

Por uma escuta singular no trabalho psicopedagógico

Kátia Cristina Silva Forli Bauthene

O aluno não consegue escrever? Talvez seja algum problema emocional... Uma classe indisciplinada? São alunos que não sabem lidar com limites... Expressões como estas são pronunciadas cada vez com mais frequência por profissionais do âmbito da educação que se sentem muitas vezes impotentes diante de tais "fenômenos" que ocorrem na escola. Qual a solução? Recorrer aos manuais de psicologia ou encaminhar os alunos para um tratamento especializado...

Este processo de esvaziamento do saber fazer educativo é a ponta do iceberg de um movimento onde o cotidiano escolar está imerso em um contexto de psicologização. Há uma crença que a psicologia possui elementos para traçar os rumos que a educação deva seguir, através do pressuposto da existência de uma rota de desenvolvimento 'normal' do sujeito.

Ainda hoje vemos que nossas escolas têm horror ao diferente; é mais simples o encaminhamento, a rotulação, a exclusão ao reconhecimento de que algo vai mal dentro da própria instituição, ou que a escola cumpre também a função de produção do fracasso escolar. Se a escola produz, o psicopedagogo legítima?

Partimos do pressuposto de que muitas vezes o psicopedagogo contribui para a cristalização do sujeito numa posição de fracassado, quando escuta apenas a queixa e procura encaixá-lo no papel que a escola espera do mesmo, ou seja, uma volta à 'normalidade', com a simples correção do problema de aprendizagem.

Procuraremos apresentar neste artigo uma discussão sobre duas orientações que determinam práticas psicopedagógicas distintas. Para tanto, iremos diferenciar um trabalho que age em consonância com o referido processo de psicologização do cotidiano escolar, daquele onde a prática psicopedagógica está associada a (re) inserção do aluno no universo do desejo de saber.

Em última instância poderemos também analisar de que maneira o psicopedagogo pode atuar num nível institucional desfrutando do poder que lhe é conferido, (uma vez que há um suposto saber sobre o sujeito problemático, e de certa forma sobre a educação) para propor à escola uma reflexão acerca da escuta que a mesma direciona para seu aluno em dificuldade, contribuindo para uma transformação no intrincado (e nada ingênuo!) mecanismo de exclusão escolar. Iniciemos este processo reflexivo através de um recorte de um caso clínico, onde a condução do atendimento pressupôs o manejo da múltipla transferência com o qual o psicopedagogo deve se haver.

Vamos chamar aqui a criança de P. Ela tinha onze anos e estava na quarta série quando foi encaminhada para diagnóstico e tratamento psicopedagógico. Era filha do meio de uma família que apresentava uma situação financeira que lhes permitia acesso ao consumo de bens e serviços, embora vivessem de forma simples. A própria mãe fez o encaminhamento da filha, e queixava-se do alto índice de erros ortográficos apresentados pela mesma, bem como uma dificuldade que ela apresentava na escola em matemática, na resolução de problemas. Ela descrevia P. como uma criança "mandona, chorona e que não gostava de ajudar." (sic).

Nos primeiros atendimentos, P. repetia o discurso que fora anteriormente pronunciado pela mãe; definia-se como uma aluna com dificuldades em matemática e português. Tal artificialidade em sua fala levantou a suspeita de que talvez P. estivesse enunciando uma fala que não era a sua, e que estava enrijecida em torno de um rótulo.

Num momento inicial de diagnóstico, várias atividades foram desenvolvidas de modo a perceber se as queixas maternas, bem como as da paciente, eram ou não procedentes. A cada sessão, convenciamos-nos que as dificuldades que P. demonstrava não justificavam um atendimento psicopedagógico. Os erros em ortografia e em matemática por ela apresentados são considerados "comuns" nesta faixa etária, e mostravam que ela estava avançando nas hipóteses sobre a escrita (por exemplo, ela efetuada troca de letras, como s/c; x/ch), e entrava num período de formulação mental num nível formal, conforme o referencial piagetiano (o processo de transição de um movimento de operação mental no nível concreto para o formal não ocorre em linha reta, para avançar muitas vezes ocorre um certo retrocesso, movimento este que os pais e a escola não podiam perceber).

Sendo assim, os pais foram convocados para uma devolutiva, e foi afirmado que P. não precisaria de um atendimento psicopedagógico, que as questões por ela apresentadas poderiam ser resolvidas no âmbito estritamente pedagógico, e iniciáramos um processo de desligamento. Um tempo depois, a mãe entregou uma carta vinda da escola que até então não havia se pronunciado, indicando uma lista (!) dos problemas (!) apresentados pela aluna em sala de aula, que ao longo dos atendimentos não havíamos identificado.

Decidimos então escutar o que havia por trás desta demanda, tanto do ponto de vista da família quanto da escola, e percebemos que o processamento destas questões dentro de um trabalho psicopedagógico poderia trazer benefícios para P.

Em sessões como os pais, percebemos que a mãe desempenhava um papel importante na dinâmica familiar, ela falava e pensava pelos filhos e pelo marido. Esta senhora tinha uma vizinha que era psicóloga, e que havia comentado sobre a gratuidade dos atendimentos em clínicas -escola. Havia aberto inscrição para atendimento psicopedagógico na clínica onde este atendimento transcorreu, e a família inscreveu dois de seus filhos, P. e o filho mais velho, pois esta era uma "oportunidade que não poderia ser perdida" (sic), conforme nos relatou a mãe. Oportunidade de quê?

Através da escuta dos pais foi sendo percebido que os sintomas dos filhos eram portadores de um desejo dos primeiros de verem seus problemas familiares resolvidos através de uma intervenção de ordem psi (qualquer que fosse a orientação do trabalho). Desta forma as dificuldades escolares "plantadas" nos filhos representavam um caminho para que o casal pudesse falar sobre seus problemas de relacionamento. Levando em consideração esta demanda, os pais foram encaminhados para atendimento psicológico, de modo que os mesmos pudessem encontrar um canal próprio para lidar com suas questões.

Sendo assim, foi percebido um alívio demonstrado por P. que não precisava mais ser a "aluna com dificuldades", entendendo que estas dificuldades foram aquelas que ela assumiu em nome do desejo da mãe, e pôde perceber suas próprias limitações, no caso a questão da autonomia (inclusive no que diz respeito ao pensar), uma vez que começou a falar em causa própria.

E a escola? Como entrou nesta história?

Pareceu-nos que a escola compartilhou do desejo da mãe de entregar P. aos cuidados 'Psi', ainda mais quando se consegue um atendimento gratuito... percebemos que a referida carta foi escrita de forma retroativa, e através de uma busca de "pêlo em ovo" apresentava um pedido de divisão do "fardo" educacional com outros setores, enfim, este é um indicativo do processo de psicologização do cotidiano escolar, no sentido de que demonstra uma sensação de impotência por parte do setor educativo, que confere a profissionais como psicopedagogos e psicólogos um saber sobre

o aluno e sobre os fenômenos que ocorrem em sala de aula.

Como este processo começou no Brasil?

Jurandir Freire Costa (1999), apresenta uma tese que pode nos auxiliar na tentativa de delimitar esta questão. O autor pondera que a partir do século XVIII a administração portuguesa passou a apresentar uma grande preocupação com a sociedade brasileira. Havia uma certa ameaça no ar. Parecia que não existia mais limite para o povo, nem a repressão policial exercia função de contenção, e a ameaça de uma revolução tornava-se cada vez mais evidente. Leis e violência não eram suficientes para dominar a massa, era preciso a implantação de um mecanismo que fosse mais efetivo no que diz respeito ao controle do povo.

Assim como foi descrito posteriormente por George Orwell no livro 1984, nada melhor que a implantação da Polícia do Pensamento para que as pessoas pudessem "manter a linha". Houve uma constatação que a forma de controle mais efetiva deveria ser processada ideologicamente, o sujeito deveria ser preso a amarras, sem que se desse conta de sua situação, como se fosse sua própria consciência que estivesse determinando comportamentos.

O caminho encontrado foi justamente este, um controle através de uma intervenção no nível das mentalidades. Sendo assim, progressivamente, seguindo uma lógica positivista já difundida na Europa, uma série de idéias, teses, dicas no campo da medicina higienista começam a ser ventiladas. De modo muito sutil havia uma orientação (comprovada cientificamente, e por isso respeitada) para fatos aparentemente banais, como a forma de dispor os cômodos na casa, ou modo como a alimentação influi no desenvolvimento humano.

Após a entrada na casa, as idéias passaram então a discursar sobre a família, função do homem, mulher, crianças, sobre a dinâmica familiar. Daí houve uma constatação que para a formação deste sujeito ideal, descrito nas teses da época, era preciso separá-los da família, pois a mesma poderia corromper a educação. As crianças deveriam ser entregues então às escolas.

Nesta época já havia ocorrido a implantação do medo de ser taxado de anormal (que nos persegue ainda hoje). A busca pela normatização do modo de vida da população foi sendo inserida paulatinamente através do controle do corpo, das famílias e dos costumes. A política higienista, que mais tarde encontrou na psicologia uma aliada na divulgação de suas idéias e práticas, percebeu que a consolidação de seus paradigmas só poderia ocorrer através de uma inculcação sistemática de idéias, ou seja, pela educação, já que a mesma apresentava uma fundamentação teórica organizada: a pedagogia. Esta por sua vez encontrou na psicologia um status científico que por muito procurava, e tinha uma dupla função: coerção e controle, cabendo a ela indicar possíveis desvios no "fluxo normal do desenvolvimento".

Quando os sujeitos retornavam então para suas casas já estavam suficientemente doutrinados a ponto de darem continuidade ao processo maior de manutenção do status quo.

As seqüelas deixadas no âmbito escolar são grandes, e os efeitos sentimos diretamente em nosso trabalho como psicopedagogos, e precisamos estar conscientes de tal questão, de modo a podermos separar o joio do trigo.

Temos acompanhado ultimamente a proliferação dos cursos de especialização em psicopedagogia, que lançam anualmente no mercado profissionais dispostos a tratar os sujeitos que apresentem os ditos "problemas de aprendizagem", numa tentativa de reintegrá-los ao sistema.

Por sua vez nas escolas, torna-se cada vez maior a demanda para que diversos profissionais, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos possam dizer algo sobre o fracasso escolar e a "inadaptação" de alguns alunos. Assim, o aumento nos encaminhamentos revela, de certa forma, uma crença de que o sujeito é o responsável pelo seu insucesso, e o horror que a escola tem do diferente, e sua inoperância para lidar com esta questão (apesar de um discurso oficial -vide a LDB, PCNs -que assegura, teoricamente, o contrário). Sendo assim, podemos entender este pedido como uma tentativa de volta à ordem, ao equilíbrio, a anulação das diferenças; pedido este cuja possibilidade de realização questionamos.

O que fazer então com estes sujeitos que não conseguem e/ou não podem se adaptar a esta lógica de funcionamento do sistema educacional?

Quando esta clientela chega aos consultórios psicopedagógicos, encontra muitos profissionais que não sabem como agir, e que estão tomados de uma angústia, pois não conseguem perceber se podem tratar os sintomas apresentados, reintegrando o sujeito ao processo de aprendizagem. Percebemos esta atitude como uma resposta à qualidade de muitos cursos de formação nesta área, que apresentam uma estrutura muito diferente entre si, e que não conseguem definir qual o campo epistemológico da psicopedagogia e a natureza do trabalho do psicopedagogo. Desta forma, sob o rótulo de atendimento psicopedagógico, encontramos desde aulas particulares, treinamentos estereotipados, emprego de técnicas de relaxamento ou massagem, aconselhamento para pais e filhos, recreação, e outras modalidades que respondem, à demanda apresentada pela escola; como a cura de um sintoma e a busca pela "normalidade".

Tal concepção faz eco a uma crença na qual o qual o discurso pedagógico se apóia, crença esta que elegeu a Psicologia como O fundamento da educação. Sendo assim o campo educacional foi tomado por idéias de cunho psicológico, o que alguns autores chamam de processos de psicologização do cotidiano escolar, que seria a infiltração de idéias do campo psicológico determinando a direção da prática pedagógica para um determinado sentido, o que a afastaria de sua essência, ou seja, a transmissão do conhecimento. Como exemplos deste processo podemos citar a crença na existência de capacidades maturacionais que precisam ser estimuladas, levando o aluno (expressão muito usada em planejamentos de professores) ao desenvolvimento. Ou mesmo no que diz respeito a uma teoria dos afetos, cuja máxima está apresentada no esforço de não "traumatizar o aluno", que é apresentado, dentre outras formas no trabalho com atividades essencialmente prazerosas. Além disso, não podemos deixar de citar os diversos rótulos onde alunos são encaixados, como "hiperativo", "desatento", "agressivo", "indisciplinado", etc.

Maria Helena Souza Patto (1991) defende a tese de que o fracasso escolar é um mecanismo produzido, através do qual estruturas sociais podem ser geradas e/ou mantidas, e tem como função atribuir o insucesso na escola (e na vida...) ao próprio sujeito, que teve chances de ter acesso gratuito à escola (direito garantido por Lei), e que falhou porque era distraído, subnutrido, pobre, disléxico, porque o pai sofria de alcoolismo, a mãe saiu de casa, etc., etc., etc... ou seja, este discurso omite a responsabilidade do Estado com uma educação de qualidade, com a formação de professores, com o pagamento de salários dignos, e com a coragem de admitir que "todos são iguais perante a lei, mas uns são mais iguais que outros" (novamente uma referência à obra de Orwell, agora em Animal Farm). Ou seja, devemos ver que a escola tem a função de agir como o funil, que vai formar/gerar (pela sua ausência) o doutor, o "peão" e o mendigo.

Qual a conseqüência dessa situação para o campo escolar?

Hannah Arendt no texto "Crise na educação" (1968) analisava a situação no campo educacional na modernidade, e propunha uma reflexão, a partir da qual fosse possível compreender a crise na educação.

Algumas décadas nos separam da primeira publicação deste texto, e continuamos nos deparando com um enodamento na situação educacional, e com o pulsar da questão: Afinal, o que fazer com os alunos na escola?

Criou-se uma tradição onde a educação (para além da pedagogia), passou a executar os pressupostos determinados pela psicologia. Dessa forma, percebemos no campo escolar, a sucessão, por exemplo, de práticas e métodos embasados por diferentes correntes psicológicas, como o Tecnicismo (Behaviorismo), Escola Nova (Humanismo), dentre outros.

Arendt já pontuava em sua análise sobre a crise na educação, o caráter pragmático que a escolarização norte americana (e também a brasileira) procurava alcançar. Desta forma o aprender foi eclipsado pelo fazer. A preocupação com os resultados e com a metodologia, que por sua vez buscavam seguir os ditames advindos da psicologia, levaram a um empobrecimento no processo de aprendizagem, que resultou, dentre outros fatores no esvaziamento do papel do professor, que passou a ter a função de executar atividades e deixou, muitas vezes de cumprir o seu papel, o de transmitir às crianças e jovens os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos anos.

Conforme Arendt e Freire Costa, tal confusão sobre a função educacional é resultado da sobreposição entre as esferas públicas e privada da vida do sujeito. Muitas vezes os profissionais ficam confusos se algumas das funções que lhe são atribuídas cabem ao lar ou à escola. A psicologia seria um ponto que contribuiu no cruzamento desses dois setores, uma vez que teria entrado no domínio privado, junto à medicina, para doutrinar os corpos, as mentalidades, enfim, os sujeitos, em consonância com um movimento mais amplo, onde entra a educação, visando o estabelecimento e/ou a manutenção de estruturas sociais.

Ocorre também nesse processo uma desconstrução da figura de autoridade dos mestres; conseqüência da tentativa de anulação das diferenças entre adultos e crianças, pela dificuldade por parte dos primeiros em sustentar o lugar de representantes e responsáveis pelo mundo (que não querem mais assumir, pois nele não podem se enxergar). Sem a sustentação da figura de autoridade, não há processo de aprendizagem.

Por vezes os pacientes que chegam até nós, psicopedagogos, nos consultórios ou escolas, representam um eco desse movimento. Devemos adotar uma postura crítica no processo de análise do caso, a ponto de podermos perceber se não estamos sendo mais uma engrenagem no processo de exclusão.

Um diagnóstico fechado e taxativo, acaba servindo como rótulo, e a rotulação é uma forma de incapacitar. Isto ocorre porque o sujeito poderá aderir ao desejo deste outro, procurando agir conforme as "profecias" de pais, professores e terapeutas.

Devemos evitar alimentar o processo de patologização do ensino, e ao contrário, cabe aos psicopedagogos uma contribuição à educação como um todo, devolvendo aos profissionais que trabalham na escola seu "poder", ou seja, contribuindo na retomada à educação daquilo que lhe é de mais próprio: a tarefa de educar.

Precisamos estar atentos sobre a nossa prática, porque alguns profissionais, dizendo-se psicopedagogos, estão funcionando na lógica do movimento de psicologização do cotidiano escolar, não fazendo um trabalho da escuta singular do sintoma do sujeito, e sim procurando ajustá-lo à escola, numa tentativa ingênua de apenas eliminar o sintoma sem trabalhar sua causa, o que abre a possibilidade para o surgimento de novos sintomas.

No caso de P., foi necessário permitir que esta mãe descobrisse que não era o fato de trabalharmos num campo 'Psi', que poderíamos dar uma resposta sobre os problemas que a família enfrentava, nem que forneceríamos receitas para a resolução dos mesmos.

Pudemos apenas escutar a demanda e encaminhar os pais para sua própria terapia, de modo de dar-lhes voz, ato este que libertou os filhos da tarefa de serem portadores da insatisfação dos mesmos através de seus sintomas.

A escola, pudemos pontuar que vinham fazendo um bom trabalho, que P. demonstrava interesse pelos estudos, e que não precisava de um atendimento para a resolução de questões que poderiam se feitas num âmbito essencialmente pedagógico, ou seja, devolvemos à escola a responsabilidade de lidar com questões que são de sua competência, e das quais não pode escapar.

Diferente de uma prática inserida num contexto de psicologização do cotidiano escolar encontramos também um tipo de intervenção, de caráter psicopedagógico, que permite uma (re) inserção do sujeito no universo do desejo de saber. Se as práticas anteriores procuravam a anulação de um sintoma, podemos dizer que aqui o que ocorre é a escuta deste sintoma, buscando compreender o porquê das dificuldades apresentadas pelo aluno em seu processo de aprendizagem. Estamos propondo dentro do trabalho psicopedagógico uma escuta analítica, visto que a psicanálise, nesse sentido apresenta uma ética interessante; a ética do respeito à subjetividade. Aprofundaremos nessa questão a partir da discussão de um outro fragmento de caso clínico.

D. tinha onze anos quando foi encaminhado pela escola para um atendimento psicopedagógico. A mãe era dona de casa e o pai trabalhava como recepcionista. Tinha uma irmã mais velha que também estava em atendimento psicopedagógico. Cursava a quarta série do ensino fundamental em uma escola pública.

A queixa da mãe dizia respeito à preguiça excessiva do filho, que não conseguia produzir nada na escola. Para a escola, se tratava de um caso de deficiência mental (embora o laudo neurológico nada afirmasse nesse sentido). Realmente, em sala de aula (foi possível a observação no local) D. apresentava apatia e ausências, tratava-se de um copista e graças à aprovação automática se encontrava com onze anos na 4ª série, apesar de apresentar uma escrita silábica. Não se relacionava com nenhum colega, nem na classe nem no recreio. As únicas respostas que dava às demandas escolares se processavam no nível somático, através de vômitos e crises de diarreia, que ocorriam sistematicamente às segundas-feiras.

Ao longo dos atendimentos foi-se percebendo que para D. não havia questões que o impelisses a uma busca, apresentava um esvaziamento no desejo de saber. Procurando "decifrar" este sintoma, nos deparamos diante de uma estrutura familiar onde havia uma mãe com uma postura autoritária, que determinava o que o filho devia ou não fazer (apelando muitas vezes para agressões físicas), e que ao mesmo tempo procurava suprir todas as necessidades de D. para que nada lhe faltasse.

Não havia um espaço para a emergência do desejo de D., que parecia estar colado aos desígnios maternos. A mãe, por sua vez, sofria narcisicamente por haver gerado dois filhos "problemáticos", e lutava muito para eles pudessem se "normalizar", entretanto, num outro nível, de um modo paradoxal, e inconsciente, repetia com D. uma dinâmica que acontecera no passado, onde era ela que "só estudava debaixo de vara" (sic), que apanhava constantemente do pai para estudar, e que mesmo assim não passou da 5ª série em seus estudos. Os filhos representavam de certa forma um

espelho, cuja imagem (a sua) não agradava, mas que ao mesmo tempo não podia ser destruída. O pai, por sua vez, não esteve presente a uma única sessão. Algumas vezes levava D. ao atendimento, mas não passava nem pelo batente da porta de entrada. Acreditava que todo o trabalho que estava sendo desenvolvido com o filho era uma "bobagem", que D. era um preguiçoso, e que os atendimentos não "serviam para nada" (sic). Pareceu-nos que havia algo que esse pai não podia, ver (interessante que num determinado momento ele sofreu uma cegueira temporária, devido à reação a um colírio). Nesta dinâmica familiar ocorreu algo da ordem da omissão por parte desse pai, que teve dificuldades em cumprir aquilo que a psicanálise chama de castração, não separando D. da fusão na qual se encontrava em relação à sua mãe. Nesta simbiose não havia espaço para a falta. Não havendo falta, não havia busca.

Existia algo que D. não queria e não podia saber. Sem perguntas e sem o desejo de procurar respostas para mesmas, aprender se apresentava como uma atividade sem sentido. Para D. a escola não servia para nada, e dela não existia algo que pudesse ser retido (literalmente, quando lembramos dos vômitos e diarreia...).

Ao longo dos atendimentos fomos percebendo que lentamente D. foi construindo naquele espaço algo que Winnicott chama de Espaço Potencial, onde pôde expressar, raiva (principalmente para com a escola), satisfação (escolher o que fazer, o que levou um certo tempo, pois ficava esperando que lhe fosse dito como se comportar).

Durante muito tempo esse foi também um espaço de desconstrução, onde D. rasgava papéis, jogava a bola contra as paredes, armários e terapeuta. Fazia montagens com peças de encaixe e depois jogava as mesmas para todos os lados. Foi nesse período que D. mudou de escola, pois passou para a 5a. série. Logo no início do ano a mãe, numa entrevista, falou que a escola estava querendo passar D. para uma sala de alunos especiais. Em conversa com a coordenação e com os professores houve uma acolhida das queixas dos mesmos que diziam sentir-se despreparados para lidar com uma clientela com tantos problemas (D. não era o único caso considerado difícil). Diziam que não sabiam o que fazer com D., como agir com ele. Perguntei o que eles estavam fazendo. O professor de artes e a professora de ed. física fizeram colocações, a partir das quais foi possível mostrar que para muitas questões que eram feitas, eles já tinham a resposta. No caso de ed. física, a professora mostrou como era possível fazer com D. uma avaliação diferenciada, e perceber, mesmo assim sua progressão.

Muito interessante o que aconteceu em seguida. A coordenadora me dizia estar impressionada com a "melhora" de D. (de fato não eram percebidas grandes mudanças nos atendimentos...). Na verdade, o que aconteceu foi que através de intervenções junto aos profissionais desta escola foi possível fazer com que se sentissem valorizados e pudessem ver D. de uma forma diferente e agir com ele num outro sentido, o que certamente, em longo prazo acabou por permitir mudanças efetivas em suas atitudes na escola. Acreditamos que este é um papel importante para o psicopedagogo no nível institucional; ajudar na quebra de preconceitos, e auxiliar a equipe pedagógica a refletir sobre os problemas apresentados. A nossa fala possui uma importância legitimadora, e devemos utilizá-la para auxiliar no sentido de contribuir para uma melhoria no processo educativo, principalmente na esfera pública; permitindo que os profissionais envolvidos tenham uma postura crítica diante do fracasso escolar.

Após um período de "destruição", D. foi começando a construir; a construção foi possível através da construção de uma relação vincular, transferencial. Foi o momento onde escolhia jogos onde o objetivo era a formação de pares: memória e mico.

Esta relação foi atravessada por um discurso pronunciado numa língua própria; a língua dos Pokémons, numa mistura de japonês e português. Fizemos um trabalho interessante de composição de palavras, uma vez que os Pokémons eram formados por fragmentos diferentes de animais, que tinham nomes decompostos e depois aglutinados. Monstros que não tinham pais nem sexo, mas que passavam por um processo de evolução. Nossas sessões foram então permeadas por uma língua que não era a língua materna na qual este paciente estava aprisionado, e foi nesse momento que pudemos perceber, naquele espaço uma alusão à emergência do sujeito do desejo.

O parecer da escola foi negativo quanto ao encaminhamento de D. à sala especial, o que foi muito importante para ele, que passou a ter nos colegas referenciais importantes, como todo pré-adolescente. Acreditamos que D. desempenha também para este grupo um papel fundamental, pois eles tiveram de lidar com a diferença.

Do ponto de vista do trabalho clínico, algumas contribuições podem servir como referenciais desta prática diferenciada.

A psicopedagoga Argentina Evelin Diana Levy,

em diferentes textos publicados sobre a prática psicopedagógica, faz algumas considerações interessantes. Pontua que a criança não aprende somente com conteúdos, que parte de sua aprendizagem advém da relação com o Outro, captado de processos inconscientes. Desta forma, o psicopedagogo não pode procurar apenas suprir uma defasagem cognitiva. A relação que estabelece com o paciente é fundamental no sentido de permitir uma experiência diferenciada de aprendizagem.

Levy apresenta como campos de investigação e trabalho psicopedagógico:

- O meio ambiente familiar e a forma como neste âmbito ocorre a construção do conhecimento;
- Pressupostos terapêuticos e relação com o paciente;
- Propostas docentes e o espaço para o não conhecimento;
- A incidência da relação ao Outro e a um outro.

Seria também uma terapêutica psicopedagógica permitir que o sujeito tenha acesso à ordem da cultura e à dimensão simbólica através do trabalho de elaboração do complexo de Édipo e marcas da função Paterna.

A autora continua, indicando algumas direções que podem ser feitas no trabalho psicopedagógico:

- Alternância de tempos livres e dirigidos na mesma sessão;
- Trabalho de estruturação nos tempos livres;
- Alternância de tempos livres e estruturados;
- Interpelação interdisciplinar a partir dos referenciais clínicos.

Entretanto, é interessante pontuar que qualquer uma dessas intervenções gera um movimento que por sua vez produz um saber que passa a ser acumulado (considerando aqui saber como algo diferente de conhecimento).

Este saber advém de uma estrutura transferencial, numa relação demanda-interpelação. Ao psicopedagogo é fundamental conhecer o pensamento infantil (não podemos desprezar as contribuições de Piaget e Vygotsky nesse sentido), e as características dos objetos implicados no tratamento, como, por exemplo, os jogos estruturados, que permitem uma certa estabilidade para ocorrência de transferências e inferências. O psicopedagogo deve poder nesse processo suportar a ausência e o silêncio, e suas intervenções dependem de cada situação clínica.

Entretanto, como já foi citado anteriormente, esta intervenção deve poder ser feita desde um outro lugar. Devemos

permitir que haja um encontro com diferentes objetos de conhecimento, ao passo que ofertamos um espaço aberto ao encontro do sujeito. Não somos apenas uma companhia particular para jogos, nem estamos situados em um campo de produções cognitivas de aprendizagem. Entretanto, o trabalho com diferentes objetos de conhecimento não está presente em uma prática essencialmente analítica, que é diferente da proposta de trabalho que estamos apresentando.

Não é uma tarefa fácil lutar contra o insuportável do não saber, que por sua vez remete-nos à lógica da castração. Em nossos atendimentos devemos deixar um espaço para que os significantes circulem, de modo que possamos escutá-los. Deixemos um espaço para que a lógica da criança fale, para que possamos escutar as hipóteses implícitas em seu dizer e/ ou fazer...

Devemos oferecer um espaço para que se constitua uma demanda, quando esta não se apresenta (como no caso de D.). Neste espaço, deve ser possível alternar um saber com um não saber. Para os pais o processo terapêutico permite a abertura de um espaço para que se escutem e escutem seus filhos.

Não podemos deixar de assinalar a importância do trabalho interdisciplinar, mas levando-se sempre em conta que toda intervenção supõe uma fundamentação. Levy destaca em seu trabalho a importância da mediação do outro em qualquer relação, que permite a ocorrência da sublimação, transferência, aquisição de saber.

Doz- Schiff, em seu texto *Psychopédagogie?*(1996), aponta que algumas vezes o próprio trabalho pedagógico pode apresentar efeitos terapêuticos, e devemos permitir que os professores percebam isso. Entretanto, no trabalho psicopedagógico, deve sempre haver a presença de um mediador, que no caso seria um objeto cultural, inferência esta que diferenciaria este trabalho de um trabalho meramente analítico. Em psicopedagogia, os mediadores são cognoscitivos.

Devemos também permitir uma escuta entre os segmentos afetivo e cognitivo do sujeito, permitindo uma adaptação ao ensino regular, sem banalização. A psicanálise poderia auxiliar o psicopedagogo a pensar sua própria prática, os processos de aprendizagem e o prazer de pensar.

Para além das questões ideológicas assinaladas neste texto, não há como negar a necessidade de um atendimento terapêutico para sujeitos cujos sintomas estão atravessados por questões que dizem respeito ao saber e ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, em contraposição à ortopedia pedagógica estamos propondo o exercício de uma clínica do aprender, onde seja possível uma escuta dos sintomas e a reinserção do sujeito no universo do desejo de saber.

Abraços.