretas de pensar porque incluem o pensamento inconsciente e encurtam a distância com o ideal (que põe em marcha a repressão). O chiste leva em conta a emergência do desejo, porque produz o levantamento da repressão e com este levantamento a ruptura da ignorância. O sujeito apossa-se e atreve-se com o reprimido. (Estamatti, 1999)

Se uma criança, um adolescente e um adulto podem perguntar-se, fazer perguntas e fazer-se perguntas, isto é indicador de saúde em aprendizagem, de liberdade para pensar.

O que encontramos na patologia da aprendizagem? Pouca possibilidade de perguntar-se, ou pseudoperguntas, sem espera de respostas, como se fosse uma caricatura de pergunta, ou seja, pergunta que não é fruto de desejo de conhecer.

É necessário insistir nisso e trabalhar para que, como educadores e professores, não sejamos "televisores"; precisamos abrir espaços de questionamento, de pergunta.

Quanto necessitamos trabalhar para que o aprendente possa perguntar, e o ensinante possa perguntar-se!

Uma menina de seis anos disse-me entre a surpresa e o susto, depois de duas semanas na primeira série: "Sabe de uma coisa?. A professora pergunta, mas já sabe a resposta. Então, por que pergunta?".

A professora não conseguia perguntar-se! Infelizmente, evitava o prazer de ensinar, que principalmente está no aprender que inclui.

COMO ABRIR UM ESPAÇO FACILITADOR PARA O APRENDENTE PERGUNTAR?

Esta questão não se resolve com a facilitação de dizer "responder ao que o aluno ou o filho pergunta". Precisamos saber abrir um espaço para que surjam as perguntas.

Muitas vezes, as crianças perguntam porque sua capacidade de perguntar já está comprometida (mesmo antes de entrar na escola).

O educador pode ser um agente de saúde quando consegue desculpabilizar o perguntar; para isso, deve ressituar-se diante da "função positiva de sua própria ignorância", como diria Sara Paín.

Uma coisa é "perguntar a...", e outra é "perguntar-se com...". No primeiro caso, acionamos "informação"; no segundo, provavelmente construiremos "conhecimento" pondo em jogo nossos saberes.

NOTA

1. Em relação ao tema "humor e aprendizagem", pode-se consultar a Revista de E.PsLB.A., n. 2.

167

Apêndice do Capítulo 13

ALGUNS FRAGMENTOS DE CONFERÊNCIAS

Pergunta: Quando você fala da criação de um espaço de intimidade e da possibilidade de construir uma subjetividade para ter um lugar onde possa mostrar e guardar, é como se estivesse falando da construção da saída da bidimensionalidade de um lugar especular e a entrada da tridimensionalidade com a possibilidade então de um trânsito que caracteriza um "entre"?

Resposta: Creio que estou falando disso, mas procuro introduzir nesse lugar que você nomeia a pergunta sobre o que a psicopedagogia poderia trazer de novo e diferente daquilo estudado pela psicanálise nesse espaço.

O olhar psicopedagógico busca ver como se constrói um sujeito aprendente em relação a um sujeito ensinante, na relação com um objeto do conhecimento como uma terceira parte nessa circulação. Esse espaço que você chamou de espaço de intimidade é rico sob o ponto de vista da autoria de pensamento, porque está ligado com a diferenciação.

Pensar é diferenciar-se de... até mesmo daquilo antes pensado por você. Não é o primeiro ato de diferenciação, mas é o primeiro ato de reconhecer-se diferente. Ou seja, pensar-se diferente. Tem a ver com o reconhecimento de que se está pensando e de que se é autor do pensamento. Vivência de autoria por antonomásia. Claro que nós também construímos nosso corpo, mas a experiência de construção do corpo é um produto muito secundário de elaboração posterior. A experiência de que alguém construiu o que pensou é imediata e direta. Vocês já devem ter visto que, por volta dos três ou quatro anos, as crianças desfrutam jogos de criar palavras, porque estão fazendo a experiência de poder criar um pensamento. Além disso, há alegria de inventar a palavra.

Esse espaço de intimidade, na adolescência, volta a reelaborar-se. Também o adolescente precisa fazer a experiência de que pode construir um pensamento diferente de seus pais. Muitos problemas de aprendizagem na adolescência situam-se em um espaço relacionado a isso. Não poder pensar sem sentir-se abandonado pelos pais.

Pergunta: Os pais sempre devem responder a tudo?

Resposta: Não se pode dizer tudo, mas se a criança pergunta à mãe "O que você esteve fazendo à noite com papai que escutei ruídos e suspiros?", e a mãe lhe diz "É uma coisa nossa e não tem que conhecer", não está escondendo, fica explícito que guarda. É diferente se dissesse "Ah, estávamos dormindo" ou "Não, os ruídos que você ouviu eram da televisão". Nesse caso, parece que mostra, mas está escondendo. Diferente também é dizer "Você não escutou ruídos, estava sonhando", estamos no desmentir: "Estava sonhando com aquilo que viu, que escutou, não é o que você pensa que escutou".

Exibir seria dar à filha todos os detalhes de tudo o que foi prazeroso dessa noite, o que tampouco deixaria à filha a possibilidade de criar, de construir, de pensar.

Pergunta: Como podemos diferenciar o esconder do desmentir, do esconder mesmo?

Resposta: É muito importante diferenciar o movimento de esconder do movimento de desmentir. Imaginemos que, enquanto você estava distraída, eu tomei sua lapiseira e você não viu.

Vamos imaginar que você me pergunta se eu sei onde está sua lapiseira, e eu respondesse "Não, eu não sei, você devia ter mais cuidado com seus objetos". Eu estaria escondendo, e você poderia duvidar e ir procurá-la.

Quem esconde mostra algo diferente, algo estranho. O movimento de desmentir é muito mais complexo. Por exemplo, ante o mesmo fato, você pergunta e eu respondo "Não sei, eu não tenho nada nas mãos", enquanto eu tenho a lapiseira visível em minhas mãos.

Esse desmentir é muito mais complexo, já que não ocorre com um objeto visível, como uma lapiseira, mas com o que o sujeito está pensando, ou com a possibilidade de pensar. O desmentir é um mecanismo intersubjetivo.

Um Jogo

Nos grupos de formação, costumo propor um jogo que consiste em descobrir uma situação. Solicito que pensem diversas respostas, mais de 20 ou 30, possíveis e diferentes de uma mãe ou de um pai para uma pergunta de seu filho. Em seguida, as respostas imaginadas devem ser classificadas segundo a estrutura de modalidade de ensino a que correspondem.

Situação: Um casal costuma deixar a porta do dormitório aberta. Certa noite, a mulher fecha a porta, com o desejo de ter uma relação sexual com o marido.

No dia seguinte, sua filha de oito anos pergunta: "Por que você fechou a porta do quarto à noite?".

Proposta: Cada pequeno grupo escreve em folhas soltas as diferentes respostas que imagina serem possíveis. Logo se juntam os papéis e são classificadas as respostas. A partir da realização dessa experiência em mais de 50 oportunidades em diversas regiões do Brasil, da Argentina e do Uruguai, o que observo, em geral, é:

a) as respostas dadas são majoritariamente da ordem do esconder, de estilo "Fazia frio", "Não pergunte o que não lhe interessa, "Não me lembro", "Seu pai quis e eu tive que fazer, senão sabe como é"...

b) as respostas da ordem de exibir são as que aparecem em segundo lugar. Um exemplo delas seria: "Seu pai ontem tomou Viagra e não sabe que maravilha, foi como antes, não vê que estou contente"?

c) as respostas da ordem da desmentida são as mais difíceis de se imaginar (pensar). Eis alguns exemplos: "Você sonhou, porque a porta estava aberta", "Não, ao contrário, o barulho que você ouviu é porque eu estava abrindo a porta".

Aborrecer-se - Emburrecer-se

... O plano do universo oferece a todos a possibilidade de viver criativamente... Para viver criativamente, não se necessita nenhum talento especial. Viver criativamente é uma necessidade e uma experiência universal; inclusive um esquizofrênico fechado em si mesmo e confinado ao leito pode estar vivendo criativamente... (Winnicott)

... Ser aborrecido é trivializar... (Winnicott)

... O tédio de protesto é sempre um biombo para a raiva... (Adam Phillips)

ABORRECER-SE - DIETAR-SE - ACIDENTAR-SE

Há coisas, como jogar e pensar, que não se pode ensinar, mas, sem dúvida, se aprendem.

*N. de T. Optamos por manter o título no original para evidenciar o que autora desenvolve neste capítulo, bem como para expressar a dificuldade de traduzir estes termos, já encontrada quando da tradução de uma outra obra sua -A mulher escondida na professora. No texto, estaremos usando as palavras aborrecer-se e aborrecimento. No entanto, cabe salientar que o sentido utilizado é o de neologismo, uma vez que a autora transpõe para o campo psicopedagógico, construindo novos sentidos.

Inquieta-nos uma série de padecimentos que nestes tempos estão tomando "corpo e mente" dos adolescentes.

Refiro-me à anorexia nas adolescentes, às condutas temerárias nos adolescentes e ao aborrecimento em ambos.

Menciono esses padecimentos, entre muitos outros possíveis, pois creio que as jovens "em dieta" e os jovens temerários (sempre em risco de acidentar-se) mostram no corpo o que a inibição cognitiva e o aborrecimento mostram no plano do pensar.

Não me deterei em analisar o modo como as modalidades ensinantes intervêm ou se relacionam com os três padecimentos enunciados. Sem dúvida, ao determinar as características particulares que adquirem na atualidade as modalidades de ensino e a sua incidência nos modos de pensar dos adolescentes, creio que realize um aporte que poderá ser utilizado também na configuração de novas intervenções na terapêutica e na promoção de saúde.

... A imaginação radical, diz Castoriadis, faz do ser humano um animal louco, não totalmente programado, nem programável, capaz de invenção infinita a partir da informação que lhe chega do exterior e também a partir de "nada" (...). Alentemos, então, a expectativa "humanamente louca" de que na imaginação radical dos sujeitos

pensantes de nossa época, tanto os indivíduos, quanto os grupos sociais, encontremos novos e impensados modos de articular o domínio indispensável da tecnologia, com mediações afetivas significativas que levem a adaptações criativas e a vínculos interpessoais profundos e prazerosos... (Schejtman, 1998/99)

ABORRECER-SE - EMBURRAR-SE

... Creio na objetividade e em olhar de frente as coisas e fazer algo a respeito, mas não em cultivar o aborrecimento, esquecendo a fantasia inconsciente... (Winnicott)

O aborrecimento foi algo que sempre me inquietou por sua insistência na clínica psicopedagógica. Recebemos muitas crianças e muitos adolescentes que parecem não se alegrar nem sofrer; não se agoniar, nem entusiasmar-se. Respondem às perguntas e desenham quando solicitados; jogam quando o jogo está ali, até que em algum momento conseguem murmurar "não sei!, não me lembro!, que chato!". Contam-nos que em casa também se aborrecem olhando televisão ou até mesmo estando com amigos. Na escola, também se aborrecem (questão que deixa de ser um indicador de problema quando nos deparamos com uma escola aborrecedora), mas ocorre que se aborrecem antes de começarem a ter contato com as matérias escolares, ou antes de ler aquele livro que seu pai deu-lhes de presente.

Quando o púbere ou o adolescente posicionam-se em um que sei eu! ou em um o que me importa!, estamos geralmente frente a um aborrecimento.

Se é uma criança, os pais dirão "Não joga sozinho"; "Se eu não estou ao seu lado, você não faz os deveres"; "Sempre está querendo outra coisa"; "Nada o entretém".

Se é um adolescente, os adultos irão se queixar de "Não se interessa por nada"; "Sempre está enfasiado"; "Tudo o aborrece".

Em meus primeiros escritos, assinalava o aborrecimento como uma das características que acompanhariam a criança e o adolescente com problemas de aprendizagem.

Observei que o aborrecimento não é somente um adjetivo, mas também pode adquirir um caráter substantivo. Isto é, o problema de aprendizagem, às vezes, acompanha, mostra-se ou até pode nascer no ou a partir do aborrecimento.

Atualmente, no início do novo milênio, torna-se imperioso aprofundar este tema, já que o tédio, o fastio, o aborrecer-se parecem ser quase uma constante que atinge os jovens e também a não poucos adultos.

... assim como em outros tempos afirmamos o caráter irreversível de um futuro promissor, hoje nos enganamos do mesmo modo, com a mesma metodologia, para somente ver um futuro deplorável...

... se o imprevisível é o possível, ao menos que não nos tome despojados de nossa capacidade pensante, que é aquilo que pode diminuir o mal-estar sobrando, já que nos permite recuperar a possibilidade de interrogar-nos, de teorizar os enigmas, e, diante disso, de recuperar o prazer de inverter o passivo em ativo....
(Bleichmar, 1998)

Existe uma reciprocidade entre o aborrecimento e a queixa. Ambos cerceiam a autoria de pensamento do ensinante e do aprendente. A queixa ocupa o lugar de um pensamento, e o aborrecimento ocupa o lugar de desejar conhecer. O aborrecimento não se nomeia; instala-se e cala os pensamentos.

É interessante observar que os professores queixam-se e os alunos aborrecem-se. Quando olhamos a cena de outro lado, poderíamos dizer que os alunos queixam-se e os professores aborrecem-se.

A queixa e o aborrecimento funcionam como lubrificantes de uma máquina paralisante, gerando inibição cognitiva reativa e mantendo a inibição cognitiva estrutural.

Jogando com nosso idioma, surge outro sentido, o qual pode interagir com os demais: encontro dentro da palavra aburrirse o "burro", o fazer-se burro.

*N. de T. Deveríamos dizer "nossos idiomas", uma vez que o termo aborrecer, no infinitivo, recebe (do Aurélio) o mesmo significado que aburrir, ou seja, sentir horror, enfastiar-se e indica um sinônimo: aborrir; enquanto aborrido é o estado cheio de aborrecimento. Já emburrado quer dizer amuado, zangado aborrecido, incluindo o fazer-se burro, isto é, emburrecer.

O verbo no infinitivo (aburrir) mostra um sentido: há outro que agride (horroriza, molesta, incomoda, fastidia) ou que me aborrece (abandona-me, odeia-me).

É importante a distinção entre o ato de aburrir (boring) e o aburrimiento (boredom). O Oxford English Dictionary define boring (forma substantivada do verbo to bore) como "o costume de molestar e entediar aos demais", e ao substantivo boredom como "o estado de aburrido, tédio, fastio".

Porém, o que acontece quando tal expressão volta-se sobre o sujeito e já não é aborrecer (aburrir) o mesmo que aborrecer-se ("aburrirse")? O deslizamento para horrorizar-se, fastidiar-se, odiar-se é rápido e fácil.

Poucas vezes, a criança que nos consulta em psicopedagogia enuncia "Me (aburro) aborreço". Em geral, ela diz "Que (aburrido) aborrecido!", ou "Estou (aburrido) aborrecido". Essas três formas de enunciação (que aburrido!; estou aburrido!; me aburro!) indicam uma seqüência em direção a um saudável reconhecimento da implicação pessoal para que as situações tornem-se tediosas. Esse é o caminho que leva ao estar passivo diante de um mundo aborrecido e o reconhecer-se ativo, aborrecendo-se (agredindo-se), transformando a si mesmo em pouco interessante.

Diante de sua constante expressão "que aborrecido (aburrido)", certa vez perguntei a um adolescente "Você se faz o burro?" (te hacés el burro?) Abrimos a partir daí um espaço de pergunta que permitiu começar a desconstruir a evitação de pensar que caracterizava sua modalidade de aprendizagem.

Ricardo Rodulfo diz:

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

O aborrecimento surge da falsa certeza de possuir o conhecimento ou da certeza de não necessitar dele. Ambos os movimentos remetem à onipotência.

O ABORRECIMENTO EM PSICOPEDAGOGIA

Como psicopedagogos não tentamos "motivar", nem montar espectáculos para "desaborrecer" os pacientes; porém, nos permitimos o assombro? A pergunta rompe com as certezas teóricas estabelecidas? Podemos suportar o tempo necessário do não-entender? Deixamos entrar o aborrecimento para a partir daí descobrir a abertura por onde o sujeito consiga se sentir interessante?

Nada é interessante externamente se o sujeito não se descobre interessante. Nada é aborrecido externamente se o sujeito descobre-se interessante.

A clínica psicopedagógica leva-nos a pensar no aborrecimento como uma modalidade de aprendizagem particular.

A modalidade de aprendizagem em que o aprendente requer a presença constante do outro: ensinante que manipule com seu desejo e que pense por ele. O ensinante, por sua vez, necessita que o aprendente dependa de sua presença para poder exhibir-se como conhecedor.

Nessas circunstâncias, não se trata de um aborrecimento originado pela pouca capacidade da escola em ensinar, o que em alguns casos torna compreensível a resposta de desinteresse. Estamos analisando outro aborrecimento que, para diferenciá-lo do reativo, denominarei de

estrutural, aquele que não é simplesmente algo que se sente, mas sim algo com o que se sente.

Também encontro no aborrecimento a modalidade de aprendizagem que apresenta as características de hipoacomodação-hipoassimilação, típica daquilo que já descrevi como inibição cognitiva. Inibe-se o pensar, o eleger, o decidir-se por uma idéia.

Após diferenciar o ato de aborrecer (aburrir) o outro e o aborrecimento (aburrimento), Masud R. Khan explica, baseando-se em Winnicott, que o aborrecimento é um estado de ânimo defensivo e uma estrutura psíquica. Esse autor entende-o como uma defesa maníaca, ou seja, como "uma tentativa de renegar a realidade interior, uma fuga para a realidade externa e uma tentativa de manter a animação suspensa".

De certo modo, essa análise coincide com observações que venho fazendo com jovens que consultam por problemas de aprendizagem, sobre a manifestação, em alguns, de um aborrecimento reativo e, em outros, de um aborrecimento estrutural.

Uma importante contribuição de Winnicott refere-se ao alerta feito sobre a importância de estados, sentimentos e sensações de relativa quietude. Assim, outro discípulo seu, Adam Phillips, detém-se no estudo do tédio e diz-nos que "no trabalho clínico nos deparamos com crianças incapazes de aborrecer-se e outras incapazes de qualquer outra coisa que não seja aborrecer-se".

Em psicopedagogia, são freqüentes os casos do segundo tipo; no entanto, encontramos também muitos pais, muitas mães e muitos professores que não conseguem deixar às crianças e aos jovens a possibilidade de aborrecer-se. Constantemente, estão oferecendo tantas atividades, tantos horários e tantas "coisas para fazer" que mesmo o brincar parece regulamentado. A criança não tem um pouco de espaço-tempo para desejar brincar, ir jogar bola, porque chegou a hora de ir para a Escolinha de Futebol.

Diz W.R. Bion que a inability para tolerar o espaço vazio restringe a quantidade de espaço de que dispomos: "... No luto, é o mundo que se tornou pobre, vazio; na melancolia é o próprio eu...", diz Freud.

Quando o mundo torna-se aborrecido, podemos estar em um "estado transicional" (Adam Phillips) até o encontro com a capacidade de estar a sós, terreno a partir de onde nasce a criatividade, ou até o momento de tornar-se aborrecido de si mesmo.

"...A criança being bored está esperando descobrir de novo seu desejo, sem a representação consciente de um objeto... Não sabe o que está esperando...", diz Adam Phillips. Nessas situações, o aborrecer-se pode surgir como uma descontinuidade necessária com o mundo exterior para reencontrar-se com seu próprio desejar.

Para abordar o tema do aborrecimento, Phillips remete a Winnicott, que brilhantemente descreve como um bebê pode desinteressar-se por um objeto para poder apropriar-se do desejo de tomá-lo.

Torna-se imprescindível, tanto para o professor quanto para o psicopedagogo (mais ainda), um ambiente que ofereça as coisas sem impô-las.

O psicopedagogo precisa deixar espaços entre ele e o jovem atendido para que possa parecer no encontro com certo estado de "desestimulação" externa e, a partir disso, trabalhar.

Assim, Adam Phillips diz que:

... o aborrecer-se pode ser uma defesa contra a espera e nele mesmo existem duas suposições, duas opções impossíveis: existe algo que eu desejo e não há nada que eu deseje... Essa ambigüidade explica a curiosa paralisia do aborrecer-se. No tédio, existe um rasgo de uma fuga de desejo, de uma falta de significação...

CAPACIDADE DE ESTAR A SÓS

É possível aprofundar o estudo sobre o aborrecimento a partir do que já foi trabalhado por Donald Winnicott em A capacidade de estar a sós. O autor fala-nos da necessidade de diferenciar a vontade de estar a sós do sentir-se abandonado. Winnicott mostra os aspectos positivos da capacidade de estar a sós.

Estar a sós e descobrir-se interessante, poder surpreender-se, encontrar-se pensante, descobrir e experimentar o prazer da autoria de pensamento.

Creio que o aborrecimento alerta sobre a incapacidade de estar a sós. ... ainda que a capacidade para estar só seja fruto de diversos tipos de experiências, somente uma delas é fundamental, há uma somente que, não ocorrendo em grau suficiente, impede o desenvolvimento dessa capacidade: trata-se da experiência, vivida na infância, de estar só na presença da mãe. Assim, então, a capacidade para estar a sós baseia-se em um paradoxo: estar a sós quando uma outra pessoa se faz presente... é importante que haja alguém disponível, alguém que esteja presente, mesmo não exigindo nada...

...A maturidade e a capacidade para estar só implicam que o indivíduo tenha tido a oportunidade... de formar para si, pouco a pouco, a crença em um meio ambiente benigno.... (Winnicott, 1971)

É importante assinalar que, mesmo sabendo o quanto pode ser amordaçante e patogenizante para uma criança a convivência com um adulto (pai, mãe, professor) desqualificativo, não insistimos o suficiente no quão prejudicial pode ser para a criança a atitude oposta de um adulto: aqueles adultos que, não importa o que a criança produza, estão sempre felicitando e/ou aprovando. Além de invasiva, tal atitude é negativa do ponto de vista da aprendizagem, já que coloca a criança em um lugar de necessitar buscar referências fora de si mesma. Situa a criança em uma posição dependente, na qual conseguirá reconhecer sua produção somente ou principalmente a partir do olhar do outro.

A psicopedagoga e o psicopedagogo precisam estar disponíveis diante da dificuldade ou, às vezes, da impossibilidade da criança para estar a sós, sem exigir nada e trabalhar com isso. Para tanto, precisará conectar-se com sua própria capacidade de estar a sós.

O TRABALHO COM O "ABORRECIMENTO" EM PSICOPEDAGOGIA

Ante a insistência do aborrecimento nos pacientes a quem eu atendia, acreditei, inicialmente, tratar-se de uma manifestação do problema de aprendizagem. Hoje, penso que em algumas circunstâncias o problema de aprendizagem pode nascer do aborrecimento.

Precisei aprofundar a diferenciação dessa dupla apresentação possível do aborrecimento, como adjetivo e substantivo, à medida que fui detectando em mim, como terapeuta, o aborrecimento transferencial e naqueles/as com quem co-visionava.

Então, comecei a indagar do lugar de co-visora, encontrando uma correlação entre a superoferta de atividades, tarefas, jogos, palavras, nas quais, às vezes, os psicopedagogos caíam - ainda aqueles profissionais situados em uma escuta e atitude clínica - e a constatação, diante de minha pergunta, de que o atendimento parecia-lhes ter resultado aborrecido.

Ao nomear o aborrecimento no espaço de co-visão, ao recortá-lo, ao dar-lhe um caráter em si, ao perguntar-se sobre o mesmo, começa a abrir-se outra escuta, aquela que possibilita ao psicopedagogo operar com e no aborrecimento, e não contra ele. Não é o mesmo tratar uma criança aborrecida e tratar o aborrecimento de uma criança.

Trata-se de trabalhar na transferência, sem que seja necessário fazer coisas para não aborrecer e nem aborrecer-se.

Winnicott dizia que, se meu paciente sofre convulsões, deverei esperar que convulsione em meu consultório.

Quando o aborrecimento está instalado no aprendente, deverei dar entrada a esse aborrecimento, escutá-lo e encontrar nele o desafio para o meu trabalho.

Se a criança ou o adolescente tem problemas de aprendizagem, e o aborrecimento faz parte dele, nada resolverei entusiasmando-o com minha presença e, se assim consigo evitá-lo, pior ainda, já que somente poderei manter o paciente aborrecidamente em tratamento entretendo-o com atividades.

"Por que você veio me ver?", pergunta o psicopedagogo; a criança responde "Não sei". Não pode dizer "venho porque não sei", o que organizaria um drama singular.

A criança que chega para nossa consulta, tendo em vista sua inteligência aprisionada ou inibida, não consegue dizer "Venho porque não posso aprender e temo conhecer".

Se pudesse dizer algo sobre isso, já indicaria uma possibilidade de enunciar uma demanda e mostraria algo da história singular, abrindo, como todo drama, um espaço de pergunta: "O que é que não sabe?", "O que teme?", "Como não sabe?".

Em troca, a resposta "não sei" que costuma dar fecha o espaço. O psicopedagogo necessita suportar esses "intervalos" que a criança ou o jovem colocam.

... No tédio, existem duas suposições, duas opções impossíveis: há algo que eu desejo e não há nada que eu deseje. No tédio, existe o rasgo de um possível objeto de desejo e o rasgo de uma fuga do desejo, de sua falta de significação...

... O aborrecimento protege o indivíduo, torna tolerável para ele a experiência impossível de esperar alguma coisa sem ter idéia do que essa coisa possa ser... (Winnicott, 1971)

O TÉDIO NOS ADULTOS

Certa vez, alguns pastores protestantes perguntaram a Winnicott como poderiam fazer para diferenciar uma pessoa com tristeza de outra que precisaria de tratamento psicológico. O mestre respondeu:

... Se uma pessoa vem falar-lhes e, ao escutá-la, vocês se sentem aborrecidos, essa pessoa está doente e precisa de tratamento psiquiátrico. Em troca, se consegue mantê-los interessados, não importa quão grave seja sua desrazão ou seu conflito, poderão ajudá-la... (Winnicott, 1992)

Uma mulher clinicamente depressiva, de 30 anos de idade, com risco de suicídio, paciente de Winnicott, contou um sonho característico.

Chega em uma estação ferroviária onde há um trem, mas o trem não parte nunca. Uma vez, em sua análise, teve um outro sonho, no qual o trem partia. Winnicott interpreta: "Dito em termos simples, um trem que começa a mover-se se expõe a ter um acidente".

Disse Adam Phillips (1996):

... Na defesa maníaca, há uma necessidade de congelar qualquer possibilidade de que aconteça algo. O paciente que nos obriga a escutar um relato aborrecedor não permite que a linguagem e as metáforas aperfeiçoem e modifiquem sua experiência. Cria um espaço de discurso em que, tanto ele quanto o analista, ficam paralisados pela técnica escolhida para o relato, assim como por seu conteúdo monótono e repetitivo.

Disto eu extrairia a conclusão de que o que aborrece é em essência não-autêntico, para o paciente e para o analista; por isso, se queremos ajudar o paciente, devemos aprender a suportar esse falso discurso...

O aborrecimento nos adultos tem formas complexas de manifestação, mas creio que, em suas raízes, sempre há uma tendência a dividir o mundo entre os iguais a si mesmo e os opostos a si mesmo, o que é muito aborrecedor.

Há certas atitudes expressas como desqualificantes que se originam em uma dificuldade para descobrir o diferente, as quais tendem a homologar o novo com o já conhecido. Assim, poderíamos interpretar alguns... "esse autor não trouxe nada novo" ou "disse o mesmo com outras palavras".

Mesmo que seja certo que há aqueles que não trazem nada de novo, para encontrar as diferenças primeiro é preciso que tenha podido separar, divergir, diferenciar-se, perguntar-se algo.

COMO DESATIVAR O ABORRECIMENTO?

Abrindo espaços para o desdobramento da agressividade construtiva, para o questionamento e para o contato com a autoria de

pensamento, que não é outra coisa senão o contato com a potência pensante e transformadora do mundo e de si mesmo.

NOTA

1. Creio que necessitamos questionar o termo supervisão e conseguir situar-nos em uma co-visão.

A SEQÜÊNCIA DO JOGO DO FORT-DA COMO PARADIGMA DOS Momentos do Tratamento Psicopedagógico

No tratamento psicopedagógico, busca-se devolver ao sujeito a dimensão de seu poder (poder escrever, poder saber, poder fazer) para que seu eu acredite em suas potencialidades. (Sara Paín)

Reproduzirei a transcrição de um seminário que já tem muitos anos; hoje penso diferente algumas questões aqui expostas. No entanto, várias colegas induziram-me a pensar que ainda pode ter certa utilidade. Talvez possa servir à leitora e ao leitor para perceber os momentos de construção de algumas de minhas idéias.¹

É conhecida a análise que nos oferece Freud do jogo de um menino de três anos. Ele o observava cotidianamente, pois era seu neto, e perguntava a si mesmo por que o menino não se angustiava quando a mãe saía por várias horas. Em determinados momentos do dia, o menino arremessava em algum lugar do quarto, ou debaixo da cama, todos os objetos pequenos que tivesse nas mãos, emitindo um som "Oooh!". Freud observava que o menino logo estava jogando com um carretel ao qual estava atado um cordão. Arremessava o carretel acompanhando o gesto com um "Oooh" e o atraía, então, dizendo "Dá".

Segundo o critério com o qual se interpreta, esse texto foi denominado como o "Jogo do Carretel" ou o "Jogo do Fort-Da". Encontra-se em Além do princípio do prazer.

Naquele momento, a atenção de Freud estava centrada no problema colocado pela neurose de repetição, pois que a atividade lúdica encontrava-se submetida ao mesmo princípio.

Ao observar o jogo, notou que o menino colocava mais entusiasmo em arremessar os objetos do que em atraí-los.

Detalharemos o jogo. Proponho pensá-lo em cenas, como se fosse um filme.

Primeiro ato

Personagens: Mamãe - Menino - Avô

Cenário: Cama pequena com grades - Escritório

Primeira cena do primeiro ato.

A mamãe se despede de seu filho. Ele fica tranqüilo. O avô lê e escreve em outra parte da casa.

Segunda cena do primeiro ato Personagens: Menino -Avô

O mesmo menino estava arremessando objetos pequenos e logo jogando com o carretel (imaginemos algo semelhante a um io-iô). No momento em que arremessa os objetos, diz "Oooh", que é uma maneira infantil, em alemão, de dizer algo como "fora", "se foi". E, quando encontra o carretel diz "Dá", que é um modo de dizer "está aqui", "eu tenho".

Segundo ato

Personagens: Menino - Avô (em outra sala) Cenário: Sala com um espelho que vai até ao chão

Primeira cena do segundo ato.

Encontramos o menino em frente ao espelho. Ele se olha e deixa de se olhar. Quando encontra sua imagem no espelho, diz "Dá", a palavra que usava ao atrair o carretel; quando perde sua imagem no espelho, diz "Oooh", a mesma palavra que usava ao arremessar os objetos.

Terceiro ato

Personagens: Menino - Mãe

Cenário: Pode ser o mesmo do primeiro ato ou o mesmo do segundo ato.

A mãe regressa e o menino diz "Nenê oooh".

Creio que, para um psicopedagogo, é interessante analisar essa seqüência de jogo:

a) sob o ponto de vista metodológico;

b) como paradigma de diferentes momentos do tratamento psicopedagógico.

Quanto ao primeiro aspecto, Freud ensina aqui um modo de leitura da atividade da criança que pode servir tanto para a situação diagnóstica quanto para o tratamento.

Como olhar a atividade de uma criança? Seja desenhar, falar, brincar, jogar, nesse caso trata-se de um jogo. Isto nos interessa em particular, pois nos tratamentos permanentemente estamos tentando entender as diferentes ações que se desdobram pelo paciente e que, muitas vezes, apresentam-se como uma invasão caótica de dados.

Sabemos que, para poder compreender ou interpretar, devemos buscar alguma relação entre as diferentes ações, mas muitas vezes, e em especial, para aquele que não tem muita experiência clínica, isso parecerá muito difícil.

Além de jogar, como na seqüência que descrevi, nos três atos o menino do fort-da obviamente fazia muitas outras coisas...

O que Freud encontrou para relacionar as três cenas entre si, descartando outras?

No tratamento psicopedagógico de uma criança, as cenas poderiam ser três instantes que ocorreriam mesclados com muitas outras ações do paciente, em uma série de várias sessões.

É interessante que observemos metodologicamente o que Freud encontra nas três situações para relacioná-las e, a partir disso, poder interpretá-las

Aparentemente, a única semelhança entre as três cenas está nas palavras "fort" e "da", as quais se repetem, mas não é a única nem, do meu ponto de vista, a necessária para compreender o método utilizado por Freud.

Além disso, provavelmente o menino utiliza essas mesmas palavras em muitas outras ocasiões.

Segundo meu critério, o que Freud encontra como repetição nessas cenas para poder interpretar é o esquema de ação, sem interessar-se pelo objeto dela.

Significa que, quando Freud encontra o menino jogando com o carretel, não se detém em analisar o carretel. Nesse caso, poderia ser o mesmo se jogasse um boneco ou uma bola.

Freud detém-se no esquema de ação. O que quero dizer com "esquema de ação"? E, nesse caso, qual seria?

Aluna. Arremessar e voltar a encontrar.

O arremessar e voltar a encontrar. O aparecer e o desaparecer. O fato de observar o esquema da ação permite-lhe relacioná-lo com aquela primeira pergunta que ele fez? Por que o menino não se angustia quando a mãe sai? Naquela situação em que a mãe sai, também podemos descobrir o esquema de aparecer e desaparecer. Há uma mamãe que desaparece no primeiro ato e, no último ato, há uma mamãe que aparece. O esquema é outra vez o desaparecer e o tornar a aparecer. Ao encontrar o esquema, Freud pode encontrar a repetição.

Lembram que eu lhes dizia que ele estava procurando descobrir por que o ser humano repete. Aqui ele explica o como e o porquê da repetição.

Depois que o menino foi submetido como objeto arremessado (a mãe se vai), ele repete esse esquema no jogo com o carretel.

O carretel é a representação da mãe ou do menino? O menino seria o arremessado e a mãe o objeto que desaparece?

O carretel não representa a mãe nem o menino, mas a ação de aparecer e desaparecer, a qual se repete em diferentes circunstâncias com diferentes objetos, ou seja, representaria o aparecer-desaparecer da mãe e do menino. Uma ação é representada por outra ação.

Um vínculo em que o menino era o objeto passivo é repetido, jogando-o através de outro vínculo similar, no qual ele é agora ativo, dominando seu poder de ação e decidindo a sorte do outro.

Descobrir o "esquema de ação" permite relacionar o segundo ato, no qual encontramos um menino frente ao espelho, com o primeiro, no qual há um menino arremessando objetos. Duas ações que em seu conteúdo parecem não ter relação.

No segundo ato, também encontramos, então, um esquema de ação parecido. Isto é, há uma imagem - nesse caso a imagem própria, a qual aparece e desaparece no espelho. Vejam vocês como se começa a generalizar observando a repetição do esquema de ação.

É somente a partir daqui que podemos começar a interpretar: estabelecendo relações que apontem para a significação das ações.

O mesmo esquema de ação repete-se no terceiro ato, quando aparece a mãe e o filho diz "Nenê oooh"; "Nenê se foi".

O que podemos aprender a partir daqui?

- 1) como olhar as produções do menino;
- 2) como interpretar.

Creio que um dos ensinamentos seja: em um tratamento psicopedagógico, mais que o conteúdo das ações que o aprendensinante⁴ desenvolve, interessa-nos descobrir o esquema. Por exemplo, um desenho: não nos determos especialmente naquilo que o aprendensinante tenha desenhado, se foi uma casa ou se foi uma paisagem. Embora não seja indiferente que o menino do fort-da tenha preferido o carretel a qualquer outro objeto, esse objeto é secundário em relação à ação.

Suponhamos que um menino escolha o recortar como ação mais constante. Desenha uma casa e depois a recorta, mais tarde observa uma figura com uma paisagem e também a recorta.

Então, tentaremos interpretar "o recortar" mais que o conteúdo em si, a casa, a paisagem.

Estamos tratando de detalhar um método que nos dê mais elementos para interpretar. Creio que não é conveniente tomar pontualmente

uma ação e remetê-la a um significado. Supor, por exemplo, que ele desenhou uma casa porque se sente só e está necessitando que alguém o contenha... Em geral, esse tipo de análise não é eficaz. Além disso, um terapeuta corre o risco de equivocar-se, pois são interpretações que partem de idéias pré-concebidas.

O que buscaremos interpretar, então, é a repetição do esquema.

Não estou de acordo em fazer interpretações pontualmente, nem em querer entender cada coisa assim que aparece.

Aproximamo-nos da interpretação (ou melhor, possibilitamos o espaço para o desdobrar da significação), detendo-nos na repetição produzida pelo aprendensinante, repetição fundamentalmente de "esquemas", e não de conteúdos. Esse método nos permitirá ir construindo hipóteses internas. O Psico-pedagogo deve estar "interpretando" para si mesmo permanentemente.

Devemos saber usar o tempo de espera. O que diremos da interpretação, o que transmitiremos ao paciente sobre o que estamos pensando?

Aluna: No exemplo de recortar, dizer, por exemplo: "Ah, está recortando, como no outro dia quando recortava a casa".

Isso não seria uma interpretação, mas está bem o que você diz. Muitas vezes, antes de interpretar, nem sequer se faz um assinalamento, mas uma simples e importante indicação. Explicita-se algo, por exemplo, "Hoje está recortando, o mesmo que você fez há um momento atrás ou, como no outro dia, quando também recortou". Indicações desse tipo são de grande utilidade para o paciente e para o psicopedagogo.

A partir de sua pergunta, vamos fazer um parênteses, pois me ocorre que será interessante diferenciar os conceitos de indicação, assinalamento e interpretação.

Vocês se lembram da diferenciação entre índice, sinal, signo e símbolo? Tendo-a como referência, poderemos entender o que é uma indicação, um assinalamento e uma interpretação.

Uma indicação refere-se a um índice, isto é, o objeto está presente, mas não totalmente à vista. Por exemplo, se eu coloco esta caixinha atrás do gravador (deixando uma parte à vista), vocês vêem um indicador da caixinha. Eu digo: "Isto que está aqui é uma parte da caixinha". Simplesmente estamos nomeando de forma mais explícita algo que já existe. Por exemplo: "Está recortando do mesmo modo como você recortou ontem, do mesmo modo quando recortou a casa, a árvore..." O fato de nomear parece que não tem importância, mas tem...

Aluna: Como enfocar a atenção?

Estou destacando, do conjunto de todas as ações, esta que está fazendo. Quem sabe está ajudando a estabelecer novos enlaces. Lembram o que é um sinal para Piaget?

Aluna: Por exemplo, colocar o babero quando é hora da comida...

O babero é sinal de que vem a comida; outro exemplo é a fumaça como sinal de fogo. Significa que, sempre que há fumaça, houve anteriormente combustão. Então, se eu vejo fumaça, digo "Em algum lugar há fogo", e isso é um assinalamento. Não é uma parte do objeto como um índice, mas é uma consequência inevitável de uma ação determinada. Por exemplo, no recortar mencionado anteriormente, observar como o aprendente está recortando. Suponhamos que está fazendo com muita fúria, parece irritado. Então, um assinalamento poderia ser "Está recortando desta maneira porque me parece que está irritado". A partir da forma como recorta, estou inferindo que está irritado (ainda que nos equivoquemos).

Aluna: Aí já entraria o subjetivo.

O subjetivo, como você disse, sempre intervém e não o evitamos, mas o incluímos, o que não devemos fazer é substituir com nossas palavras e com nossos desejos o desejo e a palavra do aprendente.

Uma interpretação está relacionada com o símbolo e o signo. Há significantes: o acionar do aprendente. Os significantes não estão diretamente relacionados com o significado, não há uma relação

necessária, unidirecional e generalizável entre os significantes trazidos pelos aprendentes e os significados possíveis.

Devemos apelar para a interpretação (simbólica) a fim de compreender o que está significando cada sujeito em cada momento com seu agir. Por exemplo, para este menino, o que significa recortar e em quais circunstâncias recorta.

Ver as repetições, ver todas as vezes que recortou e buscar as relações.

Perguntar-se o que significa o aparar, por exemplo, se é isto o que mais põe em jogo ao recortar, o que poderia ser este recorte. Separar? Destruir?

Além disso, devemos buscar em sua história qual a relação com o recortar. Então, poderá ser possível interpretar. Poderia ser recorta como uma maneira de separar as coisas que estão confundidas dentro de seu grupo familiar, ou está procurando separar situações, pois sente muitos estímulos que o invadem e busca organizar-se.

Aluna: A interpretação varia com a idade? Como ocorreria uma interpretação com uma criança de três ou quatro anos?

A interpretação verbal, em geral, é uma conclusão a que se chega. Mais que uma interpretação, seria um quarto nível do que dizíamos - indicação, assinalamento, interpretação - e que nós chamamos construção: uma construção fundamentalmente conceitual: "Isto é por tal coisa, ou por tal outra, tem a ver com sua história, você está fazendo isso porque lhe fizeram este outro, está de alguma maneira tentando...".

Geralmente, uma interpretação verbal termina sendo uma construção mais do que uma interpretação. À medida que descendemos em idade, logicamente as interpretações verbais são menos usadas, porque a criança não possui esquemas conceituais para decodificá-las. Contudo, a interpretação não tem porque ser sempre com palavras. A partir do próprio jogo pode-se interpretar.

Acerca do mesmo exemplo, se uma criança de três anos está recortando, recorta e tira, posso dizer: "Eu gosto do que está fazendo, mas eu não vou separar, vou deixar aqui". E, em outro momento, se

ela segue tirando e cortando, posso armar um "quebra-cabeças" com os pedaços de papel e reconstruir a figura, proponho o jogo de armar o quebra-cabeças, ou falar desse jogo.

A interpretação tem ligação, fundamentalmente, com a entrada do terapeuta no jogo. Ele não é um observador do jogo, mas um ator dele e, através das ações, vai produzindo as interpretações por duas razões: para que o psico-pedagogo possa entender e para fazer-se entender. Dar permissão - Desculpabilizar - Ressignificar.

Em uma dramatização, o jogo dramático pode, a partir de um papel determinado, que pode ser de mãe, de irmão, de pai, de amigo, intervir no personagem, introduzindo algum tipo de modificação.

Isto não vale apenas para os pequenos. Winnicott sustentava que a principal virtude para ser terapeuta é saber jogar e ter senso de humor.

Havíamos feito esses parênteses para os diferentes tipos de intervenções psicopedagógicas.

Creio que o psicopedagogo pode apelar para quatro tipos de intervenções: indicação, assinalamento, interpretação e construção. A diferença entre um psicopedagogo e outro psicoterapeuta (como alguns pretendem) não está na restrição do uso das interpretações, mas sim no tipo de interpretações.

O psicopedagogo intervém na aprendizagem e na relação do sujeito com o conhecimento.

Como efeito de analisar a metodologia utilizada por Freud, havíamos pensado em três momentos do jogo do fort-da. Dele tiramos certas conclusões sobre como observar. A primeira, descobrir o esquema de ação; a segunda, deter-se em sua repetição.

Metodologicamente, há outro aspecto prévio à descoberta do esquema de ação: situar-se em uma atitude de pergunta. Caso Freud não tivesse perguntado por que o menino não se angustiava quando sua mãe saía, não teria encontrado uma linha de interpretação.

Sem perguntas prévias não há possibilidade de interpretar. Todos os dados que o aprendensinante fornece transformam-se em um caos,

em uma quantidade de estímulos nos quais podemos descobrir a inter-relação entre as distintas ações.

Então, retrocedendo metodologicamente, primeiro partimos de uma hipótese; depois da hipótese continuaremos formulando perguntas, a partir das quais inferiremos os "esquemas de ação-significação" presentes nas diferentes produções; uma vez descobertos, buscaremos a sua repetição.

MOMENTOS DO TRATAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Recordem que havíamos dito que, além dos diferentes momentos do fort-da, eles poderiam tornar-se úteis como paradigma dos diferentes momentos do tratamento psicopedagógico.

O psicopedagogo não determina os momentos no tratamento. São momentos de um espaço compartilhado, cuja formulação facilita-nos, é simplesmente um guia para observar a evolução do aprendensinante, a proximidade de alta, os movimentos transferenciais, podendo ainda funcionar como um "terceiro" (um ordenador) no vínculo entre o aprendensinante e o terapeuta.

Vamos relacionar a primeira cena do jogo do fort-da com o que, para mim, seria o primeiro momento de tratamento.

Anterior ao primeiro momento de tratamento (assim como ao primeiro momento do jogo), é importante um espaço inicial de reconhecimento da falta. Embora óbvio, é interessante mencionar.

Caso a criança do fort-da não tivesse percebido a ausência da mãe, não teria sentido a necessidade de jogar com o carretel.

O reconhecimento da falta é um passo prévio para começar a jogar; o reconhecimento da falta para um aprendensinante é o passo prévio para poder entrar no espaço de jogo do tratamento.

A que me refiro quando falo "reconhecimento da falta" em nossos pacientes? Não me refiro a um conhecimento conceitual, nem pretendo promover angústia que remeta à frustração, isto é, incapacidade. A criança do fort-da necessitou dar-se conta de que sua

mãe saiu para começar a jogar, isto é, para utilizar a angústia como motor de criatividade e construção de jogo, como possibilitador de individuação e como lugar de reconhecimento de suas próprias possibilidades.

De igual modo, uma criança com problemas de aprendizagem não poderia começar um trabalho terapêutico se não se "desse conta" de que o conhecimento não existe, de que seu saber está escondido, ou se não sentisse dor ou raiva por não lhe deixarem conhecer. Não pretendemos um reconhecimento conceitual, mas sentir a dificuldade em relação à aprendizagem como uma carência; sentimento que surgirá ambivalente, pois está entrelaçado com o benefício secundário da doença. Porém, é necessário que se conecte com o reconhecimento da falta, que não é o mesmo que uma "consciência" de "doença".

Começar o trabalho partindo das possibilidades não é o oposto de ajudar a criança a contatar-se com a falta, a partir da qual surgirá a possibilidade de jogar-elaborar.

Um paciente adulto procura um terapeuta porque, de certo modo, sofre e reconhece que sofre; por isso, quer mudar. Ou seja, é ambivalente, quer mudar e não quer mudar. Porém, ao ir, está respondendo, de alguma maneira, a certas conexões com a falta e com algum tipo de sofrimento.

Ao passo que, em geral, a criança é trazida pelos pais, encaminhada pelo professor ou por outro profissional, e será nossa tarefa ajudá-la a construir sua demanda.

Aluna: O reconhecimento de que algo lhe acontece é dos pais...

Dos pais ou do professor, mas nós necessitamos que o aprendensinante, mesmo tendo três anos, conecte-se de algum modo com a angústia, com o que o sintoma tem de privação.

Lembram aquela imagem que mostra a inteligência de uma criança com problema de aprendizagem, como um preso? Bem, para buscar a liberdade, deverá dar-se conta de que está preso, sentir falta de liberdade, porque, a partir daí, começa uma nova circulação de desejo e de querer curar-se.

Desse modo, antes de introduzir-nos no primeiro momento de tratamento, temos uma tarefa a vencer. Com algumas crianças isso não é necessário, porque já chegam reconhecendo a falta. Porém, há outras que devemos ajudar a construir essa conexão com as coisas perdidas pelo não-aprender, pelo não se autorizar a pensar.

Saliento que há diferenças entre o reconhecimento da falta e o reconhecimento da dificuldade. Por exemplo, em uma pessoa que padece de paralisia histérica em um braço, o reconhecimento da falta não passaria da exigência de mover o braço e sofrer, portanto, com sua paralisia. Todavia, é necessário que se conecte com o que perde por não mover o braço, o que poderia fazer, ou o que em algum momento fez com sua possibilidade. Que se encontre com aquela capacidade perdida que o sintoma está bloqueando. É a isso que me refiro quando falo em reconhecimento da falta.

PRIMEIRO MOMENTO DO TRATAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Detenhamo-nos no primeiro momento de tratamento. Recordaremos, para tanto, a primeira cena do jogo fort-da e a função desse jogo.

A função do jogo nessa primeira cena - a criança jogando com o carretel - foi amplamente estudada através da leitura que Melanie Klein faz sobre Freud: o jogo como elaboração da angústia. Contudo, a leitura kleiniana deteve-se nesse primeiro (embora importante) momento, sem se estender às outras funções que dizem respeito ao segundo e terceiro momentos.

Por que a elaboração da angústia? A criança do fort-da sentia-se vítima de uma ação que sua mãe praticava, na qual ela era arremessada para fora. No jogo, ela passa de passiva a ativa e faz com o objeto aquilo que supõe que lhe fizeram. Então, arremessa o carretel. Por isso, colocava muito mais prazer no momento de atirar do que no momento de encontrar. Seu objetivo não era o de encontrar o objeto, mas poder elaborar a angústia de ter sido excluída, repetindo a

ação, mas sendo ela quem arremessa ativamente um objeto que substitui e representa simbolicamente a mãe.

Essa primeira função do jogo, posta em destaque na primeira cena do fort-da, é algo que encontramos no primeiro momento de tratamento. Liga-se com a expressão catártica. Assim, como o primeiro momento tem uma função catártica, no primeiro momento de tratamento prima a catarse em relação à resignação.

O psicopedagogo "oferece-se como carretel", em vez de apelar para a "caixa de guardar seus materiais".

Eu não me oponho ao uso da caixa no tratamento, mas, podendo trabalhar sem ela, considero que seja melhor. Muitas vezes, a caixa e os objetos servem como trava, como substituto, como tela, justamente para que o psicopedagogo, ficando escondido atrás, não se ofereça como carretel. Além dessa razão, há outras que podem ser consideradas em relação ao uso da caixa no início do tratamento psicopedagógico. Creio que a criança deve ir fazendo um processo de apropriação. Devemos deixar crescer o desejo, partindo do desejo de guardar suas próprias produções. Nesse sentido, não é conveniente partir da caixa dada pelo terapeuta. No tratamento psicopedagógico se vai até o "lugar onde guardar" escolhido pela criança.

Além disso, a partir da caixa, pode-se deixar de transitar pelo primeiro momento de tratamento sem oferecer o próprio corpo do psicopedagogo como objeto transicional, através do qual pode aparecer o corpo do próprio aprendensinante, bem como o consultório como espaço transicional.

Aluna: Como seria oferecer o corpo?

Estar ali, não colocar uma distância entre si e o aprendensinante. Quando há uma caixa com objetos, a criança vai jogar com eles. Se não há uma caixa, será mais fácil surgir um jogo em que o corpo é o instrumento para representar.

Vamos usar outros recursos que não sejam os objetos para poder estabelecer um jogo. Seguramente será mais difícil para um psicopedagogo (em especial se está começando a trabalhar), já que muitas vezes os objetos servem para acalmar a ansiedade do

terapeuta. Por isso, penso que não é contra-indicado o uso da caixa, pois há muitos psicopedagogos (e pode haver alguns aprendensinantes) que se sentem totalmente desprotegidos, perdidos, sem os objetos.

Aluno: Não se deve usar nunca, ou há momentos em que se pode usar?

Estamos falando do primeiro momento do tratamento e, inclusive nesse momento, não me atrevera a dizer que não se deve usar nunca um objeto. Estamos falando de uma tendência que propõe evitar o perigo, entre outras coisas, de que o aprendensinante fique estereotipadamente perseverando em jogos regrados ou em construções que, na maior parte das vezes, são a mais pura resistência à cura, do aprendensinante e o mais cômodo e aborrecido lugar para o terapeuta.

Aluno: Em algum momento podem ser úteis os objetos ou a caixa?

Sim. Depois, a partir das produções do aprendensinante, surgirão, por exemplo, as necessidades de diferentes objetos. Primeiro deve ir aparecendo, por exemplo, a necessidade de recortar e depois a tesoura, e não ao contrário, pois, se ponho primeiro a tesoura, induzo ao cortar. A necessidade está sempre antes e depois o objeto como instrumento que ajuda a satisfazer as necessidades, no caso das crianças menores de seis anos e fundamentalmente em aprendensinantes de estrutura psicótica ou psicóticos para ajudar na construção de seu eu corporal e, além disso, para chegar mais facilmente em uma produção simbólica.

Se coloco lápis e tintas, será obviamente para pintar; embora não diga nada, estou sugerindo que pinte. O psicopedagogo pode ter à mão instrumentos (lápis, tesouras, folhas, cliques...), mas como objetos de consultório, possíveis para o uso. Não é que seja proibido o uso de objetos, reforço essa idéia, pois há uma linha de trabalho nos tratamentos psicopedagógicos (que está tomada pelos tratamentos psicanalíticos) defensora de se começar com a caixa. Observo que muitas vezes o psicopedagogo, quando começa um tratamento, pede a caixa à criança ou, pior ainda, à mãe. Esta é outra confusão. O que

com freqüência acontece é que a caixa é feita pela mãe, ao seu gosto e à sua necessidade, com cadernos, lápis, apontadores e com a caixa forrada, de modo que está se impondo o tipo de tarefa que será feita com a intermediação da mãe.

O primeiro momento de tratamento, dissemos, é catártico.

É o espaço para a saída da agressão, da expressão de raiva. Para que a criança possa enfurecer-se, usamos objetos como almofadas, cubos de espuma, os quais lhe sirvam, com a ajuda do terapeuta, para transferir agressões até distintos personagens e distintas situações.

Quando um paciente chega irritado com o terapeuta, ou vemos que não se permite mostrar a agressão, voltada contra si, podemos dizer: "Parece que não é comigo que está irritado, mas está irritado com outras pessoas. Vamos transformar o almofadão nessas pessoas de quem você tem mais raiva". "Bata, castigue, diga por que não gosta...". Assim, estamos ajudando-o a encontrar o "carretel".

O jogo do fort-da construiu uma criança sem problemas de aprendizagem, a qual pode jogar e elaborar a angústia da partida da mãe. Dessa maneira, encontrou a forma de elaborar a angústia.

Entretanto, nossos pacientes não encontram o carretel ou os carreteis possíveis para elaborar a angústia. Aqui está a intervenção do terapeuta oferecendo esses "carreteis", esses objetos transicionais. Este é o sentido dos objetos introduzidos no tratamento: sentido de objeto transicional que se oferece ao aprendensinante e que ele vai transformar em outras coisas.

Aluno: Isso tem relação com o material não-estruturado da hora de jogo?

O uso de material não-estruturado na hora de jogo diagnóstica, possibilita uma melhor análise dos recursos cognitivos.

Nós queremos analisar as possibilidades de aprendizagem do aprendensinante. Também se torna mais útil usar material não-estruturado para observar o desdobramento da criatividade. Interessamos ver como inventa um brinquedo mais do que ver como o utiliza.

PASSAGEM AO SEGUNDO MOMENTO DO TRATAMENTO

Para chegar ao segundo momento do jogo (do carretel ao espelho), foi necessário repetir muitas vezes o esquema de arremessar, de aparecer e desaparecer, usando diferentes objetos.

Quando nossos pacientes precisam elaborar situações, podemos ajudá-los: primeiro, oferecendo-lhes, se necessário, carretéis e mostrando-lhes todos os objetos possíveis para substituí-los.

No entanto, nosso principal objetivo será despertar sua criatividade para que possam encontrar sozinhos os objetos. Como carretel, pode funcionar um almofadão, mas também são carretéis, pois permitem representar o mesmo esquema de ação e até o mesmo significado: um conto inventado pela criança, um jogo dramático, um desenho, uma modelagem, uma dramatização.

Tomaremos como exemplo uma situação comum na problemática de aprendizagem: um menino com um manejo inadequado da agressão por não poder simbolizar a angústia de ter sido agredido. Tentaremos encontrar as diferentes oportunidades para que ele possa liberar, ainda que inicialmente, de uma maneira catártica, a agressão contida. Para isso pode servir, em primeira instância, uma almofada (fazendo com o almofadão, por exemplo, o que lhe fizeram).

Também se pode trabalhar a partir de propostas como inventar um conto sobre uma criança da qual tiram as coisas e, em um outro dia, poderemos dramatizar essa história ou uma peça de teatro sobre um menino zangado. Depois, propor um jogo ou um desenho de alguém que está zangado porque lhe tiraram coisas. Ou seja, ir buscando diferentes formas nas quais não somente jogue com o carretel, mas também encontre diferentes "objetos" para arremessar. Desse modo, possibilitaremos o trabalho com a repetição.

O menino do fort-da jogava-repetia variando espontaneamente. Em nossos atendimentos com crianças, precisaremos prover o espaço de

confiança e os recursos para que possam repetir cenas, mas em diferentes cenários, com meios de expressão e com objetos diversos para possibilitar o surgimento do jogo e da ressignificação. Porque há um sintoma de aprendizagem, há algo aprisionado, há uma mensagem para ser emitida que não encontra o código compartilhado. Ainda é fundamental a catarse, mas já estamos iniciando as ressignificações. Quando ofereço uma almofada para ser golpeada, essa ação cumpre uma função catártica, mas, quando proponho fazer um conto, já estou começando a permitir que o aprendensinante possa ressignificar, isto é, dar significados distintos para aquelas situações das quais tem sido vítima. Por exemplo, uma criança conta que sempre lhe tiram as coisas na escola.

Pedimos que ela pense em alguma dessas situações e intervimos com perguntas sobre o que sentiu, o que disse, até lhe propor a dramatização de tal cena.

SEGUNDO MOMENTO

Agora o aprendensinante já não necessita pôr para fora aquilo que queria arremessar, mas pode utilizar seu próprio corpo como representante. E a criança frente a si mesma como espelho e é ela quem diz "não está". Aquilo que antes fazia com o carretel, agora o faz com seu próprio corpo. Creio que isso tenha relação com a construção do eu corporal, um lugar a partir do qual integrar. Ao usar seu corpo como representante, tem mais poder sobre si mesma e sobre os demais. Este é um ponto importante: "o poder de..." o carretel ou a boneca pode-se perder, o corpo não.

O segundo momento articula-se com a identidade. Nossas intervenções neste período costumam ser de ajuda ao aprendensinante para construir ou reconstruir suas próprias identificações, diferenciando-o de nós, da mãe, do pai, do ensinante, do outro, ou seja, que reconheça seu próprio desejar e pensar.

Por exemplo, se uma menina diz "Trouxe meu caderno para que veja", nossa intervenção no segundo momento tenderia a discriminar quem

quer mostrar-me o caderno. Se ela não quer que o vejamos, não olhamos. Se lhe ocorre mostrar, então pedimos que nos diga qual página quer nos mostrar.

No segundo momento, trabalharemos com o reconhecimento de si mesma, com a visão especular que o outro pode prover. O olhar-se e o não se olhar no espelho liga-se com reconhecer-se: quem sou?, "esta é minha mão", "esta é a cabeça", "este sou eu". Poder ver-se inteiro. O trabalho com diferentes perturbações de lateralidade, por exemplo, situa-se nesse segundo momento.

Também se situam nessa situação os jogos e exercícios relativos à localização na família, às linhas de parentesco, "eu sou filho de", à matriz vivencial das classificações e seriações lógicas em relação consigo mesmo e com a própria família.

Aluno: Você poderia dar um exemplo?

Em um grupo de crianças entre 10 e 11 anos que freqüentavam a quinta ou sexta série propusemos um jogo: em um determinado dia, viriam ao consultório os pais deles para falar com os psicopedagogos sobre seus filhos. Eles conheciam os sobrenomes de seus companheiros, mas não podiam antecipar se o nome seria Juan Pérez; o mais provável é que seu pai fosse o senhor Pérez. Essa dificuldade relacionava-se não tanto com uma perturbação cognitiva, mas fundamentalmente com não ter um lugar dentro da família que lhe permitisse a classificação (lembro que Mannoni disse sobre um paciente: "Eu não sou filho de minha mãe, mas minha mãe é minha esposa, ao mesmo tempo que é minha mãe"). Tal dificuldade sustenta-se na estruturação edípica. As crianças que têm um sintoma-problema de aprendizagem costumam suportar um mau trânsito pela estruturação edípica e têm dificuldades em conhecer sua história.

Jogamos então com aquele grupo a cena durante toda sessão. Cada um representava sua mãe ou seu pai falando sobre eles.

No segundo momento, trabalharemos com a lembrança para que possa recordar (reinscrever, reinventar) sua própria história. Proporemos atividades como fazer uma linha de vida, escrever a

autobiografia, trazer o álbum familiar; trabalharemos o saber sobre si mesmo e também sobre o futuro. Saber sobre si mesmo, mas através da imagem especular que lhe devolve o outro.

Eu creio que, nesse segundo momento, seja importante introduzir o outro.

O primeiro momento repete a relação dual, o segundo introduz o terceiro, o outro. Por exemplo, se um aprendensinante relata o que lhe aconteceu antes de chegar ao consultório, no primeiro momento poderíamos propor a representação da cena, ao passo que, no segundo momento, perguntaríamos se havia alguém que o viu, o que fazia, o que lhe disse.

Também poderemos sugerir representar as cenas introduzindo um terceiro (o outro). Isto forneceria o conhecimento de si através da imagem (especular) que lhe devolve o outro. O que opinam, o que pensam os outros sobre a conduta do sujeito a partir do que o aprendensinante imagina. O segundo momento é ideal para a introdução das técnicas psicodramáticas.

Aluna: Você se refere exclusivamente a tratamentos grupais?

Não, o desenvolvimento que estou fazendo sobre os momentos de tratamento é válido para qualquer tipo de tratamento psicopedagógico.

A dramatização obriga a pensar em imagens e a antecipar (dificuldades comuns nos consultórios psicopedagógicos), assim como também a expressar os sentimentos, o que está preso no sintoma. Se eu contasse a vocês que ao vir para cá presenciei um acidente, poderia fazê-lo sem emoção, de forma despersonalizada. Se vocês começarem a fazer perguntas sobre o ocorrido, se pedirem detalhes, eu terei que contar que vi um carro e que um homem caiu ensangüentado, que ele estava com uma menina pequena. Se vocês seguirem perguntando sobre onde foi, como estava, com quem estava, terei de dizer-lhes que a menina chorava e dizia "Papai, papai, o que aconteceu com você", "Papai, por que não fala comigo"?

A imagem impõe o surgimento da emoção, não permite a despersonalização; não permite que nos escondamos ou nos percamos atrás das palavras.

Por exemplo, se a professora classificou como insuficiente um menino, e ele diz "Não me importo", a psicopedagoga poderia dizer-lhe "Eu creio que está negando, que você se importa muito". Mas essas palavras provavelmente não sejam escutadas. Nós poderíamos representar a situação: "Vamos dramatizar o momento em que você abriu o boletim e viu insuficiente" ou "Vamos demonstrar o momento em que você chegou em sua casa e mostrou o boletim". Às vezes, sem chegar à dramatização, é perguntado como ele se imaginava naquele momento, se parado, sentado, como fez para abrir a mochila, em que lugar estava, o que lhe perguntou a mãe, o irmão...

Essa reconstrução poderá ou não ser dramatizada. Também se pode sugerir que imagine ou escreva uma peça de teatro sobre um menino que tinha um boletim com nota insuficiente.

Caso o aprendensinante não queira escrever, eu escrevo, pois o objetivo não é fazê-lo escrever. Isso poderá ocorrer depois. Proporei que seja escrito em forma de diálogo, pois ajuda-o a organizar em palavras aquilo que sente.

Primeiro podemos fazer o registro tal qual ele conta e, em seguida, quando relata, por exemplo, "Juan disse que não lhe importava tirar insuficiente", perguntar-lhe "Como disse isso?", até que formule "Não me importo de tirar insuficiente", "Você viu que nas peças de teatro fica entre parêntese em que postura está o protagonista, o que sente. Bem, vamos fazer assim: o que sentiu Juan quando disse 'quem se importa que eu tire insuficiente?'".

Aluno: Toda essa mobilização com o aprendensinante ocorre também na família?

Pergunta interessante, porque nos ajuda a incluir a família ainda antes de ter terminado a exposição dos três momentos.

Devemos esclarecer, do meu ponto de vista, que os três momentos de tratamento são, de vínculo entre o terapeuta e o aprendensinante, não são momentos de vínculo com a família, embora estejam refletidos, no fenômeno transferencial, momentos com a família do aprendensinante.

Durante o primeiro momento de tratamento, é menos importante introduzir a família na sessão. É preciso criar o espaço transicional entre o paciente e o psicopedagogo. Vamos trabalhar com a família, mas cuidando para não tirar a hora da criança. Podemos chamar a família em dias diferentes. No segundo momento, que está ligado à inclusão do outro, podemos incluir a família, mesmo na sessão da criança, porque já está criado o espaço de confiança, transicional.

Aluno: De que depende a introdução dos irmãos?

Cada dia estou mais convencida das vantagens que há na introdução dos irmãos e da família no tratamento. Sempre que se mobiliza um membro, necessariamente se mobilizam todos, porque a família é um sistema. Teremos diferentes objetivos; por exemplo, que seja obtida a possibilidade de ser reconhecido por seus irmãos, ou que cada um possa reconhecer-se a partir de mudanças.

Aluno: Isso não poderia ser tomado pelo paciente como uma invasão? Por isso digo que, no primeiro momento, não é conveniente, pois seria mais fácil ser sentido como uma invasão. Porém, no segundo momento, quando já estamos trabalhando a identidade, há mais chance de que não seja tido como uma invasão; eles mesmos, às vezes, vêm com outras pessoas. Os púberes, sobretudo, trazem companhia e ficam na sala de espera; então, pode-se perguntar se ele quer que o amigo entre. Às vezes, é muito útil incluí-los.

Aluno: Como se sabe da passagem de um momento para o outro? É o próprio aprendensinante quem diz quando não precisa mais da catarse, quando pode começar a simbolizar, quando há mais ressignificação. Ele se irrita comigo e pode reconhecer que se irritou comigo porque brigou com um amigo. Começou a ressignificar suas situações, diferenciando seus desejos dos desejos dos demais.

Aluno: O que acontece se é feito de forma inadequada?

Dependerá da criança e do andamento. Suponhamos que a criança traga seu caderno e que o psicopedagogo não se dê conta de que necessita elaborar a angústia. Perdeu a oportunidade, lentificou o tratamento.

Aluno: No momento de encerrar o tratamento em função das férias, há algum tipo de corte diferente se o paciente está no primeiro ou no segundo momento?

Em geral, a interrupção no primeiro momento teria de ser breve. No segundo ou terceiro, não haveria problemas. Ao estar no primeiro momento, é importante antecipar-se, trabalhando mais tempo a despedida, ser cuidadoso em relação a pensar e a fazer pensar que o psicopedagogo irá esperá-lo quando voltar. São necessários elementos externos que demarquem esse tempo em que estarão separados.

TERCEIRO MOMENTO

No terceiro momento, trabalharemos de forma mais intensa e de uma maneira diferente com a inclusão do outro real. Proporemos sessões com o grupo de irmãos, incluindo o que um opina a respeito do outro, o que incomoda a cada um a respeito do outro, o que se gosta do outro.

Veremos como cada um observa e sente o outro, não só através das figuras imaginárias de pais e irmãos que a criança tenha, mas também do que o outro real coloca. Inclusive para poder mobilizar também esse irmão, esse outro, quanto ao vínculo que construo com o paciente.

Que outras características vocês lembram, do segundo momento, para detalhar a passagem para o terceiro?

Aluno: As visões especulares que devolvem a identidade do paciente. A construção da identidade em um segundo momento liga-se centralmente ao reconhecimento do próprio corpo (será distinto o tratamento do tema de acordo com a idade e a patologia do paciente). Estamos colocando generalidades. Por exemplo, em uma dramatização, durante o segundo momento, trabalharemos para que o paciente possa situar-se no espaço, insistindo em que arme detidamente o lugar onde se desenvolve o relato que vai dramatizar.

"O que havia na casa?"; "Onde está a porta?"; "Onde você estava?"; "Quando abria os seus olhos, o que via?, trabalhando todos esses aspectos da imagem do sujeito no espaço a partir de seu corpo".

Estou falando de espaço como categoria em que nos centramos nesse segundo momento de tratamento. Estamos trabalhando em relação à construção da identidade, mas no plano que se vincula com o próprio corpo, como registro para recordar, relacionado com o espaço. Enquanto no terceiro momento trabalhamos com a dramatização de cenas, mas centrando-nos em outras coisas, por exemplo, o que gostaria de ter dito ao menino que o levantou quando caiu, o que poderia dizer-lhe depois do que aconteceu, imaginar um encontro com ele, colocar-se em seu lugar e falar com ele, fazer uma inversão de papéis ou um solilóquio.

Com uma criança com problemas de aprendizagem, no segundo momento de tratamento, em geral, só podemos preparar para as dramatizações que ocorrerão no terceiro momento.

Na maioria das vezes, todavia, não há uma identidade assumida para propor técnicas como a inversão de papéis.

No segundo momento trabalharemos com:

a) A identidade em seu apoio corporal. Faremos com que o paciente possa situar-se como ser distinto de outro a partir de seu eu corporal.

b) Localizar-se no espaço: onde estava, recordar e reproduzir a postura.

No terceiro momento, trabalharemos a mesma temática sob outra luz (a luz do outro). Tomemos como exemplo o relato do menino que, para ele cair, alguém colocou o pé na sua frente. Proporíamos no terceiro momento a dramatização da cena, porém centrando-nos em outros aspectos.

Imaginar uma cena em que ele fala com outro para dizer-lhe o que sentiu quando o colega deu-lhe uma rasteira: "Vá para casa e conte para..." ou "Para quem poderia contar o que passou?".

A partir do que ele sentiu, introduzimos um outro que vai levá-lo à diferenciação; outro que frente à mesma cena pode sentir algo diferente dele, que pode dar-lhe uma outra visão, uma outra perspectiva. Estamos trabalhando com a elaboração objetivamente (a inteligência posta ao serviço da dramática inconsciente).

Havíamos dito que o primeiro momento é eminentemente catártico; o segundo liga-se à ressignificação, processo este que continua no terceiro momento. A ressignificação implica im trabalho objetivante e subjetivante.

Apelando à elaboração objetivamente, no terceiro momento, perguntaremos, por exemplo: "O que poderia ter dito?"; "Por que acha que fulano terá feito isso?"; "Tentemos pensar se aquele que pegou você estava irritado com outra pessoa e fez isso a você"; "O que você representava para ele?".

Trata-se de investir para que a inteligência possa ajudar a organizar as emoções e, com isso posto ao serviço da ressignificação, a dar novos sentidos às situações conflitivas.

Aluno: Na colocação do problema de aprendizagem como inteligência aprisionada, você considera como aprisionada a elaboração objetivante?

A inteligência aprisionada é um termo geral. Seria muito mais preciso a elaboração objetivante aprisionada ou a aprendizagem aprisionada. Porque não é a inteligência como estrutura o que se aprisiona, mas o funcionamento dessa estrutura, que é a elaboração objetivante.

Nosso trabalho relaciona-se com o desaprisionamento da inteligência. No entanto, se nós pensamos que é a inteligência como estrutura que está aprisionada, seria muito difícil pensar em um desaprisionamento. Porque, se imaginamos a estrutura (sem sua dinâmica, que é justamente o funcionamento dessa estrutura), será difícil imaginarmos o processo.

O que vamos desaprisionando não é a inteligência em si, mas o funcionamento da inteligência, "a elaboração objetivante", cujas leis centrais são a classificação e a seriação. Essas leis permitem a

organização da realidade: que o sujeito organize, que auto-organize, que dê uma organização pessoal à realidade a partir das leis lógicas. A elaboração objetivante inclusive aporta o processo de resignificação, permitindo dar novos significados à realidade e resignar-se a ela também.

Quando morre um ser querido, esse fato escapa a toda compreensão. Sob essa lógica, não há nenhuma explicação possível. Meu desejo é que não tivesse acontecido e, se eu ficar com meu desejo, sem que intervenha a elaboração objetivante, poderia psicotizar, pensando que tal pessoa vive. A elaboração do luto passa por esse conflito.

Por que lhes digo que a elaboração objetivante tem relação com a classificação e a seriação?

No caso da morte, ajuda saber que todos morrem, e meu amigo é uma pessoa; logo, teria que morrer. "Em algum momento da vida todos morremos". "Uns antes, outros depois". "Morreu porque...". "A culpa é dos médicos, porque o atenderam mal". "Teriam que fazer um controle antes". Coisas que fazem possível a inclusão dentro de um sistema de generalizações, poder incluir a situação, classificá-la, seriá-la como mais ou menos importante. É importante para mim o que aconteceu, mas não é o mais importante de minha vida. A elaboração subjetivante não pode ser manejada com as mesmas leis que a elaboração objetivante, pois o desejo vai seguir dizendo que esses argumentos não lhe importam. O sujeito organiza a realidade à medida que ocorram as duas elaborações articuladas.

A elaboração objetivante finalmente tenta mostrar, tornar evidente que tenho outra posição para assumir.

Em um sujeito com problemas de aprendizagem, o que está aprisionado não é a inteligência como estrutura, mas as argumentações, as possibilidades de construir elaborações objetivantes.

A elaboração objetivante tem, necessariamente, de constatar, de mostrar, enquanto a elaboração subjetivante busca, sobretudo, esconder, guardar, ou mostrar somente o que cada um tem de

diferente. A elaboração objetivante busca mostrar-me como semelhante, igual ou parecido.

Isso é importante, porque está radicada uma diferença entre um tratamento psicopedagógico e outro psicológico ou psicanalítico.

Nós trabalharemos permanentemente com a elaboração objetivante, contribuindo para seu aparecimento. Esse não é o objetivo de um tratamento psicoterapêutico, porque parte disso já está dado.

No jogo do fort-da, no terceiro momento, aparece a mãe real. A criança agora pode diferenciar-se e observará a mãe real, porque já obteve o mínimo de individualização.

O terceiro momento de tratamento refere-se à inclusão da realidade.

Ajudar o aprendensinante a incluir-se na realidade. No princípio, o espaço era fundamentalmente transicional, então ele podia desenvolver ações que não estavam permitidas fora do espaço de tratamento.

No terceiro momento, se na escola ele realiza com seus colegas, ou com sua professora, o que faz comigo, não está muito bem; antes isso era possível, agora não.

Necessita encontrar formas simbólicas de representar. Favorecer o pensar para poder criticar-me. Isto é importante: contribuir para que me critique. O trabalho do terapeuta direciona-se até ser relegado ao esquecimento, assim como é o objeto transicional.

Pode ser relegado ao esquecimento porque serviu, assim como se alguém segue usando, aos 20 anos, o ursinho de pelúcia, isso indicaria que ele não cumpriu a função que tinha aos três anos.

NOTAS

1. Em um próximo livro, que chamarei Estudos clínicos psicopedagógicos, exporei minhas idéias atuais sobre o tratamento psicopedagógico.
2. Transcrição de três aulas proferidas na Universidad de Salvador em 1980. Mantive o texto original, apenas substituindo a palavra paciente por aprendensinante."
3. Ver em A mulher escondida na professora e Psicopedagogia en psicodrama a complexificação desta idéia, aqui conceitualizada como "esquema de ação-significação".
4. Aprendensinante é o nome que atualmente estou dando ao paciente psicopedagógico. No texto original, utilizava paciente.
5. Em meu livro Psicopedagogia en Psicodrama, desenvolvo a idéia de "subjétü", que seria interessante utilizar aqui para compreender a importância do "objeto".
6. Para este tema pode ser interessante o livro sobre La interpretación en niños, de E.Ferreiro e J.C.Volnovich, Nueva Vision. E o belo artigo "La interpretación lúdica", de Rodrigué, que cita Eduardo Pavlovsky en Reflexiones sobre el acto creativo.
7. Pode-se continuar o desenvolvimento desta idéia com o que hoje chamo "esquema de ação-significação", já apresentados em livros publicados anteriormente, bem como em Psicopedagogia en psicodrama.

A Sociedade Hipercinética e Desatenta Medica o Que Produz

Entre o temor à desordem e a valorização de uma competitividade fundada exclusivamente sobre o êxito material, muitos sujeitos preferem entregar-se voluntariamente às substâncias químicas a falar de seus sofrimentos íntimos. O poder dos medicamentos do espírito é assim o sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não somente seu desejo de liberdade, mas também a idéia mesma de

enfrentar a adversidade. O silêncio é então preferível à linguagem, fonte de angústia e de vergonha.

(Elisabeth Roudinesco)

"As rupturas da alma não tem causas cerebrais. O destino do ser humano não foi confiado ao seu ser biológico", alerta da França a psicanalista Elisabeth Roudinesco. Ana Barón, correspondente do Clarín, constata de Washington que, nos Estados Unidos, mais de 5 milhões de crianças tomam um antidepressivo ou um estimulante por dia.

Adormecidos como estamos pelo excesso de informação, pode ser que não nos detenhamos a pensar. O número de crianças entre dois e quatro anos que usa Ritalina, uma droga estimulante, nos últimos quatro anos, duplicou nos Estados Unidos. Na Argentina, e mesmo no Brasil, nossa experiência cotidiana em escolas e hospitais permite confirmar que esses dados alarmantes também ocorrem entre nós. Encontramos escolas onde, a cada 20 alunos, 5 são medicados para que aprendam!

A aprendizagem - como treinamento - passou a ser um objeto cobiçado que a sociedade exige para triunfar e o mercado o oferece até em pastilhas.

Querem expropriar-nos o verdadeiro sentido de aprender: autorizar-se a pensar, desfrutar a alegria de criar, refletir sobre nossa condição humana, perguntar, brincar, sonhar, inquietar-se, querer mudar.

"Crianças desatentas ou crianças desatendidas"? pergunta Jorge Gonçalves da Cruz.

Hoje nos "atendem" somente como consumidores e hipercineticamente nos acossam com milhares de produtos que garantem nossa paz, nossa felicidade e nosso êxito escolar. Entre os produtos com os quais nos seduzem, encontram-se drogas legalmente prescritas (seus produtores e adeptos proclamam que não criariam dependência como as ilegais).

A sociedade globalizada desatende a todos; contudo, coloca como doença o que as crianças podem denunciar com sua inquietude e falta de atenção.

As crianças perguntam, são perguntas. As perguntas não-escutadas tornam-se sintomas.

Como escutar suas perguntas antes de medicá-las?

O que ocorreu para que uma quantidade de mães de crianças aceitem e solicitem Ritalina para acalmar seus filhos ou para que sejam exitosos?

O que ocorreu para que esses professores que tem 5 de seus 20 alunos medicados (para que lhes dêem atenção) aceitem e busquem a justificativa do sintoma de ADD ou ADHD?

Como é que esse professor não se assombra com tão alta porcentagem: 20% de crianças com necessidade de medicação?

Aceitam como uma desgraça do destino que as reuniu em sua classe?

As estatísticas dos mesmos que produziram o diagnóstico falam somente de um 2% da população que poderia receber o diagnóstico.

Como pode ser que psicólogos e psicopedagogos se convençam tão rapidamente de que este o paciente a quem estão atendendo, seja "um dos poucos casos" que requerem medicação? Que estudos específicos, psicopedagógicos, foram realizados para analisar tal afirmação?

No caso de terem realizado tais análises, conseguiram ensinar aos médicos derivantes algo sobre o que a psicopedagogia tem estudado ultimamente em relação aos novos modos de atenção e sobre a influência que os fatores subjetivos têm sobre o organismo?

Pensaram na relação entre uma sociedade inquietadora e a inquietude que as crianças, às vezes, só podem mostrar-denunciar oferecendo seu corpo e sua inteligência?

E esse pai e essa mãe que recorrem aos nossos consultórios perguntando se há especialistas em A.D.D.?

E aquela outra mãe que me diz na primeira entrevista: "Eu sei que é ou mais mamãe ou Ritalina, mas tenho que trabalhar todo o dia, meu marido este sem emprego, o que fazemos com ela?".

Não se trata de substituir a medicação por outra, nem sequer denunciar isoladamente a supermedicação da infância. Precisamos analisar o tipo de pensamento, o modo de pensar que aceita como válidos os argumentos em que se fundamentam aqueles que determinaram a suposta existência de um tal transtorno chamado ADD ou ADHD.

Para isso, no mínimo, precisamos realizar quatro operações de análise:

- 1) Qual é o método (ou a posição) que permite conhecer um pouco do ser humano e especificamente de seus modos de aprender?
- 2) Qual é o conceito de atenção utilizado para diagnosticar um déficit nela?
- 3) Qual é o conceito de atividade utilizado para falar de hiperatividade?
- 4) Também precisamos realizar uma análise sobre quais são os determinantes sociais que hoje se impõem como valores e como ensinamentos.

Em relação à primeira pergunta, Daniel Widlöcher escreve (1990):

... O estudo dos casos individuais favorece a descoberta, enquanto os métodos extensivos preocupam-se em trazer provas (...) Provar algumas evidências esperadas é um pouco difícil. O caso singular inscreve-se na descoberta, na surpresa e até no paradoxo. (...) Naturalmente, um caso único não informa, acima de tudo, o que se queria saber...

Atualmente, até as ciências duras, como a matemática e a física, levam em consideração a subjetividade do experimentador e sua incidência sobre o que observa. Não existe neutralidade de observação. Por sua vez, a matemática já não se interessa em quantificar, mas em estabelecer relações, e os físicos estão

concluindo hoje que "a realidade já não é o físico". Transcrevo um fragmento de um colóquio sobre o tema "As implicações conceituais da física quântica", no qual um dos participantes, segundo cita Nasio, diz:

... A física não parece estar, em absoluto, em vias de prover uma descrição do real, nem sequer no quadro de um realismo remoto - até porque para os físicos a realidade é sempre algo remoto - e fica suspenso, portanto, se seria capaz de fazê-lo. Talvez fosse necessário concluir que o real é não físico... (Nasio, 1996)

Porém, a postura mecanicista parece que agora vem ao encontro da psicologia experimental e cognitivista. Lamentavelmente, alguns psicólogos e psicopedagogos que a questionavam quando era defendida por alguns matemáticos, físicos ou médicos, agora estão aceitando-a, travestida de psicologia ou de interdisciplina.

Depois de múltiplas experiências psicopedagógicas que nos demonstram que a modalidade de aprendizagem de um sujeito e, em consequência, seus modos de responder e estudar na escola não são consequência de características do organismo, mas efeito de uma série de fatores, entre os quais desempenha um papel fundamental a modalidade de ensino dos ensinantes, não poderíamos esquecer esse saber, ficando seduzidos por um suposto saber que estaria alojado com os donos dos laboratórios.

Por sua vez, a psicanálise e a leitura analítica provam-nos que os efeitos mais decisivos na história de uma pessoa são produzidos por causas não-biológicas. O corpo não é sua anatomia nem sua psicologia. O corpo é o entrecruzamento de um organismo a partir da inteligência e do desejo de intersubjetividade que nos caracteriza como humanos.

Às vezes, escuto de psicólogos ou psicopedagogos que estão atendendo a uma criança que recebeu diagnóstico de ADD ou ADHD e toma medicação:

Já sei que há abuso na indicação de medicamentos e sobre diagnósticos inadequados, mas esta criança a quem eu atendo é um daqueles casos que precisa de Ritalina.

Primeiro tiveram que nos convencer de que "o pensamento é um neurônio e o desejo uma secreção química", para logo nos deslumbrar, colocando-nos como espectadores ativos somente quando somos compradores.

A Dra. Silvia Bleichmar, em um excelente artigo publicado pelo Clarín, lembra:

... As crianças desta época, em sua maioria, não são receptoras de nenhuma esperança, mas somente de uma proposta de sobrevivência que dá conta do desalento e da fadiga histórica que encharca os adultos sob cujos cuidados se encontram....

Criou-se a representação de um ser humano novo, aplainado, andrógono, sem humor, agoniado pela evitação de suas paixões e de seus sonhos, envergonhado por não poder alcançar o ideal a que se propõe: magro, consumidor, exitoso e culpado por não poder comprar para seus filhos a felicidade em prestações.

Fukuyama, ideólogo de tal postura, regozija-se com a estupidez própria dos que se crêem donos da verdade:

... Há uma simetria surpreendente entre os efeitos da Ritalina¹ e do Prozac; a Ritalina torna as crianças menos agitadas e, de certo modo, menos crianças; o Prozac, por sua vez, libera as mulheres dos inconvenientes da natureza feminina. Um e outro nos aproximam, imperceptivelmente, de um ser humano andrógono, o qual é também o objetivo das políticas que defendem a igualdade dos sexos (Francis Fukuyama, El fin de la historia, diez años después).

Por sua parte, Emiliano Galende diz:

... Nunca como em nossa época o saber dos indivíduos, sua capacidade de pensar e seu fazer criativo haviam sido expropriados a esse nível pelos donos das técnicas e dos conhecimentos especializados...

Os medicamentos psicotrópicos têm por objetivo normalizar os comportamentos e suprimir os sintomas mais dolorosos do sofrimento psíquico sem buscar sua significação.

Elisabeth Roudinesco lembra que, quanto mais se promete um "ponto final" ao sofrimento psíquico através da ingestão de pílulas, mais o sujeito decepcionado volta-se aos tratamentos mágicos.

É assim que os laboratórios (não mais os médicos, os psicólogos, os psicopedagogos) aparecem como os grandes, poderosos, mágicos solucionadores de todos os nossos pesares.

Mundo da exibição, da desmentida. Em épocas anteriores, o método para adormecer o pensar era esconder, mas hoje é exibir e desmentir o que se exhibe. Mostrar e dizer que o que se mostrou não existe tal como o vemos. Nascem os fetiches. Agoniza a alegria de pensar, o brincar, o perguntar, presentes em qualquer criança caracterizada pelos "diagnósticos-rótulos".

A experiência em psicopedagogia clínica permite-me assegurar que a grande maioria das crianças rotuladas como ADD ou ADHD, com uma escuta diferente por parte de seus pais ou professores, pode conseguir aprender criativamente, sem necessidade da dependência de uma droga.

A dificuldade de concentração das crianças deve ser um alerta para seus pais e para os professores, psicólogos e médicos.

Recordemos que a única coisa que a medicação dissimula são os sintomas. Ela acalma os efeitos, permitindo que a perturbação produtora do quadro siga seu caminho, desencadeando conseqüências de maior potência na adolescência.

O SENTIDO É PRODUZIDO PELO ATO DE INTERPRETAÇÃO

A negação ou, pior ainda, o desalojar dos conceitos psicanalíticos e da psicopedagogia clínica traz conseqüências éticas. Como assinala

Caroline Eliacheff, dando como exemplo, entre muitos outros, as conclusões de um estudo publicado por Aronson e Rosenblum (1971).

... Pergunta: Os bebês associam uma posição no espaço a um som?

Experiência: As crianças com menos de um mês vêm sua mãe em um lugar quando sua voz provém de outro.

Resultado: As crianças mostram signos de ansiedade, o que prova que associam uma posição no espaço a um som.

Interessante? Talvez. Insignificante? Não, certamente, uma vez que, se nada é definitivo, nada se apaga no desenvolvimento de um ser humano. O observador pretende ser neutro, e o que a criança sentiu no transcurso da experiência não é observável se não for integrado à noção de transferência, coisa que os observadores não fazem; assim, então, não levam em conta as marcas que pode deixar a experiência, não sendo essas marcas o objeto de seu estudo.... (Caroline Eliacheff, 1994)

A mesma autora lembra-nos:

... O efeito de sentido provém sempre da interpretação, daquilo que o olhar registra, a própria interpretação está guiada pelo projeto do investigador...

Elisabeth Roudinesco diz-nos:

... Uma concepção da norma e da patologia que repousa sobre um princípio intangível: cada indivíduo tem o direito e, portanto, o dever de não manifestar mais seu sofrimento, de não se entusiasmar mais pelo menor ideal, a não ser o do pacifismo ou o da moral humanitária...

O QUE DETERMINA O ABUSO DA MEDICAÇÃO?

Responderei dando a palavra à dois psicanalistas:

... É a inexistência do sujeito o que determina não só as prescrições psico-farmacológicas atuais, como também as condutas ligadas ao

sofrimento psíquico. Cada paciente é tratado como um ser anônimo pertencente a uma totalidade orgânica. Imerso em uma massa onde cada um é a imagem de um clone, vê-se como prescrever a mesma gama de medicamentos frente a qualquer sintoma...

... O psicotrópico simboliza o triunfo do pragmatismo e do materialismo sobre as confusas elucubrações psicológicas e filosóficas que tentavam delimitar o homem... O psiquiatra francês Édouard Zarifian denunciou os excessos da psicofarmacologia em *Le Prix du bien-être. Psychotopie et société*, Paris, Odile Jacob, 1996...

... A psicofarmacologia converteu-se hoje, para seu pesar, em um estandarte de um tipo de imperialismo. Permite, com efeito, a todos os médicos - e particularmente aos clínicos - abordar da mesma maneira todas as classes de afecções sem que jamais saibamos a que tratamentos respondem. Psicose, neuroses, fobias, melancolias e depressões são assim tratadas pela psicofarmacologia, como tantos outros estados ansiosos consecutivos a lutos, a crises de pânico passageiras ou a um nervosismo externo devido a um ambiente difícil...

... Os pacientes, mesmo submetidos à barbárie da biopolítica, reclamam, cada vez mais, que seus sintomas psíquicos tenham uma causa orgânica...

... Entre o temor à desordem e a valorização de uma competitividade fundada com exclusividade sobre o êxito material, muitos sujeitos preferem entregar-se voluntariamente a substâncias químicas a falar de seus sofrimentos íntimos. O poder dos medicamentos do espírito é assim o sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas seu desejo de liberdade, mas também a idéia mesma de enfrentar a adversidade. O silêncio, então, é preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha... (Roudinesco, 2000)

ADD: CRIANÇAS E JOVENS COM "DÉFICIT ATENCIONAL": DESATENTOS OU DESATENDIDOS?

Por Jorge Gonçalves da Cruz

Quais eram as perguntas com que o médico iniciava o diálogo entre ele e o enfermo desde os primórdios da clínica médica (Hipócrates) até meados do século XIX? "Diga-me o que tem..." "Explique-me como é a dor..."

Qual é a pergunta que nos últimos 150 anos foi substituindo aquelas? "Onde é a dor?"

Que lógica há por trás dessa sutil, mas significativa mudança? Que conseqüências traz para o paciente e para o médico?

A pergunta onde é a dor? não inicia, mas conclui o diálogo: a partir da resposta do doente, o médico assume toda responsabilidade do diagnóstico e da terapêutica, ficando como depositário do saber, do único saber que conta a partir de então, pois solicitará estudos por imagens, análises clínicas... prescreverá outras indicações terapêuticas (dieta, repouso, cirurgia...). Seu "objeto" não é o doente, mas a enfermidade; a pessoa doente somente intervém como portadora da enfermidade...

De fato, o médico tampouco fala ou intervém por si mesmo, mas, como representante ou funcionário do discurso médico, sua pessoa deve ocultar-se ante a "objetividade científica" de que é garantia. Isso é cada vez mais claro a partir do fato, chamado de "olho clínico", de que o médico é cada vez mais substituído pela aparelhagem diagnóstica. A relação central e determinante é entre a instituição médica (dispositivo de saber-poder) e a doença, não entre o médico e o "padecente".

Por que se impôs tal orientação? Há muitas e boas razões para isso:

a) Como diz Guardiã - citado por Foucault - "a saúde substituiu a salvação": frente ao declinar da religiosidade, a medicina ocupa o centro da cena como mediador na relação dos homens com a morte: a instituição médica, por um lado, faz presente o que é inevitável, mostra-nos o rosto da morte; por outro lado, a mediatiza, a conjura, a ritualiza com novos "cerimoniais", a tecnifica...

b) A constituição de um saber - neste caso, o saber médico sobre a doença - conduz à aquisição de certo lugar de poder. Deve ficar claro que, quando se fala de "poder da instituição médica", não se trata de poder adquirido simplesmente por algum procedimento de coerção: é um poder que se origina de um certo saber e é também um poder atribuído, delegado, depositado pelos outros... pelos "doentes"...

c) Esse poder médico não é monolítico, homogêneo, nem a-histórico. Não é monolítico porque tem "vazios", "fissuras" pelas quais escapa sempre um "resto": o que não encontra resposta no saber médico e manifesta-se como mal-estar, seja do lado dos pacientes, seja do lado dos médicos. Tal mal-estar se canalizará em "medicinas alternativas", em práticas de curanderismo, nos recursos de diversas psicoterapias, nos debates críticos sobre as práticas médicas que ocorrem entre os próprios médicos, etc.

Não é tampouco um poder homogêneo em razão dos debates entre médicos, mas também em razão da instituição médica ir ordenando-se, reordenando e diversificando permanentemente na forma de hierarquias por especialidades, por âmbitos de exercício profissional. E, por fim, não é a-histórico porque não se trata de um sistema fechado, mas aberto às influências do contexto social e do devir histórico: a prática médica fica deslocada entre seus avanços técnicos e a constatação, por exemplo, de que uma inversão de tão-somente US\$ 5,00 anuais por criança reduziria em 50% os níveis de mortalidade infantil ao eliminar algumas de suas causas mais freqüentes com o recurso da vacinação, da potabilização da água...

Isso certamente é uma ruptura se consideramos que, neste ano, como em todos os anos, um milhão de crianças morreu na América Latina por desnutrição e enfermidades curáveis (cólera, diarreia, etc). Esse descaso foi explicitado, em 1996, pelo Dr. Jorge Costa e Silva, então diretor da divisão Saúde Mental da Organização Mundial de Saúde, ao afirmar que "a grande ameaça da saúde é a pobreza, não se pode

falar dela na miséria" (citado por J.C. Stagnaro em *El niño y el lazo social*, Edic. Atuei).

Porém, afirmar que as práticas médicas não são a-históricas impõe outras considerações: em cada época histórica, a instituição médica "modela" as enfermidades em um complexo processo relacionado à destinação de recursos, à determinação de prioridades e às políticas de controle social que aí também se expressam. Esse processo tem determinações sociais e políticas que extrapolam a própria instituição médica, que acaba submetendo-se e servindo àquelas determinações. Assim em alguma época, havia "médicos" validando a queima dos epiléticos na fogueira - principalmente as epiléticas - por estarem "possuídas pelo demônio": essa atitude teria o "efeito de purificar sua alma". Em outra época, a instituição médica, já consolidada em sua versão moderna, dará fundamentos à asilagem dos "loucos", à camisa-de-força, ao eletrochoque, à lobotomia e à contenção química. Durante o nazismo, havia médicos "fundamentando cientificamente" os procedimentos de "purificação da raça superior"; em todos os nossos países, eles fizeram parte das "equipes de trabalhadores" nas salas de tortura - desde as comissárias até os centros de detenção clandestina. Trata-se de aberrações isoladas ou de subprodutos da lógica em que se armadilha a instituição médica?

Essa mesma lógica é a que vem determinando um deslocamento do poder médico aos laboratórios medicinais.

Podemos constatar esse deslocamento de diversas maneiras:

- a) Que lugar ocupam - medidos em entradas anuais - os laboratórios de especialidades medicinais entre as grandes indústrias mundiais?
- b) Que porcentagem do gasto anual em saúde é dedicada aos medicamentos e quanto é dedicado à infra-estrutura hospitalar e aos salários de profissionais?
- c) Que procedimentos os laboratórios utilizam para influenciar, controlar, premiar ou castigar os médicos, em função de quais e quantos medicamentos receitam?

d) Quem "modela" hoje as enfermidades?

Deixo as perguntas a,b, e c para que cada um investigue as cifras (mundiais, nacionais, etc), mas me detenho nesta última pergunta: hoje as doenças, cada vez mais, modelam-se, definem-se a partir das especialidades químicas, e não ao contrário: são descobertas, ou são criadas sinteticamente novas drogas; são investigados seus possíveis efeitos, determinando-se, assim, sua utilidade potencial e, a partir disso, definem-se doenças, síndromes ou distúrbios para os quais já se possui a droga adequada...

Isso se reflete nas sucessivas modificações da nosografia patológica e psicopatológica tal como se mostra nas diversas versões do DSM4 ou nas versões adotadas pela OMS, através das sucessivas edições do CIE (Catálogo Internacional de Enfermidades), o qual está cada vez mais compatibilizado com o primeiro.

O ADD (Transtorno por Déficit de Atenção) O ADHD (Transtorno por Déficit de Atenção com Hiperatividade)

Trata-se de um "diagnóstico" que alcançou grande difusão midiática e prática, primeiro nos Estados Unidos e, posteriormente, em nossos países, ainda que em tempos diferentes entre eles: há alguns anos, o "ADD" é muito "popular", por exemplo, no Chile e no Brasil, mas só em tempos mais recentes vem sendo conhecido na Argentina.

Aparece intimamente ligado à administração de certas medicações (em particular a Ritalina) como terapêutica central para crianças e jovens que manifestam labilidade da atenção, dificuldades para concentrar-se em sua atividade escolar e/ou manifestam estados de inquietude e ansiedade ("não ficam quietos", "distraem-se", "passam repentina e repetidamente de uma a outra atividade", "não concluem o que iniciam..."). Psicólogos, psicopedagogos, educadores e pais "ouvem falar" e "opinam" cada vez mais sobre esse distúrbio que parece adquirir "caráter epidêmico".

Um potente aparato propagandístico funciona em torno desse "mal", de suas "ameaças" e de sua "terapêutica", o qual se parece bastante,

por exemplo, aos sistemas de venda de produtos "Avon" ou "caçarolas Essen": folhetos de difusão e questionários que chegam aos docentes e aos pais, conversas e reuniões explicativas, clubes de pais de "crianças com ADD" com suas revistas, encontros e relatos "testemunhais", profissionais que formam "equipes" para "tratar de ADD" e que viajam ao exterior para receber cursos sobre o tema, artigos em periódicos e semanários.

Não vou deter-me em um relatório específico. Apenas convido os profissionais interessados nele a fazer seu próprio inventário e, quando puderem, revisem algumas das mil páginas que na Internet debatem a questão de todos os ângulos. (Na E.Psi.BA, vem-se constituindo uma equipe de investigação que, entre outras atividades, realiza um acervo de material que se encontra disponível para quem deseja consultar.) No momento, quero revisar o capítulo correspondente do DSM IV (versão em castelhano, Ed. Masson, p. 82-89).

No referido Primeiro Capítulo, propõe-se as "Características diagnósticas": trata-se de um inventário descritivo referente à distratibilidade, impulsividade, manifestações de inquietude, etc. Há uma distinção entre os casos de distratibilidade (déficit de atenção) "com ou sem hiperatividade".

Após, aborda-se os Transtornos mentais associados: é oferecida uma extensa e heterogênea lista, sem nenhuma análise: o ADD ou ADHD associa-se à "baixa tolerância à frustração, aos arrebatamentos emocionais, à obstinação, à insistência na satisfação de seus pedidos, à labilidade emocional, à disforia, à baixa auto-estima, ao rechaço por parte dos companheiros". Às vezes, "transtornos negativistas" ou "transtornos de aprendizagem" ou de "ansiedade" ou da "comunicação"... Às vezes, coexiste com uma "história infantil de maus-tratos, ou abandono, ou adoção de exposição à neurotóxicos ou infecções (encefalite) ou exposição in utero a fármacos, ou retardo mental, ou baixo peso ao nascer..." Outra vez, uma longa lista e nenhuma hipótese explicativa.

Depois são abordados os Ácidos de laboratório. Aqui seria esperado encontrar alguns argumentos surgidos da investigação experimental. Porém, para desgosto dos leitores, somente nos dizem que não há provas de laboratório que tenham sido estabelecidas com valor diagnóstico na avaliação clínica do ADHD... e tampouco se estabeleceu que o déficit cognitivo faz com que, em alguns casos, aqueles que "sofrem ADHD" tenham rendimentos inferiores em alguns itens de textos mentais.

Superada nossa frustração, podemos ir ao conjunto seguinte, intitulado Achados da exploração física e enfermidades médicas associadas: já não nos surpreende que nos digam que "não existem características específicas associadas ao transtorno".

Passamos, então, aos Sintomas dependentes da cultura, da idade e do sexo: O que nos dizem? Que é certo que em alguns países se diagnostica mais população com ADD e em outros menos, em algumas idades mais e em outras menos, mas não se sabe se é por uma diferença na distribuição de ADD ou por diferenças nos métodos diagnósticos.

Qual é o curso da enfermidade? Dizem-nos que desde pequenos é observada sua inquietude e mobilidade... mas nem todos os inquietos e instáveis convertem-se em ADHD. Além disso, há quem "sofre ADD" sem hiperatividade e, então, não são inquietos nem instáveis... "ponto".

E o padrão familiar? Somente nos dizem que, se os pais ou outros vínculos próximos têm características de ADD, é mais provável que as crianças sofram ADD.

E o Diagnóstico diferencial? O conceito mais proveitoso diz que o ADHD não é diagnosticado se os sintomas são melhor explicados por algum outro transtorno mental, ou seja, que seria um "diagnóstico por descarte".

Isso é tudo que se pode extrair do DSM IV.

Conclusão: A única certeza é a de que se indica o tratamento medicamentoso (e mais outros auxiliares) para crianças e jovens

diagnosticados como "portadores de ADD e ADHD", mas não foram detectadas alterações orgânicas específicas, não há provas específicas de diagnóstico clínico, não há estudos "epidemiológicos" diferenciais (por país, sexo, idade...) que sejam confiáveis, não há padrão familiar identificado, não há uma história infantil "específica", não há alterações intelectuais identificadas... e o diagnóstico é descartado se outro diagnóstico "aplica-se melhor" ao indivíduo em questão...

As crianças e os jovens medicados com Ritalina são curados ou são contidos quimicamente? As dificuldades para concentrar-se, prestar atenção, ficar quietinho indicam um déficit na atenção em quem? E essas crianças e jovens, quem deveria poder escutá-los, dar-lhes atenção: pais, terapeutas, educadores, professores?

Não será que essas crianças e esses jovens nos falam, com seus gestos, de uma sociedade, de algumas instituições de saúde, de algumas escolas e de algumas famílias que sofrem de um grave transtorno por déficit atencional para suas crianças, seus anciãos, seus jovens, seus adultos?

Não será necessário atendê-los e atender-nos em lugar de medicá-los e medicar-nos?

Como decidir em que casos pode ser útil ou conveniente a medicação se não há comprovações neurológicas, nem experimentais, nem clínicas, nem estatísticas, nem epidemiológicas?

Com isso, o que há é uma determinada medicação vendida em dezenas de países para milhões de pessoas, cujo consumo cresce geometricamente.

PRESTAR OU "PAGAR" ATENÇÃO?

O que é que "se paga" quando "se presta" atenção? Quem paga e por que deveria pagar alguma coisa? O aluno está em dívida quando o

professor pede "pay (paguem), attention, please"? Quando o professor não fala inglês, mas português, pede "prestem atenção" (como prestar ou render contas); em castelhano se diz "presten atención" (ou seja, emprestem atenção).

O espanhol coloca o verbo prestar (entregar transitoriamente algo a alguém que deverá ser devolvido) diante da palavra atenção. Provavelmente, seria necessário atender ao modo espanhol de pedir atenção. A atenção que o aluno dá, de fato, ele somente a empresta, é dele e a ele deve ser devolvida.

O que é que se empresta quando se presta atenção? Tem de pagar quando se presta atenção? Quem paga, o que paga e a quem paga? Estou formulando a mim cinco perguntas, todas elas necessárias quando a queixa "não presta atenção" recai sobre uma criança ou sobre um adolescente. Refletir sobre tais questões hoje se faz imprescindível.

A obrigação de prestar atenção ao professor (junto com "ficar quieto") tem sido sempre colocada pela escola tradicional como um dos deveres principais do aluno. Os alunos que não respondiam a esses dois sagrados deveres em geral não conseguiam permanecer na escola. Bom aluno (quieto e atento) confundia-se com bom aprendiz.

Na atualidade, graças ao trabalho construtivo de muitos pedagogos, houve avanços e, a partir de então, questiona-se o que é um bom aluno. Portanto, os professores conseguem associar a possibilidade de aprender de seus alunos ao juízo crítico mais do que à repetição e à memória. Sem dúvida, creio que essa mudança somente se dá em um plano teórico conceitual.

Hoje também mudaram as técnicas pedagógicas. Alguns professores, psicopedagogos e médicos trocaram um pensamento pior por um melhor, mas não modificaram os modos de pensar(se) desses / nesses profissionais, nem a atitude ante a problemática do que é aprender, nem o que pode avaliar-se como saúde ou patologia nos processos de aprendizagem. Alguns educadores e alguns professores estão conseguindo, em certa medida, ensinar com propostas

pedagógicas que promovem o questionamento e o juízo crítico. Sem dúvida, essa mudança não foi acompanhada por um questionamento mais profundo, não somente pedagógico, mas psico, sócio, histórico-pedagógico. Por exemplo, não se reformulou ainda o conceito de atenção nem o de inquietude.

Proponho algumas questões:

- O que é a atenção? O que é concentrar-se? No que deve concentrar-se quem aprende: em si mesmo, em quem ensina ou no objeto de conhecimento? A atenção não suporia uma certa descentração? Como se presta atenção?
- Que papel desempenha a atenção na aprendizagem? Para aprender é preciso desatender ao contexto, em um aprender desencarnado da situação?

Para aprender a "estar no mundo", atualmente, precisa-se do mesmo tipo de atenção que há 15 anos?

A telemática, com a mudança que introduziu nos modos de representação de tempo e espaço, não estará propondo outro tipo de atenção, uma atenção diferente?

As crianças e os adolescentes de hoje que não conseguem prestar atenção não estarão sofrendo por excesso e não por falta (de unidirecionalidade da atenção)?

Por outro lado, necessitamos questionar-nos sobre o que chamo de ética do êxito, a qual invade não somente nossas escolas, mas também nosso modo de pensar e significar, priorizando o resultado sem atender ao processo. Sem atender ao processo perde-se o autor e a autoria.

Hoje se mantém inamovível o conceito condutista de atenção, embora muitos tenham conseguido questionar o modo condutista de pensar a inteligência e os processos de aprendizagem.

O poder médico hegemônico tem a tendência de formular como patologias medicáveis os indicadores de inquietude. Ao contrário,

necessitamos lê-los como sinais de alerta, e as crianças são os primeiros a emitir aquilo que deve ser decodificado como perguntas. A pedagogia e a psicopedagogia em relação às supostas patologias da atenção não têm conseguido utilizar seus saberes, submetendo-se a um suposto saber médico, freqüentemente submetido aos interesses econômicos dos grandes laboratórios.

Um menino de oito anos levado para consulta por suposta ADD, quando solicitado a desenhar uma pessoa aprendendo (S.P.A.) realiza a seguinte produção:5

Transcreverei alguns fragmentos do diálogo entre a psicopedagoga e o menino:

Pp.: É fácil aprender?

Menino: Se presta atenção, é fácil.

Pp.: Ao menino do desenho foi fácil aprender?

Menino: Não.

Pp.: Ele quer aprender?

Menino: Não quer aprender, porque a única coisa que ele queria era ser elogiado e que a mamãe o felicitasse.

As palavras do menino são suficientemente claras para mostrar sobre o que deve ser depositada a atenção: na ética do êxito, deixando o aluno descentrado, desconcertado, desconcentrado da riqueza do aprender.

Além disso, o desenho impõe-nos a pergunta: em quem se prestaria atenção se o professor está dentro do quadro, indiscriminado do objeto de conhecimento? O objeto de conhecimento e o professor superpõem-se, e ao aluno pede-se que preste atenção, sem facilitar a relação (com a diferenciação que implica) ensinante-aprendente intermediada pela construção de conhecimento.

Com o material do menino deixamos abertas as questões a e b, passamos para questão c.

ATENÇÃO FLUTUANTE

... Nos conselhos ao médico sobre o tratamento psicanalítico é sugerido como guardar na memória os inumeráveis nomes, datas, detalhes da lembrança, ocorrências e produções patológicas que se apresentam durante a cura, e como não confundi-los com um material parecido oriundo de outros pacientes anteriores ou ao mesmo tempo (...) a façanha minêmica que obterá, supõe-se, despertará nos estranhos incredulidade, assombro e até comiseração. (...) Ter-se-á curiosidade por conhecer a técnica que permite semelhante exuberância. (...) Sem dúvida, é uma técnica muito simples. Desautoriza todo recurso auxiliar, mesmo o de tomar notas, conforme veremos, consiste meramente em não querer fixar-se em nada em particular e em prestar a tudo ao que ouve a mesma atenção livremente flutuante (...) A regra (...) pode formular-se assim: Deve-se afastar qualquer ingerência consciente sobre sua capacidade de fixar-se e abandonar-se às suas memórias inconscientes..." (S. Freud, 1979)

A atenção que hoje demanda a aprendizagem de estar vivo não estará mais próxima do que Freud chamou atenção flutuante! Atender de modo simultâneo a várias situações. Anteriormente, atenção era concentração. Hoje, atenção aproxima-se da descentração, da dispersão criativa, de reconhecer-se autor, de confiar nas possibilidades de criar o que já está mais próximo de brincar do que do trabalho alienado, como diria Winnicott.

Quando o trabalho é mecânico, não é preciso prestar demasiada atenção. Um menino, "por não prestar atenção", escreveu "cabeu" em lugar de "coube"; o professor manda-lhe escrever 100 vezes "não se diz 'cabeu', e sim 'coube'"; o menino realiza a tarefa escolar com a maior atenção, dedicação e detalhamento e, ao entregá-la a seu professor, ele pergunta "por que você escreveu 99 vezes 'não se diz cabeu e sim coube' e não 100 como lhe mandei?" E o menino timidamente responde: "Perdão professor, é que não me cabeu na folha".

Três questões que mudaram supõem a necessidade de uma atenção diferente:

1. Os modos de representação de tempo e espaço mudaram, na atualidade, graças à telemática,⁶ impondo uma miniaturização e vertiginosidade que exigem a atenção aberta à simultaneidade.

2. A estética de videoclipe, segundo a denominação de Jorge Gonçalves, também introduz uma atenção volátil.

3. As exigências do mercado de trabalho impuseram o que se chama "feminização do trabalho". Cada vez menos se dispõe de uma só fonte de renda. Quem tem trabalho, cada vez trabalha mais em fragmentos ocupacionais diversos e simultâneos, os quais exigem também um tipo de atenção "dispersável". Parecida à da mulher: dona de casa, mãe e trabalhadora, que está acostumada a atender ao filho, ao telefone, à comida, às tarefas, à televisão e, simultaneamente, a preparar a aula que deve dar no dia seguinte.

Além disso, podemos observar como estudam os adolescentes que aprendem. Simultaneamente lêem, escrevem, ouvem rádio, riem, contam coisas, falam por telefone, tomam chá e até preparam uma torta. Nada parecido ao modelo de atenção unidirecional; esses adolescentes que aprendem são os mesmos que estão atentos ao mundo, sofrem com as guerras e os problemas econômicos, questionam, criticam e até estão atentos às tramas do último capítulo da série televisiva. O contexto é texto a partir do qual se atende.

Necessitamos refletir sobre tais questões para fazer uma mudança em nossos modos de pensar. Até agora somente mudamos (porém, pensando no mesmo lugar em que estávamos) muitos temas que fazem o aprender. Hoje é imprescindível, e creio que se transformou em uma questão ética do psicopedagogo, abrir o espaço de pergunta sobre o que se diz quando afirmam que um/a menino/a não presta atenção e o que se diz quando afirmam que uma criança é hiperativa? Que efeito terá sobre os pais da criança a descrição do professor? Que desencadeamento de circunstâncias suscitará? Como tal queixa

entrará no mercado consumista? Ajudará a pensar, ou o professor, sem saber, estará destinando mais uma criança ao consumo de "Ritalina"? De que se queixa o professor? O que esperam os pais dos seus filhos? Que atenção falta?

Atenção vem do verbo atender; atender é cuidar.

Trata-se de uma questão ética do psicopedagogo, pois aquilo que antes era uma descrição (52% das mães nos Estados Unidos, em 1952, consideravam seus filhos hiperativos e distraídos), hoje se transformou em um rótulo que designa uma patologia e que desatenta/descuidadamente recebe medicação. Seis milhões e meio de crianças nos Estados Unidos tomam Ritalina merecem não só um alerta (já realizado pela própria OMS), mas também um questionamento de nossos modos de pensar.

Em várias escolas de Buenos Aires, Santiago do Chile, São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, 4 de cada 20 crianças com diagnóstico de ADD estão falando da necessidade de definir o diagnóstico, de ser mais explícitos ou mais interdisciplinários. Isso coloca em primeiro plano duas questões: uma ética e outra de revisão de nossos modos de pensar. Como explicar que tantos profissionais aceitem uma grosseira descrição de características no aprendente como uma síndrome, genericamente "medicalizado"? Junto com a demanda de atenção vem a de quietude.

Qual é o parâmetro de atividade para designar uma criança como hiperativa? O que a escola demanda, normalmente, é hipoatividade; toda atividade será considerada hiperatividade.

Excluída do espaço de aprendizagem, segregada, "secretada", fica em segredo ainda a possibilidade de pensar e promover outros tipos de atividade e atenção mais adequadas com as aprendizagens que este novo milênio está propondo.

Aprendemos de quem recebe o caráter de ensinante. Aprendemos quando podemos confiar (nos outros, em nós e no espaço). Aprendemos com quem nos escuta. Aprendemos se nos escutam. Aprendemos quando o ensinante nos reconhece (nos vê como pensantes).

Os que hoje aprendem com o valor subjetivante que tem a aprendizagem não precisam esquecer o sofrimento próprio e o sofrimento alheio para dedicar-se ao prazer de estudar. Somente podemos fechar os olhos ao que é exterior, quando também os fechamos para o que é interior. A criatividade surge do contato e da elaboração da angústia.

Hoje, mais do que nunca, os laços de solidariedade, a presença do grupo, da equipe de trabalho, do amigo, é que permitem nutrir a necessidade de permanência que acompanha a mudança.

Com o avanço da tecnologia, mais do que nunca, a presença da poesia alimenta a autoria.

Referências Bibliográficas

ARONSON, E.; ROSENBLUM, S. Space perception in early infancy: perception with common Auditory-Visual Space. *Science*, v. 172, p. 1161-1163, 1973.

AULAGNIER, R. *La violència de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

_____. *Nascimento de um corpo, origem de uma história*. In: *Cuerpo, história, interpretación*.

Buenos Aires, Paidós, 1991.

BEILLEROT, J. *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996

BLEICHMAR, S. *Acerca del malestar sobrante*. *Revista Topía*, Buenos Aires, v.7, n. 21, mar. 1998.

BOLLAS, C. *Fuerzas de destino*. Londres: Amorrortu, 1989.

CARMO, RR. do; SOUZA, VF. de. *A revolução das aprendizagens*. São Leopoldo: Ed. Unisinos,

2000.

CORDIÉ, A. Os atrasados não existem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COROMINAS, J. Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Editoria Gredos, 1990.

_____. Diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos, 1990.

Da CRUZ, J.G. da. Revista E.Psi.B.A., Buenos Aires, n. 8, 1998.

DERRIDA, J. No escribo sin luz artificial. Buenos Aires: Editorial Cuatro, 1999.

DOLTO, F. La imagem inconsciente del cuerpo. Buenos Aires: Paidós, 1984.

ELIACHEFF, C. El cuerpo y la palabra. Buenos Aires: Nueva Vision, 1994.

ENCICLOPÉDIA ESPASA OPTIMA, Editorial Espasa Calpe, 1996.

ESTAMATTI, M. La prohibición de pensar. Buenos Aires: Letra Viva, 1999.

_____. Humor y aprendizaje, Revista de E.Psi.B.A, n. 2.

FENELÓN, G.M. Revelação e denúncia ou a/cerca do idioma. Revista E.PsiJki., Buenos Aires, n. 1, 1995.

222

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

-----A mulher escondida na professora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Grupo de tratamiento psicopedagógico. Revista Aprendizaje Hoy, Buenos Aires, 1981.

_____. O saber em jogo. Porto Alegre: Artmed, 2001.

.. Psicopedagogía en psicodrama. Buenos Aires: Nueva Vision, 2000.

FOUCAULT, F. El nacimiento de la clínica. Edic. Siglo XXI.

FREUD, S. Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. In: Obras Completas, Amorrortu, 1979. Tomo XII.

_____. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

GALENDE, E. La cultura de la imagem y la subjetividad actual. Revista Zona Erógena, Buenos Aires, n. 24, p.13, 1995.

GREEN, A. El trabajo de lo negativo. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

HORNSTEIN, L. Cuerpo, aprendizaje y acto creativo en la era telemática. Revista E.Psi.Ba., Buenos Aires, n. 6, 1997.

HORNSTEIN, L. Cuerpo, história y interpretación. Buenos Aires: Editorial Paidós.

_____ La historia en (y del) psicoanálisis. Revista Zona Erógena, Buenos Aires, n. 44, p. 20.

IANNANTUONI, S. Buscando duendes y princesas en el país de susasalalamasa. E.Psi.Ba., Buenos Aires, n. 5, 1996.

KHAN, M.M. Locura y soledad. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1991.

KRISTEVA, J. La revuelta íntima. Buenos Aires: Eudeba, 1994.

LUGONES, S.; LUNA, S. Como aprendemos los docentes. Revista El Árbol, Buenos Aires, 1999.

MANNONI, M. A educação impossível. México: Siglo XXI.

_____ Amor, ódio, separación. Buenos Aires: Nueva Vision, 1993.

_____ El niño, su enfermedad y los otros. Buenos Aires, Nueva Vision.

MONTALDO, B.R. Mirar y escuchar desde la diversidad. Revista E.Psi.Ba., Buenos Aires, n. 10, 2000.

NASIO, J.D. Los gritos del cuerpo. Buenos Aires: Paidós, 1996.

PAÍN, S. A função da ignorância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____ Estruturas inconscientes do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas.

..Revista Aprendizaje Hoy, Buenos Aires, 1982.

PHILLIPS, A. Beijo, cócegas e tédio. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PIAGET, J. Biología y conocimiento. Madrid: Siglo XXI, 1969.

PINHEIRO, M.N. O gesto na escrita: uma nova visão psicopedagógica. Revista E.Psi.Ba., Buenos Aires, n. 4, 1996.

REINOSO, G.G. La libertad y el otro: una reflexión psicoanalítica. Revista Topía, n. 23, ago./oct. 1998. RODULFO, R. Desadultorizaciones. Revista.E.Psi.B.A.

_____Dibujos fuera del papel Buenos Aires: Paidós, 1999.

_____et al. Transtornos narcisísticos y no psicóticos. Buenos Aires: Paidós, 1995.

_____La constitución del juguete como protoescritura. Revista E.Psi.B.A., Buenos Aires, n. 4, 1996.

ROLNIK, S. Nuevas patologías y malestar cultural. De la histeria al ataque de pánico.

Revista Zona Erógena, Buenos Aires, n. 24, 1995.

223

ROUDINESCO, E. Por que el psicoanálisis? Buenos Aires: Paidós, 2000.

SCHEJTMAN, CR. de. Los juegos del niño en la actualidad. Su incidència em la construcción del psiquismo. Revista Topía, n. 24, nov./feb. 1998/99.

STOLKINER, A. Las palabras y los gestos. Revista E.Psi.B.A., Buenos Aires, n. 1, 1995.

VOLNOVICH, J.C. El niño del siglo del niño. Lumen-Humanitas.

_____Revista E.Psi.B.A., Buenos Aires, n. 0.

WIDLÒCHER, D. Le cas, au singulier. Histoires de cas. Nouvelle Revue de Psychanalyse, Gallimard, n. 42, p.285-302, out. 1990.

WINNICOTT, D. Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa, 1971.

_____Sostén e interpretación. Buenos Aires: Paidós, 1992.

_____The observation of infants in a set situation. In: Through paediatrics to psychoanalysis. Londres: Hosarth Press.

ZALDÚA, G. Violência y psicología. Buenos Aires: Eudeba, 1999.



http://br.groups.yahoo.com/group/digital_source/



Viciados em **L**ivros

http://groups.google.com.br/group/Viciados_em_Livros