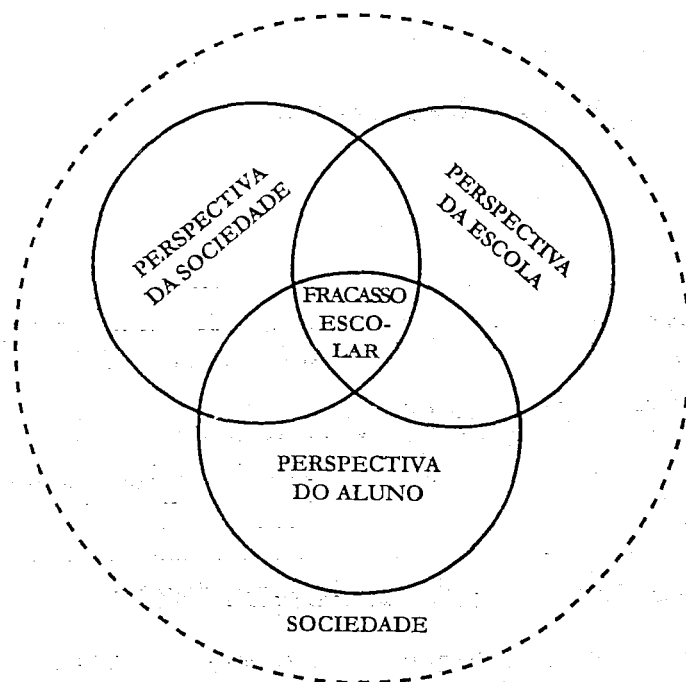


Considera-se com fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno,

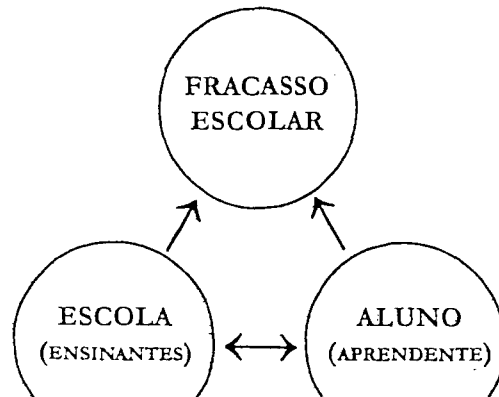


PERSPECTIVA DA SOCIEDADE- é a mais ampla e de certo modo permeia as demais.

- tipo de cultura,
- as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes,
- tipo de estrutura social,
- as ideologias dominantes e as relações explícitas ou implícitas desses aspectos com a educação escolar.

No diagnóstico psicopedagógico do fracasso escolar de um aluno não se podem desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais. Assim, alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população são freqüentemente incluídos em “classes escolares especiais”, considerados pertencentes ao grupo de possíveis “deficientes mentais”, com limites e problemas graves de aprendizagem. Na realidade, lhes faltam oportunidades de crescimento. Por outro lado, as condições socioeconômicas e culturais terão, também, influência nos aspectos físicos dos alunos de camadas de população de baixa renda pelas conseqüências no período pré-natal, perinatal, pós-natal, assim a exposição mais fácil a doenças letais, acidentes, subnutrição e suas seqüências.

A segunda perspectiva diz respeito à análise da instituição escola, em seus diferentes níveis, como sendo a maior contribuinte para o fracasso escolar de seus alunos. Tal possibilidade de estudo não pode ser vista isolada da anterior, pois sistema de ensino, seja público seja particular, reflete sempre a sociedade em que está inserido. A escola não é isolada do sistema socioeconômico, mas, pelo contrário, é um reflexo dele. Portanto, a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhe foram ensinadas, o que por sua vez dependerá, nessa cadeia, das condições sociais que determinaram a qualidade do ensino. Termina a rota da “deficiência social” nas baixas oportunidades do aluno como pessoa, acrescidas da baixa qualidade da escola.



Professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos não podem ocupar bem o lugar de quem ensina tornando o conhecimento desejável pelo aluno. É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender. O ato de ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender, faz parte de suas condições externas. A má qualidade do ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. Não há, assim, um investimento dos alunos, do ponto de vista emocional, na aprendizagem escolar, e esse movimento seria uma condição interna básica. Casos há em que tal desinteresse é visto como um problema apenas do aluno, sendo ele encaminhado para diagnóstico psicopedagógico por “não ter o menor interesse nas aulas” e “não estudar em casa”, baixando assim sua produção.

A rapidez da evolução científica e tecnológica do mundo é apreendida pelas crianças e adolescentes, direta ou indiretamente, pelos meios de comunicação, independentemente de sua classe social ou situação sociocultural.

Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob a forma de distorções do próprio ensino. Nessas situações fica o aluno (o aprendiz) como depositário desses conflitos e, conseqüentemente, apresenta perturbações em seu processo de aprendizagem (Bieger, 1960).

A aprendizagem se dá acompanhada de “ansiedade paranóide”, em vista do perigo representado pelo conhecimento novo, e de “ansiedade depressiva”, pela perda simultânea de um esquema referencial e de certos vínculos que estariam envolvidos na aprendizagem (Pichon - Rivière, 1982).

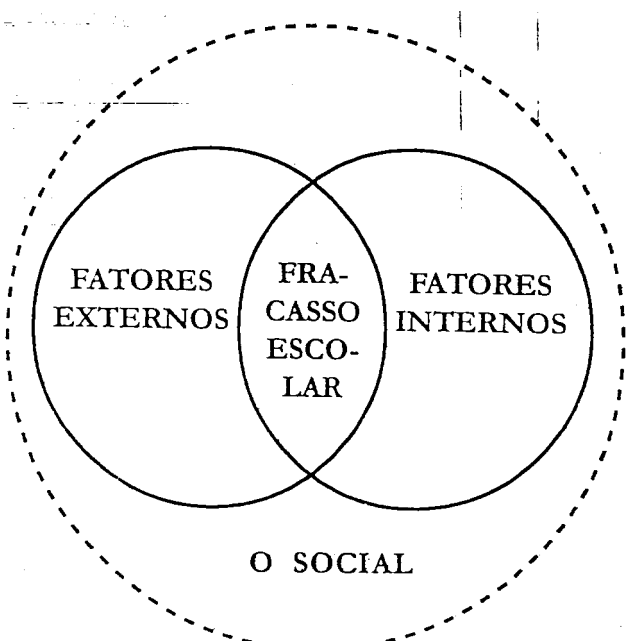
Ocorre que, em algumas situações de ensino-aprendizagem, os objetos do conhecimento escolar ultrapassam a capacidade de discriminação e de controle do ego do aprendiz (aluno), que passa a viver uma “ansiedade confusional”. Essa reação pode ocorrer também quando os conteúdos programáticos de ensino se apresentam como objetos não discriminados que se confundem com outros, tornando o processo de elaboração mais demorado e complicado. A aplicação de provas e avaliações escolares formais, quando o aluno (aprendiz) está vivendo, ainda, momentos de elaboração, ou mesmo confusionais, o conduz o fracasso no seu desempenho escolar.

Essas diversas questões ligadas à escola precisam ser pesquisadas durante o diagnóstico para se evitar alocar ao paciente, como se fossem aspectos internos seus, pontos ligados a aspectos externos do processo ensino-aprendizagem.



A terceira perspectiva de estudo do fracasso escolar está ligada ao aluno enquanto aprendiz, isto é, especificamente às suas condições internas de aprendizagem, focando-se, assim, a questão na intra-subjetividade. O fracasso escolar é causado por uma conjugação de fatores interligados que impedem o bom desempenho do paciente (aluno-aprendente), embora se tente identificar, em alguns casos, aponto inicial no nível interno ou externo.

Quando a construção da aprendizagem se desenvolve normalmente, a busca do conhecimento funciona em “situações abertas e fechadas” que se alternam até possibilitar a estabilização das condutas aprendidas, segundo visão inca apresentada por Pichon-Rivière, (1982). Os problemas de aprendizagem vão ser observados quando as situações permanecem totalmente abertas ou fechadas. A relação totalmente aberta com o objeto a ser conhecido cria uma reação de temor, gerando ansiedades e angústias básicas: o aluno (aprendente)



que não avança na construção do conhecimento e pode apresentar condutas estereotipadas e regressivas. São frequentes os casos de crianças que se recusam a aprender, ou seja, a “crescer”, permanecendo em condutas

regredidas nas classes de pré-escola e de alfabetização sem se apossarem dos novos conhecimentos que lhes são oferecidos.

A relação totalmente fechada, permanecendo muito tempo com o objeto do conhecimento, também pode ser angustiante para o aluno (aprendente): ele sente a necessidade de passar incessantemente de um objeto a outro pelo simples fato de o ato de conhecer ter adquirido um significado negativo, agressivo, destrutivo, perseguidor. Por exemplo, vê-se essa conduta em crianças irrequietas, desatentas em sala de aula, sendo possível confundir-se esse tipo de quadro de hiperatividade de fundo neurótico com problemática de hiperatividade de fundo orgânica. É necessária boa discriminação no processo diagnóstico para diferenciação da etiologia.

A aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” (Bieger, 1984) e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo. É hora de pesquisar por onde está começando a fratura.

Verificamos crianças que fazem “dissociações de campo” quando desenham ou escrevem uma coisa e falam compulsivamente de outra completamente diferente, ou, no meio de uma conversa, soltam palavras ou expressões - aparentemente sem nexos. Para Françoise Dolto (1989) são saídas do inconsciente e precisam ser interpretadas e colocadas no seu devido lugar.

Por exemplo, conversando durante a entrevista de devolução com Raul (9 anos) e seus pais, já separados, observei, enquanto desenhava meio rabiscando, que ele soltou a expressão: “É pré-natal”. Perguntei logo: “O que você falou?” Ele disse: “Não sei”. A conversa girava anteriormente entre mim, o pai e a mãe, sobre o desejo da mãe de ter uma menina desde quando esperava o primeiro filho. Ele era o terceiro filho homem do casal.

Na prática diagnóstica é necessário levar em consideração alguns aspectos ligados às três perspectivas de abordagem do fracasso escolar. A interligação desses aspectos ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas.

ASPECTOS ORGÂNICOS relacionados à construção biofisiológica do sujeito que aprende. Alterações nos órgãos sensoriais impedirão ou dificultarão o sucesso aos sinais do conhecimento. A construção das estruturas cognoscitivas processa num ritmo diferente entre os indivíduos normais e os portadores de deficiências sensoriais, pois existirão diferenças nas experiências físicas e sociais vividas.

Diferentes problemas do sistema nervoso central acarretarão alterações, como, por exemplo, disfasias e afasias que comprometem a linguagem e poderão ou não causar problemas de leitura e escrita.

Na realidade, crianças portadoras de alterações orgânicas recebem, na maioria das vezes, uma educação diferenciada por parte da família, o que pode levar à formação de problemas emocionais em diversos níveis, gerando dificuldades na aprendizagem escolar.

ASPECTOS COGNITIVOS estariam ligados basicamente ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios. Incluir nessa grande área também aspectos ligados à memória, atenção, antecipação, etc., anteriormente grupados nos chamados fatores intelectuais.

Numa visão piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção que se dá na “interação entre o organismo e o meio”. Se esse organismo apresenta problemas desde o nascimento, o processo de construção do sujeito sofrera alterações no seu ritmo. Por exemplo a criança com grande baixa visual terá seu processo de construção do espaço complicado, pois suas experiências com o mundo físico ficam diferentes da criança com ‘normal’. Tive depoimentos de crianças que somente na classe de alfabetização (6-7 anos) tiveram a alteração visual percebida pelos professores, e a família passou a providenciar a correção com óculos de “grossas lentes”. Essas crianças contaram que as coisas em torno eram diferentes antes do uso do óculos.

A criança deficiente mental caminha na sua construção cognitiva lentamente, mas até um certo ponto. Ela tem limites, mas não necessariamente problemas na aprendizagem que ocorra dentro dos seus limites (Sara Paim).

ASPECTOS EMOCIONAIS estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender.

O não-aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com a sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica. Na prática, pode exprimir-se por uma rejeição ao conhecimento escolar, em trocas, omissões e distorções na leitura ou na escrita, não conseguir calcular em geral, não conseguir fazer uma divisão, etc.

ASPECTOS SOCIAIS estão ligados à perspectiva da sociedade em que estão inseridas a família e a escola. Incluem, além da questão das oportunidades, o que já foi comentado, o da formação da ideologia em diferentes classes sociais. A busca do conhecimento escolar, recorte do acervo de uma cultura, servira para quê? Permitirá definição de classe? Permitirá uma ascensão social? Será um meio para melhoria das condições econômicas? Responde a uma expectativa de classe? Essas e outras questões necessitam ser pensadas durante o diagnóstico. Por exemplo, quando a família tem possibilidade de escolher a escola para seu filho, ela o faz visando à manutenção de sua ideologia.

É outro exemplo a falsa democratização de algumas escolas em que se dá a mistura de crianças de classe média de ampla base cultural com crianças de camadas menos favorecidas da população, sendo estas últimas expelidas da escola por duas reprovações. Essa escola que “finge” aceitar a diversidade cultural constrói nessas crianças a baixa auto-estima, o sentimento de inferioridade que carregam para outras escolas ditas mais fáceis. Isto acontece porque, na realidade, não fazem dentro da escola modificações curriculares e pedagógicas que auxiliem a criança menos favorecida a ter uma ascensão no conhecimento e se igualar com as do primeiro grupo.

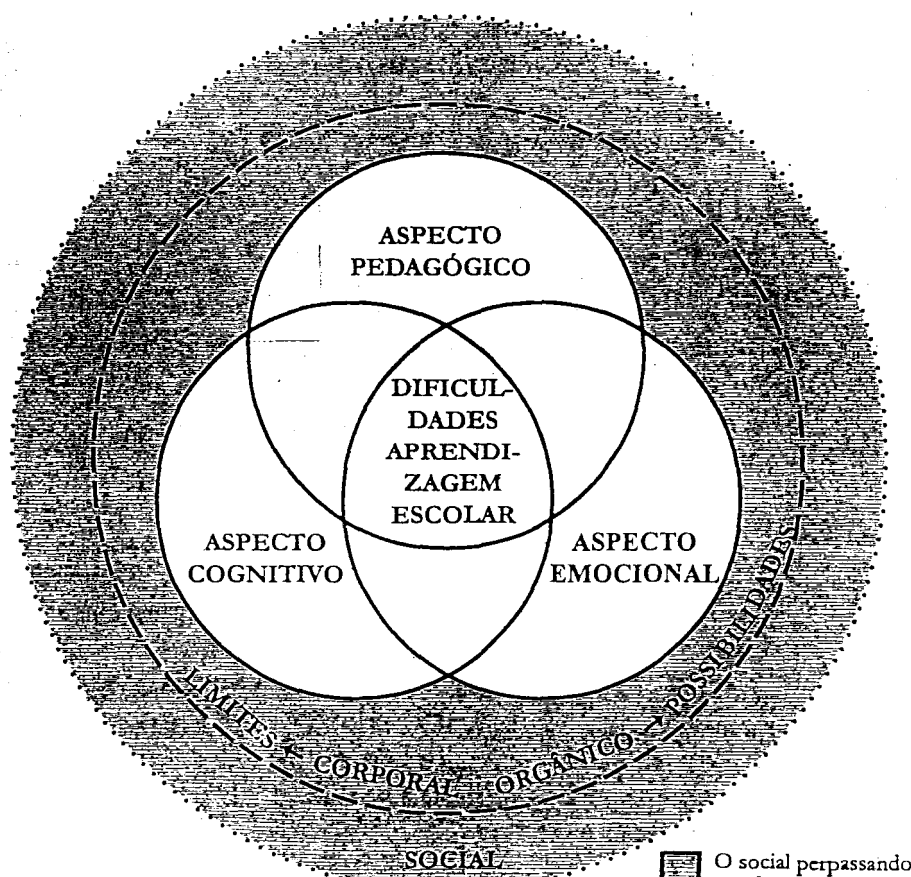
ASPECTOS PEDAGÓGICOS contribuem muitas vezes para o aparecimento de uma “formação reativa” aos objetos da aprendizagem escolar. Tal quadro confunde-se, às vezes, com as dificuldades de aprendizagem originadas na história pessoal e familiar do aluno.

Nesse conjunto de fatores, como já vimos anteriormente, estão incluídas as questões ligadas à metodologia do ensino, à avaliação, à dosagem de informações, à estruturação de turmas, à organização geral, etc., que, influenciando na qualidade do ensino, interferem no processo ensino-aprendizagem. Ficam diminuídas, assim, as condições externas de acesso do aluno ao conhecimento via escola. Concordamos com Vigotsky (1989) quando enfatiza que o “único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento”.

Uma boa escola deveria ser estimulante para o aprender por essa razão, concordamos que a função básica dos profissionais da área de educação deveria:

- a) melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino-aprendizagem e assim prevenir dificuldades na produção escolar;
- b) fornecer meios, dentro da escola, para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola;
- c) atenuar ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família.

Essa função do educador se distingue da do clínico que terá por obrigação intervir, buscando remover as causas profundas que levaram ao quadro do não-aprender.



Intervenção psicopedagógica clínica

Edith Rubinstein

A Psicopedagogia surge para atender as criança e adolescentes que por diferentes fatores estão excluídos ou se excluem eles mesmos do sistema educacional. As dificuldades de aprendizagem aparecem especificamente na área da linguagem e/ou cálculo, ou na relação com a aprendizagem, o que contribui para que o aprendiz não consiga acompanhar o processo educacional.

Num primeiro momento a intervenção psicopedagógica clínica esteve voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, ou seja aos excluídos, tendo como principal objetivo fazer a reeducação ou remediação e, desta forma, promover o desaparecimento do sintoma.

A partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objeto da psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico. Mais do que tudo, nosso principal objetivo como psicopedagogos clínicos é a investigação da etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm neste processo.

A intervenção psicopedagógica tem como principal meta contribuir para que o aprendiz consiga ser um protagonista não só no espaço educacional, mas na vida em geral.

Este foco na aprendizagem implica na escolha de um referencial teórico que norteie uma concepção do que é aprender. Escolhemos as palavras de Elina Dabas (1988) para ilustrar a nossa opção de concepção de aprendizagem:

“A aprendizagem é um processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio, incorpora a formação ministrada por este, segundo suas necessidades e interesses, a qual, elaborada por suas estruturas psíquicas (Considerando o interjogo do

social, da dinâmica do inconsciente e dinâmica cognitiva), modifica sua conduta, para aceitar novas propostas e realizar transformações inéditas no ambiente. A aprendizagem criativa requer a capacidade crítica do sujeito.”

Para que ocorra a aprendizagem, múltiplos são os fatores que intervêm. Porém, no que tange mais especificamente a participação do psiquismo do aprendiz, tanto os aspectos cognitivos, responsáveis pela objetividade, como os aspectos afetivos, responsáveis pela subjetividade, mesclam-se numa tecitura onde ora um aspecto, ora outro aspecto se salienta e se sobrepõe. .

A aprendizagem para os humanos tem o objetivo de permitir a perpetuação da espécie, pois não nascemos com inscrições genéticas como os animais, o que lhes permite sobreviver. Nós, humanos, necessitamos aprender para sobreviver como humanos,

Esta aprendizagem acontece através da relação com o outro, com aquele que possui o conhecimento. O aprendiz, porém, não aprende de chofre. Necessita recriar o conhecimento para que possa incorporá-lo. Para isto utiliza-se do seu psiquismo, considerado aqui como o interjogo dos aspectos cognitivos e afetivos. Como diz Sara Paim (1985), “Um ato de aprendizagem é um ato de amor, porque gera um ser parecido conosco, que chamamos idêntico, não no sentido da identidade, mas no da identificação com ele”.

Objetivamos no trabalho psicopedagógico resgatar, através da relação com o paciente, a identificação com o conhecimento e, portanto, com a possibilidade de aprender.

Sabemos também que não basta que haja apenas a identidade com o conhecimento, o aprendiz necessita também de suas estruturas cognitivas para que através delas possa ter acesso ao conhecimento. Compete-nos como profissionais da área da aprendizagem contribuir para que o aprendiz tenha melhores condições para utilizar suas estruturas cognitivas.

Nesta oportunidade optamos por refletir sobre os seguintes temas:

a) relação intervenção/diagnóstico; b) especificidade da intervenção psicopedagógica; c) a afetividade na intervenção psicopedagógica; d) o trabalho com a família; e) o contato com a escola; f) o “setting” psicopedagógico, por considerá-los relevantes na caracterização da intervenção psicopedagógica clínica.

a) Relação intervenção/diagnóstico

O trabalho psicopedagógico pode indicar caminhos diferentes à medida em que ele decorre. A partir do contato e da vivência podemos observar aspectos que desconhecíamos num primeiro momento. Apesar desse pressuposto, as diretrizes para o trabalho partem sempre do diagnóstico psicopedagógico.

O diagnóstico psicopedagógico tem sua especificidade e objetiva investigar os aspectos que diretamente ou indiretamente justificam o aparecimento da sintomatologia. Assim sendo, será necessária a com preensão dos aspectos cognitivos, afetivos, orgânicos, pedagógicos, sociais e culturais que podem explicar a etiologia das dificuldades de aprendizagem.

Além da compreensão da etiologia dos sintomas, é necessário observar a modalidade de aprendizagem utilizada pelo aprendiz e que em parte também justifica o sintoma.

O diagnóstico psicopedagógico subsidiará a intervenção, pois o tratamento que só considere a eliminação dos sintomas não contribuirá efetivamente para que as mudanças sejam estruturais.

b) Especificidade do trabalho psicopedagógico

Assim como não concebemos uma avaliação psicopedagógica padronizada, também a intervenção apóia-se na demanda do cliente e na escuta do terapeuta psicopedagogo que deverá buscar no seu trabalho formas criativas e inéditas para lidar com os sintomas.

Exemplificando: num quadro disgráfico, para promover mudanças efetivas, cabe-nos compreender a natureza da disgrafia, como ela surge e se manifesta e como está contextualizada. Uma vez compreendido o sintoma, cabe-nos observar quais as formas de trabalho que terão boa receptividade por parte do cliente e que, portanto, terão chance de ajudá-lo a mudar seu esquema de escrita. Nem todos os disgráficos mesmo com etiologias semelhantes, responderão igualmente às propostas de trabalho.

No trabalho psicopedagógico existe uma “folga”, compreendida no sentido de não haver uma pressão para lidar com um conteúdo escolar específico. Esta “folga” permite um espaço para o desenvolvimento da aprendizagem através de conteúdos não necessariamente diretamente ligados a temática escolar. Existe, portanto, um espaço para deixar entrar a escolha e, portanto, o desejo para aprender através de assuntos que não têm oportunidade de aparecer na escola.

Apesar de conteúdo escolar não necessitar estar presente no trabalho, a intervenção psicopedagógica não pode prescindir de conteúdos específicos mediadores para desenvolver habilidades e atitudes necessárias ao aprendiz.

Esta “folga” também permite a entrada do “erro”, não há cobrança só para o êxito, como acontece na escola. O “erro” é vivido muitas vezes ludicamente através do jogo, onde justamente pela seriedade do mesmo, existe aceitação por parte do aprendiz em tolerá-lo com menos sofrimento.

Quando aparece o “erro”, é necessário que seja compreendido dentro do processo de construção, não como algo negativo, mas como uma hipótese a ser modificada e transformada pelo autor, a partir do momento em que puder compreender a natureza de sua hipótese. Como afirma Vinh Bang (1990), em relação ao erro, é necessário constatar, conscientizar-se, compreender e remediar, o que é feito em quatro etapas. Para da primeira etapa, que é apenas a constatação, é preciso que o psicopedagogo compreenda o caminho de construção do aprendiz.

Uma mediação adequada pode contribuir para que o aprendiz consiga refletir sobre sua ação e possa, portanto, modificá-la. A mediação é compreendida como uma intervenção por parte do terapeuta que ajuda o aprendiz a utilizar conhecimentos potenciais. Existe uma distinção clara entre dar respostas prontas e a ação da mediação, que contribui para que a resposta seja construída pelo aprendiz.

Por outro lado, apesar desta “folga”, existe uma urgência: é necessário que o cliente comece a aprender na escola, comece a aproveitar os estímulos oferecidos por ela e que até então não pode aproveitar. Não temos todo o tempo do mundo para ajudar o aprendiz. As mudanças e a mobilização por parte do aprendiz são necessárias para se evitar defasagens.

O contato sistemático com a escola contribui para que tanto esta como o psicopedagogo tenha informações que ajudem não só na compreensão como no trabalho em si mesmo.

Na intervenção psicopedagógica há necessidade de fazer uma “escuta” apurada que permita compreender o percurso do aprendiz na relação com a tarefa. Às vezes, o prejuízo fica por conta de um contato inicial com a tarefa, onde a impulsividade impede a compreensão. Outras vezes, a dificuldade fica na etapa da elaboração ou poderá aparecer uma dificuldade na etapa final do trabalho, quando a dificuldade poderá ser até a da possibilidade de expressar a resposta.

Além de perceber a modalidade de aprendizagem do cliente, caberá ao terapeuta fazer uma “escuta” das escolhas feitas, pois estas respondem a demandas específicas. Será necessário considerar as escolhas de textos, de jogos e atividades, compreendendo seu simbolismo.

Embora nosso foco de atenção esteja no “não aprender”, nos aspectos que objetivamente estão faltando, e isto tem a ver com o desenvolvimento cognitivo, é necessário oferecer um espaço para que os aspectos subjetivos possam ser expressos simbolicamente.

Nesse sentido, o desenho, as diferentes modalidades de jogo, a produção de textos e a própria leitura e a dramatização, oportunizam a simbolização de conflitos, o que em si já é terapêutico.

Existe na intervenção psicopedagógica espaço para o brincar que é fundamental para o desenvolvimento e como afirma Winnicott (1975): “é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia”. Muitos de nossos clientes não conseguem brincar e, portanto, não podem imaginar e, portanto, simbolizar. Precisamos dar oportunidade para que a brincadeira e o brinquedo surjam na relação terapêutica e principalmente fora dela.

c) A afetividade na intervenção psicopedagógica

A relação entre o terapeuta psicopedagogo e o cliente, como toda relação humana, está sujeita à subjetividade. É fundamental que estejamos conscientes e sensíveis a esta questão a fim de que possamos melhor compreender tanto o cliente como a nós mesmos diante do trabalho.

Apesar de que no trabalho psicopedagógico se necessita lidar com os aspectos afetivos, não se deve confundir-lo com o trabalho psicológico. Na clínica psicopedagógica, o terapeuta e o cliente se deparam com os seguintes conteúdos de natureza emocionais: vínculo, processo, ansiedade, resistência, limite, entre outros.

Para dar sustentação ao trabalho é necessário que se estabeleça, como em qualquer situação clínica, um bom vínculo, sem o qual não há condições para o desenvolvimento e a criatividade na relação cliente/terapeuta.

Às vezes, a dificuldade de aprendizagem decorre da impossibilidade do cliente estabelecer o vínculo com o objeto, seja ele, uma pessoa ou um conteúdo qualquer. No atendimento psicopedagógico procura se oferecer situações onde haja oportunidade de estabelecer um vínculo adequado com o objeto. Como dissemos anteriormente, a “folga” que existe para a entrada da escolha, e portanto do desejo, contribui para uma boa vinculação.

O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem num processo r sempre linear e contínuo. Existem, portanto, períodos mais férteis e produtivos e períodos onde o desenvolvimento não é percebido.

Por outro lado, nem sempre para o cliente a noção de processo está presente, na maioria das vezes uma das causas da dificuldade para aprender está na impossibilidade de perceber o conceito de processo, compreendido como uma construção em etapas que leva à aquisição de um conceito ou habilidade. O terapeuta deverá proporcionar — situações onde, o cliente tenha oportunidade para vivenciar processos de construção, pois via de regra o cliente quer obter resultados imediatos.

Tal como o cliente, também o terapeuta deve estar atento ao processo terapêutico, que necessita de etapas e de prioridades na seleção dos aspectos a serem desenvolvidos Estes estarão na dependência direta das necessidades e possibilidades do cliente. Exemplificando, para uma criança com dificuldades intensas na leitura e na escrita, de veremos priorizar, na intervenção, alguns aspectos específicos, talvez primeiro a leitura e aos poucos e aprendido da ortografia ou sintaxe. Não se deve querer resolver todas as dificuldades ao mesmo tempo.

Com relação à ansiedade, o sintoma poderá muitas vezes estar diretamente associado à ansiedade provocada pela pouca tolerância à frustração ou dificuldade para lidar com a noção de processo. O terapeuta deve estar atento a estas questões a fim de que o cliente possa perceber-se na ação e possa também refletir sobre a natureza de sua dificuldade.

Por outro lado, ‘também o terapeuta deve estar atento a Sua própria ansiedade, surgida na relação terapêutica. As respostas e não respostas do cliente a nossa intervenção poderão originar uma situação ansiógena. É preciso fazer a “escuta” destas questões.

As resistências do cliente se manifestam através da rejeição às propostas específicas e aparecem claramente durante o trabalho. Para poder lidar com mais recursos diante desta situação, é necessário que se perceba o porquê dela, como também ajudar o cliente a perceber-se na sua resistência.

Uma forma de contribuir para a quebra das resistências é não repetir com a criança o que é vivido por ela fora da relação terapêutica. Exemplificando: uma criança dependente e que solicita a aprovação constante de seus atos, precisa de uma relação terapêutica onde isto não se repita.

Com relação ao limite, uma das principais causas da dificuldade de aprendizagem é a impossibilidade para tolerar a frustração e aceitar o limite. O trabalho clínico deve proporcionar situações onde se possa vivenciar claramente a necessidade de ter que se resignar. O jogo, com suas regras, oferece boa oportunidade para que numa situação lúdica se vivencie seriamente o limite e a tolerância à frustração. Geralmente o jogo é bem aceito pela criança.

É necessária a colocação de limites nas propostas de atividades. Muito embora exista espaço para a escolha, o terapeuta deve estar atento às necessidades do cliente em termos do aprendizado. Não podemos perder de vista a demanda que se originou no diagnóstico e as possíveis demandas que vão surgindo durante o trabalho.

Na intervenção psicopedagógica o tempo não é ilimitado, urge que o cliente consiga aprender autonomamente fora e dentro da sessão.

Por outro lado o terapeuta deve estar atento ao seu próprio limite, verificando em que medida a sua intervenção corresponde às necessidades. A observação e reflexão constantes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do cliente indicarão a pertinência de outros encaminhamentos.

Consideramos que para que se obtenha resultados mais efetivos, é necessário que o terapeuta psicopedagogo tenha feito algum trabalho psicoterapêutico ele mesmo, para desta forma ser mais sensível na

relação terapêutica e poder melhor compreender as diferentes variáveis que interferem na intervenção psicopedagógica.

d) O trabalho com a família

Em nossa experiência profissional temos observado que quando para a família a demanda do atendimento psicopedagógico é clara e aceita por ela, as condições de trabalho são melhores. A criança pode resistir, porém, se a família aceita o atendimento, ela também aos poucos diminuirá suas resistências.

Uma vez feito o diagnóstico e esclarecida a natureza das dificuldades apontadas na queixa inicial, é necessário informar a família a respeito da forma do trabalho: aspectos formais da relação e os específicos daquele cliente, a fim de que expectativas diferentes por parte da família não interfiram no trabalho. Muitas vezes os pais esperam que se atenda a criança através de conteúdos pedagógicos específicos, e será necessário informar nossos limites e objetivos no atendimento.

Consideramos necessário e fundamental o contato sistemático com a família a fim de obter informações a respeito do desenvolvimento e aprendizagem, e informar sobre aspectos que poderão contribuir para que eles possam melhor ajudar o cliente.

Às vezes, a dificuldade que a família enfrenta para aceitar o limite do filho, acrescida pela ansiedade, impede que possam com objetividade ajudá-lo. Nas sessões de orientação psicopedagógica, existe espaço para falar de questões como a lição de casa, o lazer, a estimulação, a sociabilidade, a organização da vida diária, as dificuldades nas relações com os membros da família, enfim que atingem diretamente o cliente e explicam em parte sua problemática.

e) O contato com a escola

Da mesma forma que se necessita de uma boa vinculação com a família do cliente, o terapeuta necessita da confiança e do contato com a escola.

Nem sempre a indicação para o atendimento é feita pela escola. Mesmo assim cabe ao terapeuta obter informações a respeito do cliente, e apresentar um relatório da avaliação com indicações e sugestões para que a escola possa melhor compreender e ajudar a criança com dificuldades.

No decorrer da intervenção contatos sistemáticos com a escola permitirão ao terapeuta psicopedagogo e à instituição subsidiarem-se mutuamente de dados que contribuam à ambos no seu trabalho.

f) O “setting” psicopedagógico

O espaço físico da sala de atendimento psicopedagógico também contribui para a delimitação e organização do trabalho. Os componentes deste espaço têm por objetivo comportar as necessidades dos vários aspectos da intervenção.

Assim, como os pais também são atendidos pelo psicopedagogo, é necessário um espaço especialmente previsto para tal. Geralmente um sofá que permita acomodação confortável do casal diante do terapeuta é o suficiente.

Para atender o cliente necessita-se de uma mesa com cadeiras confortáveis, e, quando necessário, é útil um banquinho para apoiar os pés a fim de melhor acomodar a criança pequena.

Algumas vezes utiliza-se o chão como espaço para o trabalho. Para as crianças hiperativas, o chão funciona como auxílio para a contenção corporal. Um tapete e almofadas tornam o chão mais confortável e acolhedor.

É desejável que os recursos de trabalho — jogos, papéis, materiais para trabalho artístico —, estejam guardados em armários com portas, para evitar uma super-estimulação. Os livros devem estar a vista e se possível acondicionados em caixas ou prateleiras de fácil acesso. Também é muito útil a presença de uma lousa.

Finalmente o material de uso do cliente deve estar acondicionado em pastas individuais personalizadas. Alguns psicopedagogos preferem utilizar caixas para as crianças menores.

O “setting” psicopedagógico representa na verdade um espaço físico-emocional cuja organização representa e simboliza uma postura de trabalho sustentada por um referencial teórico. A ambientação do espaço de trabalho aqui sugerida implica na adoção de um modelo de intervenção que considera os aspectos afetivos e cognitivos na relação terapeuta/cliente.

É bom lembrar que apenas a organização de um espaço físico, como foi acima apresentado, não garantirá a presença do modelo de intervenção acima exposto. Mais do que o espaço externo e físico, deve haver um espaço interno que sustente uma tomada de posição, uma adoção dos referenciais teóricos e até ideológicos que nortearão a prática.

Bibliografia

1. BANG, Vinh (1990). A intervenção psicopedagógica, in Archives de Psychologie, 1990, 58, 123-135, 1990.
2. DABAS, Elina (1988) “Aprendizaje, creatividad y contexto social” In Los contextos del aprendizaje, Elina N. Dabas comp., Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
3. MULLER, Marina (1987). Aprender para Ser, Copyright by Marina R. Muiler, Bue nos Aires, 1987.
4. PAIM, Sara (1985). Processo de aprendizagem e o papel da escola na transmissão dos conhecimentos, In Cadernos Cevec, n 1, São Paulo, 1985.
5. RUBINSTEIN, Edith (1990). “Utilização do Jogo e da brincadeira em psicopedagogia: uma abordagem clínica”, trabalho apresentado na Jornada Crise e Mudança, promovido pela Fundação MLC Gayo em São Paulo, outubro de 1990.
6. WINNICOTT, D. W. (1975). O brincar e a realidade, Tradução de Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre Rio de Janeiro, Imago, 1975.