

MÚLTIPLOS SENTIDOS DO TERAPÊUTICO: INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS E INFLUÊNCIAS DAS FORÇAS CULTURAIS

Eloisa Quadros Fagali

RESUMO – Este artigo fornece elementos para reflexões psicopedagógicas, a partir de pesquisas qualitativas e um estudo comparativo entre três pesquisas psicopedagógicas, realizadas em diferentes contextos. O estudo faz reflexões sobre essas questões: a ecologia experimental do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner)¹; o significado da relação terapêutica, e diferentes relações de ajuda, especialmente a relação terapêutica psicopedagógica (Buber)², (Wilber)³; a influência do contexto cultural (Maturana)⁴⁻⁶, (Morin)^{7,8}; e dos mitos sobre o processo de aprendizagem (Jung)⁹, (Byington)¹⁰. O texto focaliza a importância da integração e transição no processo de aprendizagem e na relação terapêutica (Fagali)¹¹⁻¹⁵.

UNITERMOS: Aprendizagem. Mitos. Diversidade cultural. Psicologia educacional.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos estudos psicopedagógicos refere-se à busca de indicadores que contribuam para a maior identidade da psicopedagogia, tendo em vista o significado da intervenção terapêutica.

O presente artigo desenvolve reflexões sobre esta questão, a partir da análise qualitativa de dados, derivados de uma pesquisa comparativa entre três outras investigações, associadas a projetos de intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos. As análises desses projetos

Eloisa Quadros Fagali – Doutora em Psicologia da Educação, psicopedagoga, arteterapeuta, psicodramatista, especialista em grupos operativos; professora e supervisora em arteterapia (Instituto Sedes Sapientiae) e em psicopedagogia (Instituto Sedes Sapientiae, PUC e Mackenzie); fundadora do Núcleo de Psicopedagogia Integração e da Ong InterAção em que coordena e assessora projetos e pesquisas psicopedagógicas; Conselheira da Associação Brasileira de Psicopedagogia (gestão 2005-2007).

Correspondência

*Eloisa Quadros Fagali
Rua Itapicuru, 125, Perdizes – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-2869
E-mail: eqfagali@uol.com.br*

colocam em destaque aspectos que considero como importantes indicadores, na busca da identidade terapêutica psicopedagógica:

- Os diferentes significados de intervenções terapêuticas na dinâmica relacional de natureza psicopedagógica, tendo em vista o olhar, a postura e demandas dos sujeitos, terapeutas e clientes, nos diferentes contextos de aprendizagem;
- A atuação psicopedagógica que focaliza a dinâmica da aprendizagem, segundo as articulações entre a visão local, particular (história e demanda dos sujeitos) e a visão global (história coletiva e forças culturais), identificando as diferenças e os aspectos comuns entre contextos de aprendizagem, nos diferentes meios culturais;
- O olhar para a aprendizagem, levando em conta as influências das forças culturais conscientes e inconscientes, no processo de aprender e na intervenção terapêutica, com uma visão ecossistêmica que considera valores, paradigmas e mitos que influenciam na aprendizagem individual e grupal, e que caracterizam diferentes dinâmicas terapêuticas, nas relações de ajuda;
- O enfoque na dinâmica relacional e nas construções do conhecimento em rede em que se interagem os múltiplos fatores psicobiológicos, socioculturais e afetivo-cognitivos;
- A ênfase no desenvolvimento integral e saudável das pessoas, grupos e instituições, nos diferentes contextos culturais.

As pesquisas consideradas nessa análise foram desenvolvidas a partir do planejamento e desenvolvimento de projetos psicopedagógicos, por mim desenvolvidos e aplicados em três instâncias diferentes: 1) no contexto da escola pública (ensino fundamental), focalizando a quinta série, com estudos desenvolvidos para a realização da minha tese de Doutorado^{15,16}; 2) no contexto do ensino de terceiro grau, em aulas desenvolvidas no programa de pós-graduação, voltado à formação do psicopedagogo na PUC – SP (2003-2005) e Sedes Sapientiae – SP (1990 a 2004); 3) no âmbito clínico, com um

trabalho individual de intervenção psicopedagógica para terceira idade, atendendo a uma cliente do sexo feminino. Apliquei todos os projetos, com o objetivo de integrar os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, com mediações em arteterapia, musicoterapia, psicodrama, visando ao acolhimento e mobilizações criativas do aprendiz, ampliando suas condições de aprender e viver, e sua autopercepção como sujeito construtor do seu conhecimento e pessoa que se descobre em suas múltiplas formas de expressar, sentir, pensar e criar, atuando no seu espaço existencial e profissional. As questões básicas que nortearam esses projetos foram as seguintes: que sentido é esse do "terapêutico", na situação de aprendizagem? Qual a influência das forças culturais, consciente e inconsciente, na aprendizagem? O que os sujeitos revelam sobre suas necessidades e conquistas, tendo em vista o que viveram nas "intervenções terapêuticas psicopedagógicas", nos diferentes contextos?

Entre essas indagações, uma que merece destaque especial para o presente estudo refere-se aos significados que os sujeitos atribuíram à relação terapêutica e ao ensino, ao experimentar as diferentes formas de intervenções psicopedagógicas.

A importância e o sentido do "terapêutico" na intervenção psicopedagógica

Desde as origens da psicopedagogia, as considerações sobre o que é terapêutico, na abordagem psicopedagógica, sempre foram muito polêmicas. Essas questões continuam se intensificando quando se buscam diferenciadores nas intersecções entre o terapêutico psicopedagógico e o psicoterápico. É importante ressaltar que as reflexões em torno dessa questão podem levar a posições, muitas vezes, extremas, limitadas e enganosas, contaminadas pelos interesses de especialistas em relação às dominações e conquistas de espaços no mercado de trabalho. Apesar de contarmos, atualmente, com estudos consistentes que fornecem significativas colaborações para a identidade da psicopedagogia, ainda

nos deparamos com certas tendências reflexivas que, muitas vezes, diluem ou reduzem o sentido do que é "terapêutico". De um lado, algumas reflexões resultam em generalizações excessivas dos conceitos em torno da relação terapêutica, a ponto de "pulverizar" o próprio sentido de intervenção nas relações de ajuda, perdendo de vista as diferenças de atuações que se complementam e que exigem formações específicas para o trabalho terapêutico, numa abordagem transdisciplinar e interdisciplinar. Por outro lado, há outros pensamentos que tendem a reduzir o sentido do terapêutico psicopedagógico, considerando-o apenas como uma "reeducação" sofisticada, que enfatiza o desenvolvimento das habilidades cognitivas e focaliza como indicador essencial o trato com os distúrbios, deficiências e patologias. Essa última tendência afasta-se da polêmica, com uma posição simplista sobre as diferenciações entre os profissionais: aqueles que cuidam do emocional (psicoterapeutas psicólogos) e outros que lidam com o cognitivo (psicopedagogos). Essa posição reforça uma visão fragmentada do conhecimento e do homem, separando os aspectos cognitivos dos emocionais. São reflexões que tendem a evitar os pontos conflitantes diante das inevitáveis nuances da relação terapêutica, e das diferentes dimensões do homem e do conhecimento, negando as relações indissociáveis entre cognição, pensamento, emoção e imaginação. Essas buscas de diferenciações de trabalhos cindem a natureza humana e o conhecimento, e geram fragmentações do aprendiz e da aprendizagem, ignorando a subjetividade na construção do conhecimento. Enfrentar essa polêmica sobre os diferentes sentidos do terapêutico é mais saudável se considerarmos concepções mais complexas do homem e do saber, mantendo o diálogo com a complexidade dos fenômenos e a inclusão das diferenças, mesmo que surjam ambigüidades e incertezas. Nessa perspectiva, é necessário considerar os pontos de intersecção, as identidades e diferenças entre as atuações terapêuticas, numa visão e postura interdisciplinar e transdisciplinar. É fundamental que se considere as

nuances sutis de atuações terapêuticas, nessa dialógica entre o afeto e a cognição, subjetividade e objetividade, emoção, pensamento e imaginação, para maior compreensão sobre as diferentes formas de intervenções terapêuticas, no processo do aprender, em diferentes contextos.

Levando em conta o sentido etimológico do termo "terapêutico", seu significado refere-se à parte da medicina que estuda e põe em prática os meios que se adequam ao alívio e cura dos doentes. O termo que significa "eu curo" (de "therapeuo") deriva-se do grego "therapeutike" e do latim tardio "therapeutica".

Aprofundando no sentido do terapêutico associado à cura, *"o processo de cura, expresso no gerúndio "curando" (do latim "curare") se associa ao 'ter cuidado com', vigiar, livrar da doença, um sentido dinâmico de estar atento, de acolher e mobilizar, em busca de um movimento libertador da condição de estar doente"*^{17,18}.

Há múltiplos significados em torno do "estar doente". A visão mais ampla e dinâmica, em que se considera a interdisciplinaridade e o enfoque multirreferencial, leva em conta diferentes dimensões do saber, sentir, pensar e agir. Essa abordagem focaliza também os níveis de manifestações físicos, psíquicos e espirituais, bem como as condições individuais e socioculturais do homem. Essa concepção de "adoecer" se associa a um "estar" em desequilíbrio, às condições de fragmentações, paralisações, que geram comportamentos cristalizados e sentimentos de impotência do homem, influenciando na sua forma de pensar, atuar e aprender, no nível individual e coletivo. Esse "estar doente" implica sempre em processo, e se refere a uma manifestação da pessoa que deve ser considerada no seu aspecto vital, global e não apenas doentio, reduzido a condições de doente, identificando-se com a doença. O "ir se curando" se associa a "ir em busca" do constante movimento que possibilita ao indivíduo deslocar-se das fixações e das condições estáticas de não saudável, ampliando a consciência de ser e de existir^{17,18}. Ken Wilber³ fala-nos sobre o "espectro da consciência", metáfora inspirada na radiação eletromagnética,

que consiste num espectro de energia com vários comprimentos de ondas. Esses diferentes níveis de consciência humana, nas dimensões físicas, psíquicas existenciais, mentais e espirituais, requerem diferentes demandas para ampliar essa consciência e, portanto, diferentes níveis de intervenções terapêuticas individuais e coletivas do homem e das culturas. Nessa abordagem, o processo de cura implica no movimento consciente do homem, que ocorre em cada um desses níveis e na passagem entre eles. Buber², com sua abordagem fenomenológica existencial, fala também da ampliação da consciência e da sempre relativa harmonização do homem e da cultura, ressaltando o fenômeno do encontro. É no "encontrar com o outro" que a cura ocorre e põe em evidência a função de quem acolhe, nos seus diferentes papéis e contextos, possibilitando ampliações da consciência de todos os sujeitos envolvidos no movimento. Buber² resalta o sentido do terapêutico, levando em conta o que denomina de "dialógica terapêutica", destacando a construção em processo e o papel do educador. Jacobs e Hycner¹⁹, referindo-se a esses pensamentos, comentam o seguinte: *"Buber sustenta que a atitude dialógica terapêutica é diferente da relação dialógica da amizade e é aquela assumida pelo professor ou aquele que está voluntariamente empenhado no desenvolvimento do aprendizado de outro indivíduo. Enquanto a amizade é definida pela confirmação total e mútua, a atitude dialógica do terapeuta pode ser assumida, independentemente das inclinações do paciente"*.

Nessa "dialógica terapêutica", o sujeito constrói o conhecimento, sejam formais ou informais. Os efeitos gerados pelas trocas interativas e recíprocas reverberam na consciência coletiva, nos contextos culturais mais amplos que, por sua vez, reagem abrindo espaços que permitam ou bloqueiam a aprendizagem saudável e criativa do homem e da cultura. É esse o princípio do pensamento holográfico de Edgar Morin^{7,8}, que concebe o homem e o conhecimento nas diferentes dimensões do olhar, sentir, pensar e atuar, levando em conta essa rede dinâmica de relações entre partes e todo. O referido autor

ressalta as doenças instituições e culturas modernas e contemporâneas devido à fragmentação do homem e do conhecimento. Portanto, há necessidade da cura em todas as relações de ajuda, no individual, coletivo e institucional, tendo em vista as atuações terapêuticas, em diferentes níveis, com propósitos de desenvolver as condições criativas do homem, a inclusão do diferente e a integração das múltiplas formas de conhecer e de viver. Essa intenção e postura terapêutica consistem, fundamentalmente, no seguinte: *"1- acolher o outro, o diferente, o fragmentado e cristalizado, respeitando suas singularidades; 2- abrir espaço para que o outro possa se revelar criador construtor de si próprio e do seu conhecimento; 3- manter diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo interno e externo para integrar o "pensar" e o "emocionar"*"^{16,17}.

Nessa perspectiva, é fundamental que o psicopedagogo leve em consideração esses indicadores que diferenciam as condições terapêuticas, sem se esquecer do foco psicopedagógico sobre construções do conhecimento e processos de aprendizagem, em busca das articulações entre o cognitivo e afetivo, nos diferentes níveis de construção do conhecimento formal e informal.

Os projetos de pesquisa, aqui relatados, consideram as diferentes instâncias de intervenções terapêuticas psicopedagógicas, tendo em vista essa visão sobre o terapêutico que considera a integração, as dinâmicas relacionais, as diversidades e complexidades do processo "terapêutico", implícitos na aprendizagem, para *"apreender a unidade latente e soterrada da alma sofredora, o que só será conseguida através da atitude interpessoal de parceiros e não através da consideração e estudo de um objeto... O curar como educar não é possível, senão àquele que vive no face-a-face, sem contudo deixar-se absorver"*².

Mudanças de enfoques de aprendizagem e do terapêutico e as forças culturais

Se resgatarmos, numa perspectiva histórica, as reflexões e práticas psicopedagógicas,

especialmente na nossa realidade brasileira, perceberemos mudanças de enfoques e de interesses em relação ao fenômeno da aprendizagem. Inicialmente, os estudos e ações psicopedagógicas preocupavam-se principalmente com o “não aprender”, em contextos específicos, tendo em vista a aprendizagem formal escolar e as intervenções junto àqueles que apresentam dificuldades de aprender. Progressivamente, as reflexões e práticas psicopedagógicas se ampliaram, considerando múltiplas dimensões do processo de aprender, ao focalizar diferentes modalidades e estilos de ensinar e de aprender, nos níveis das atuações humanas, em diferentes contextos, envolvendo as diferentes relações de ajuda terapêutica na escola, clínica, família, no âmbito da saúde, do trabalho e da educação formal e informal.

Maturana^{4,5} traz essenciais contribuições sobre a amplitude e dinâmica do que considera como aprendizagem, ao considerar o diálogo com as diferenças e as articulações entre os fenômenos biológicos, psicológicos e culturais. O autor define o processo do aprender como uma dinâmica que gera transformações, resultantes das interações mútuas entre organismos e meios, em que entram em jogo as intrincadas relações dos fatores psicobiológicos e socioculturais. Na tese de doutoramento que desenvolvi com base nos pensamentos de Maturana, destaco o seguinte pensamento sobre o aprender *“o fenômeno do aprender é mudar com o mundo...”*¹⁴. Nessa abordagem, os processos do aprender e do conhecer implicam numa transformação complexa do homem, na dimensão individual, em qualquer ciclo existencial, e no nível sociocultural, nas construções grupais, institucionais e comunitárias. Nessa rede de relações em movimento, a subjetividade e objetividade do conhecimento são indissociáveis. Desde as origens da psicopedagogia, os conceitos de subjetividade articulados à objetividade foram enfatizados, mas há necessidade de se ampliar essas concepções, destacando a rede de interações coletivas e as influências das forças culturais. A concepção sobre a subjetividade diz respeito, principalmente, à consciência dos

sujeitos aprendizes que se reconhecem como autores e responsáveis em relação ao que constroem e percebem as transformações simultâneas e complexas de suas condutas, dos meios culturais e das instituições. Segundo Maturana⁶ e Bronfenbrenner¹, essas alterações geradas pelas intrincadas relações de forças orgânicas, psíquicas e socioculturais passam a ter um sentido de construção e de desenvolvimento quando os organismos vivos, imersos nessas transformações, percebem as alterações, geradas por essas forças externas e internas, e se apropriam do conhecimento e da forma de atuar criativamente. A aprendizagem, portanto, diz respeito à *“uma mudança que ocorre no sujeito e no ambiente, sob a ótica de quem percebe a experiência. Essa mudança percebida é resultante de uma história de interações eu-outro, aprendiz-meio, alterando-se reciprocamente”*¹⁴.

Nessa intrincada rede de relações, o ambiente não se reduz à condição física de espaço. Refere-se à relação dinâmica entre organismos vivos, meios e atividades, sofrendo influências das forças culturais, derivadas de muitos outros contextos que influenciam no ambiente em que ocorrem as transformações. Ressalto que, em alguns estudos já publicados^{14,18,20}, essas concepções de Maturana⁴⁻⁶ que se aprofunda no fato de que *“todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece... Todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece...”*.

Esse processo de conhecer implica numa rede de interações por meio de conversações, sempre em movimento, caracterizando-se as diversidades das culturas que consiste em uma *“rede de conversações que define um modo de viver, um jeito de estar orientado no existir, tanto no âmbito humano quanto no não humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e de crescer, no atuar e no emocionar”*. Nesse sentido, *o “conversar é um fluir entrelaçado de linguajar e de emocionar”, em que estão presentes as singularidades e as tendências coletivas que se constituem como culturas de um sistema social, um sistema de trabalho, um sistema familiar, entre outros.*

Byington¹⁰, fundamentado na teoria de Jung, aprofunda e traz colaborações sobre a dinâmica da cultura, tendo em vista os aspectos associados ao inconsciente e consciente. Segundo os referidos autores, os arquétipos são forças e movimentos inconscientes, universais e coletivos, que se manifestam na cultura, de forma simbólica, por meio dos mitos, crenças, valores e pensamentos humanos.

Se pensarmos nas articulações entre as contribuições de Jung e de Maturana, podemos considerar que as dinâmicas coletivas de uma cultura se configuram como diferentes modalidades de interações, mobilizadas por determinadas forças arquetípicas que valorizam uma espécie de conversação, em detrimento de outras. Assim, as diferentes formas de pensar, conhecer, agir e aprender, no âmbito coletivo, se configuram como manifestações conscientes, resultantes dessas forças arquetípicas. Essas dinâmicas vão se constituindo, caracterizando um certo sistema de relações, excluindo outros. Byington¹⁰ reflete sobre essas manifestações arquetípicas, ressaltando as diferentes dinâmicas dos sistemas patriarcais e matriarcais. A ênfase e valorização de uma dessas dinâmicas no nível da consciência coletiva tende a excluir e bloquear outras opostas, gerando rigidez, nas formas de pensar, sentir e aprender. Essa cristalização no nível cultural limita a consciência coletiva, não abrindo espaços para a diversidade e a alteridade que possibilitam o diálogo entre as forças opostas. Essa rigidez gera movimentos de exclusão e repressão, diante das diferenças do pensamento, da ação e da aprendizagem. Os padrões coletivos cristalizados ou em movimento manifestam-se na aprendizagem e são projetados nos mitos culturais. Os mitos, portanto, referem-se às projeções inconscientes coletivas que expressam um conjunto de valores, crenças, sentimentos e pensamentos humanos, muitas vezes simbolizados como personagens, heróis, e narrativas. O diálogo com os mitos, na situação de aprendizagem, possibilita o contato com padrões de ações, sentimentos e pensamentos que resistem às mudanças ou que mobilizam novas formas do homem se autoper-

ceber, aprender, conhecer e agir, tomando consciência das cristalizações, e construindo novos mitos que podem ampliar as condições do homem atuar no mundo. Nessa perspectiva, torna-se necessário que o psicopedagogo fique atento, na intervenção terapêutica, às influências das forças arquetípicas manifestas nos mitos e que influenciam nas construções cognitivo-afetivas dos aprendizes, nas suas formas de atuar e nas dinâmicas relacionais.

Outro aspecto a ser considerado, nessa dimensão do coletivo, refere-se ao que Morin^{7,8} enfatiza sobre a percepção e pensamento holográfico que possibilita o diálogo entre as situações específicas locais, com o olhar e atuação pontual, e as situações globais com a visão panorâmica, macrossistêmica, possibilitando a inclusão das múltiplas formas de olhar, conhecer, pensar, agir e expressar no processo do aprender, ao considerar a diversidade nas relações humanas.

MÉTODO

Quanto às abordagens das pesquisas, essas se fundamentam numa concepção multirreferencial^{11,15}, ecológica - fenomenológica^{11,15}. Segundo o enfoque sobre desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner¹: *“a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive conforme esse processo e é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos”*.

As pesquisas desenvolvidas são de natureza participativa (intervenção)^{11,15,21} e tiveram como meta realizar um estudo comparativo de natureza exploratória, com análises qualitativas, a partir de dados obtidos de três pesquisas participativas acopladas a projetos. Os projetos analisados foram desenvolvidos segundo diferentes intervenções psicopedagógicas nos seguintes contextos de aprendizagem: 1. no âmbito da escola, no ensino fundamental, em sala de aula e atividade extra-classe; 2. no contexto universitário, em sala de aula

do curso de formação em psicopedagogia - lato senso; 3. no ambiente clínico, com intervenções psicopedagógicas individuais para terceira idade. A escolha dos projetos para análise comparativa justificou-se pelos seguintes critérios:

1. As três investigações tinham em comum a realização de uma pesquisa participativa e qualitativa, com análises de projetos de intervenções psicopedagógicas;
2. As pesquisas e projetos consideraram como variável constante a "percepção do pesquisador e do psicopedagogo" no processo de avaliação e intervenção;
3. As investigações consideravam as diferenças de contextos, a dinâmica relacional eu-outro; a interação entre pessoa e ambiente, as interconexões entre as forças conscientes e inconscientes, culturais e individuais; o enfoque sobre os sentidos do terapêutico na intervenção; a ampliação das condições de intervenções e das múltiplas formas de sentir, pensar e aprender; as articulações entre subjetividade e objetividade na construção do conhecimento.

As análises de natureza qualitativa basearam-se numa abordagem multirreferencial^{11,16}, segundo contribuições teóricas discutidas acima. As hipóteses inicialmente levantadas e sustentadas nas reflexões teóricas já ressaltadas levantam as seguintes suposições: as influências das forças culturais sobre a aprendizagem, gerando a perpetuação ou mudança nas formas de pensar, em diferentes contextos; os diferentes níveis de consciência do aprendiz que influenciam nos significados em relação à ajuda terapêutica e ao ensino, determinados pelos valores culturais.

Contextualização dos objetivos e procedimentos das diferentes pesquisas

A pesquisa 1 referiu-se ao projeto desenvolvido na escola, ensino público, situada na periferia de S. Paulo. A intenção era compreender o processo do aprender, no nível de quinta série, devido às muitas queixas sobre problemas de aprendizagem dos alunos. Pela sua natureza participativa, a pesquisa atendeu aos interesses

da escola, comprometendo-se a realizar intervenções e avaliações junto aos professores e alunos, com garantias de fazer devolutivas e dar continuidade aos projetos. O procedimento constituiu-se de várias etapas, durante dois anos. Inicialmente foi feita a seleção da Instituição que solicitava a ajuda frente às dificuldades de aprendizagem e que se mostrava com maiores disponibilidades para colaborar com o projeto. Priorizou-se a escuta das necessidades dos educadores; o estabelecimento de vínculos com a instituição como um todo, com participações em reuniões com diretor, coordenador e professores. Foi realizado um trabalho de parceria para o desenvolvimento de planos de ação em sala de aula e em grupos extra-classe. O objetivo era fazer uma análise qualitativa dos dados, comparando dois contextos de aprendizagem: em sala de aula e no trabalho extra-classe (oficinas psicopedagógicas). As interações com os alunos tinham como objetivos estabelecer vínculos com os mesmos, dialogar com suas necessidades e desenvolver diferentes formas de pensar e expressar, por meio de jogos e atividades imaginativas. Enfatizou-se a integração entre o conhecimento subjetivo, o desenvolvimento da auto-percepção e as construções dos conceitos matemáticos e de linguagem. Consultaram-se pais, professores e coordenadores sobre suas crenças, em relação ao aprender e à escola. Resgatou-se a história da escola e seus mitos como instituição. Esses estudos realizados para a tese de doutoramento^{15,16} foram mais complexos e abrangentes do que o recorte considerado nessa análise qualitativa aqui relatada, em que são focalizadas as questões sobre a influência dos fatores culturais e dos mitos, e as percepções dos alunos que participaram das intervenções.

A pesquisa 2 ocorreu nas aulas do curso de psicopedagogia (pós-graduação, lato senso em psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae, 2002 e PUC, 2003). Tinha como objetivo coletar dados a partir da aplicação de um projeto em que procurei desenvolver, como professora e pesquisadora, diferentes formas de lidar com a aprendizagem e de trabalhar em sala de aula,

no nível superior, com um olhar e postura psicopedagógicos. Foram desenvolvidos, em aulas, dinâmicas de grupo, jogos e recursos arteterapêuticos, para dar conta do programa acadêmico sobre o desenvolvimento do pensamento e raciocínio. Os objetivos da pesquisa foram: 1. sondar as alterações nas percepções e condutas dos alunos ao desenvolver as diferentes formas de pensar, agir, aprender e expressar; 2. integrar a subjetividade e o desenvolvimento dos conceitos teóricos; 3. analisar as respostas dos sujeitos sobre os significados que atribuíam ao ensino e à ajuda terapêutica, a partir das experiências desenvolvidas. Nas intervenções em sala de aula, considerou-se a articulação entre as informações teóricas e o desenvolvimento da autopercepção, e das múltiplas inteligências, formas de pensar e sentir e a consciência sobre a influência da cultura e dos mitos nas formas de aprender. A duração do projeto foi de um semestre, com encontros de quatro horas semanais, no contexto de sala de aula.

A pesquisa 3 desenvolveu-se no ambiente clínico, com uma pessoa do sexo feminino que se encontrava no ciclo de vida próximo à terceira idade, em busca de uma ajuda terapêutica psicopedagógica. Tinha como objetivo levantar dados sobre um trabalho clínico psicopedagógico e individual, que consistia em identificar e analisar a percepção e atitude do cliente, tendo em vista as influências das experiências desenvolvidas sobre a sua percepção e atuação. As mediações dos jogos, dos recursos de arteterapia, e das utilizações de múltiplas formas de pensar e expressar possibilitaram o desenvolvimento da auto-análise, e de avaliações sobre as intervenções ocorridas nas sessões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados compilados das pesquisas, à luz das indagações norteadoras, foram agrupados por unidades de significados, derivados dos pontos comuns e das diferenças entre as respostas dos sujeitos dos diferentes projetos. Das análises de significados derivaram-se os temas discutidos a seguir.

O “estranhamento” e “impotência”, diante do novo: Tanto no ensino fundamental, como no ensino do terceiro grau: as atividades que eram muito diferentes do padrão de aula do ensino acadêmico provocavam avaliações que denotavam estranhamentos e resistências. Essas dificuldades ocorriam principalmente quando se propunha desenvolver o autoconhecimento e os diálogos com sentimentos e com os aspectos existenciais da vida humana e pessoal, mesmo que essas elaborações viessem acompanhadas das assimilações de conceitos enfatizados nos programas acadêmicos: Os comentários em geral eram os seguintes: *“Que estranho! É tão diferente esta forma de dar aula! Não estava acostumada a aprender no curso superior, desse jeito!”* *“Iniciei um pouco assustada, parecia não saber nada...”* (aluno do curso superior). *“É esquisito e diferente aprender assim, mas é gostoso... não parece aula”* (aluno da quinta série).

Valorização da diversidade, da subjetividade e da criatividade e os significados sobre ensino e relação terapêutica: os alunos de quinta série, nas condições de aprendizagem extra-classe, e o cliente adulto, no contexto clínico, apresentaram respostas semelhantes, em relação às diferentes intervenções associadas à subjetividade e à criatividade. Suas reações não mostravam estado de tensão, confusão e negação sobre as intervenções, como ocorriam com alunos nos contextos de sala de aula. Todos se mostravam entusiasmados, curiosos e se reconheciam como mais saudáveis, autoconfiantes e criativos. Não associavam, no entanto, esses processos vividos às concepções que tinham sobre a formação acadêmica e ensino em sala de aula, apesar das novas experiências possibilitarem a escuta, a expressão de suas emoções e crenças e o desenvolvimento dos conceitos acadêmicos. *“Devia ter grupos pequenos assim para a gente poder falar mais... a gente se conhece, fala de coisas de vida e aprende... eu fiquei com mais coragem... eu consegui gostar de escrever”*. *“Ah isso é bom aqui no grupo pequeno e não na sala... lá é difícil... não se pode falar da gente. Ensinar é*

diferente... aqui é outra coisa, não sei o que é, mas a gente precisa disso” (alunos de quinta série). A cliente do contexto clínico dizia: “Pedi para você me ajudar a voltar a escrever, coisas que se aprende na escola,... e aí de repente eu começo a escrever com uma forma diferente da que o professor faz... Sempre fui boa nisso de escrever, mas estava bloqueada... O melhor de tudo é que você fez de um jeito meio mágico, diferente do que os professores fazem. Dessa forma diferente comecei já escrevendo sobre coisas que meu coração precisa falar e escuto coisas que nem sabia mais falar. Acho que isso é uma forma de aprender diferente do que se faz nos cursos. É mais do que ensinar. Sinto-me curada”.

A presença da transição e os sentimentos de medo e fuga diante das mudanças: na escola, no ensino fundamental, a condição de transição estava presente, gerando angústias e paralisações. Segundo a percepção dos coordenadores, a Instituição passava por uma mudança brusca, devido às medidas educacionais impostas, com perda dos antigos e conceituados professores líderes. Essas perdas provocavam inseguranças e flutuações nas formas de atuar na aprendizagem: *“Estamos em um momento de transição com mudanças muito bruscas... assim é impossível a gente concluir qualquer coisa... é como se começasse tudo de novo”* (coordenadora).

Os alunos da quinta série da escola fundamental, a maioria derivada de outras instituições, também se sentiam nessa transição, muito confusos ao se referirem ao “clima” da escola, pois se percebiam como totalmente estranhos e *“sendo jogados nesse novo mundo”* (termos deles). Esses mesmos alunos viam-se também nessa *“transição”*, enquanto pré-adolescentes. Sentiam-se confusos frente às mudanças, não apenas da escola, mas em relação às suas identidades, na vida, e na família: *“às vezes eu sou criança e só quero jogar bola na rua... e, às vezes, parece que sou adolescente... que confusão! Não sei ainda quem sou!”*.

Os pais, por sua vez, diziam-se confusos no desempenho do seu papel em relação aos filhos, ora tratando-os como crianças, ora como adolescentes. Enfim, em todas as instâncias do aprender, seja nos diferentes contextos escolares, seja no universo existencial dos educadores, pais e alunos, estavam presentes experiências e sensações sobre a transição, que geravam sentimentos potencializados de paralisações, impotências e desânimos.

Em relação aos alunos do ensino superior, 90% expressavam que se sentiam confusos e intranquilos, naquele momento de aprendizagem que envolvia mudanças de mediações, que ressaltavam o autoconhecimento e novas formas de aprender e de ajudar o outro. Expressavam que se viam num momento de transição profissional, e pessoal e que se sentiam inseguros diante das incertezas: 15% desses alunos estavam na posição de aposentados, e numa transição existencial com alterações no comportamento e desenvolvimento pessoal e profissional.

No contexto clínico, a cliente trouxe, nas suas primeiras apresentações, percepções sobre a condição de estar num movimento de passagem associado ao envelhecimento, fato que provocava medo e angústia frente às possibilidades de estagnar e morrer. Comentava sobre o quanto esse momento a deixava confusa: *“eu nem sou o que era, e nem sei o que serei. Quem eu sou? Sinto medo da velhice e de tudo parar e secar”. Às vezes, pareço um bebê nascendo sem saber o que é ainda!!!”*

Em todas as pesquisas, os sujeitos falavam sobre suas percepções e sentimentos em relação à transição, associados a tensões e paralisações. As percepções sobre o “não saber o que fazer” diante do caos, com desânimo, incertezas, e medos intensificavam-se, com uma tendência a afastar-se dessa situação de passagem e de mudanças.

O diálogo consciente com a transição e criações como fator de mobilização para a autoconfiança e novas conquistas: algumas situações de aprendizagem como nas oficinas extra-classe, fora de sala de aula e no contexto

clínico, a situação de transição parecia ser mais suportável, em função do que esperavam sobre o aprender, distante dos objetivos acadêmicos. Em todas as situações, durante o diálogo com os sentimentos gerados pela transição, as angústias se mesclavam com impulsos e motivações para criar e se aprofundar no processo de transformação. Em todos os contextos de aprendizagem, percebeu-se, no segundo momento do projeto, como os aprendizes reagiam mais criativamente, com maior organização e criação, frente aos sentimentos de caos e impotência, gerados pela transição. Segundo a percepção dos sujeitos, as atividades ajudaram-os a se acalmarem e até a descobrirem aspectos positivos, quando se perceberam aprendendo na transição, por meio do diálogo com sentimentos que envolviam essa passagem, e criações a partir dos medos, perdas, ganhos, ambigüidade, ampliando os sentimentos construtivos, a partir das criações sobre o paradoxal, as oposições e incertezas: *“Vocês estão fazendo a gente pensar em coisas tão diferentes: eu fico pesada e fico leve, fico triste e fico alegre”* (quinta série). *“Via que nada sabia, ou será que sabia? Tudo que vivi parecia se desarmar e depois quantas descobertas e ânimo!..., não era uma aula tradicional era transcendental...”* (alunos do curso superior). *“essa coisa de passagem está me alimentando e me animando...veja só! Era o que tinha mais medo!”* (cliente do contexto clínico).

O valor do ritual de passagem: os aprendizes em sala de aula, tanto do fundamental quanto do curso superior, mostraram-se mais integrados ao grupo, expressando-se na escrita, à medida que participaram de rituais de passagens com relaxamentos, viagens no tempo, escutas no coletivo, busca das identidades e diferenças, e retomadas de atividades e das experiências anteriores: *“é tão bom a gente fazer essa coisa do relaxamento, lembrar das coisas para começar de novo... parece que a gente não fica jogado”* (aluno do curso fundamental). *“Um aspecto com o qual mais me encantei foi essa possibilidade de tranquilizar a minha angústia ao perceber os*

diferentes sentidos de ser, de compreender, dando um tempo de passagem. Sinto que desenvolvi um olhar que me deixa saudável, um olhar sobre as infinitas possibilidades” (aluna do curso superior): *“passei a ver as transformações desse momento em que vivo como passagens, olhando-as de outra maneira: em vez de pensar nas perdas, olho os ganhos com alegria”* (cliente adulto do contexto clínico).

As aberturas progressivas para desenvolvimento do autoconhecimento: as maiores resistências, frente ao movimento de introspecção, e de autopercepção, passaram a diminuir progressivamente no decorrer do processo: *“Confesso que era um suplício ter que olhar para mim, mesmo que fosse para se auto-avaliar sobre conceitos aprendidos. Hoje, sinto que é impossível ensinar sem levar meus alunos a se autoperceberem, até numa aula de matemática”* (aluno do curso superior). *“No início, eu não sabia como fazer isso. Nunca fiz isso: olhar os sentimentos. Descobri que não é tão chato assim. Foi mais fácil, brincando de ser um número... (aluno de 5ª série).*

Dinâmica diversificada e criativa percebida como fator positivo associado à ajuda terapêutica: o diálogo com diferentes formas de expressão como a corporal, a plástica, a musical, e diferentes formas de pensar foram avaliadas como positivas pela maioria dos sujeitos, em diferentes contextos. Havia, no início, dúvidas sobre o quanto esses processos vividos poderiam ser considerados como aula, apesar de perceberem como ampliaram suas formas de aprender e de atuar no universo existencial e como se sentiam curados.

Influências dos mitos culturais: forças mobilizadoras e bloqueadoras: no contexto da escola (ensino fundamental), os aspectos culturais que contribuíam para a criação de novas condições de aprender e do diálogo saudável com as transições e mudanças foram os seguintes: os mitos passados associados a inovações positivas da escola, percebida como revolucionária; a memória

dos professores heróicos do passado que ampliavam essas formas criativas de ensinar; a manutenção no presente de certas conversações carregadas de relações empáticas. Os fatores culturais que bloqueavam as condições de lidar com a transição e com o novo referiam-se às medidas educacionais impostas pelo sistema de ensino que geraram a descontinuidade dos projetos, perdas dos antigos professores e a falta de escuta da equipe, mudando com imposições os projetos vigentes.

Nas avaliações entre os alunos do ensino superior, foram detectados os seguintes fatores culturais mobilizadores de transformações criativas: mitos sobre a psicopedagogia como área que possibilita renovações na aprendizagem e mitos sobre as instituições em que ocorriam os cursos associados às qualidades inovadoras que favoreciam a abertura para se trabalhar com novas modalidades de aprendizagem. As resistências que ainda apareciam referiam-se à influência dos padrões culturais, ainda vigentes na academia, que reforçam o ensino formal acadêmico das aulas, dissociado da subjetividade. Constatou-se, através de retrospectivas históricas de cada aluno, com diálogos sobre os mitos culturais, os seguintes aspectos: 65% dos alunos apresentavam uma identificação com "heróis guerreiros", com intenções de intensificá-los no momento; 7% procuravam alterações desses mitos de "herói guerreiro" à procura de outras características e formas de atuar na vida pessoal e profissional; 10% traziam nas suas histórias a perpetuação de heróis opostos aos guerreiros, com características associadas à cooperação, alimentação, acolhimento e doação; 18% identificavam-se com os mitos relacionados ao anti-herói e que se relacionavam aos sentimentos de fragilidade, de não saber e não poder, desejando a libertação dessa condição humana durante o curso de psicopedagogia.

No contexto clínico, a cliente trazia, nas suas memórias, mitos e crenças da família associados a um herói que se identificava com as seguintes características: o que alimenta e dá sustentação, mantendo as raízes e tradições, com armas para

defender e suprir as necessidades do outro. O cliente se sentia "amarrado" aos velhos padrões, demonstrando um desejo de conseguir, no trabalho psicopedagógico, apoio para manter distância desse herói passado e possibilitar o nascimento de outras formas de ser e de aprender na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os temas derivados das análises, constato que os dados demonstraram o quanto é importante se considerar as influências dos fatores culturais sobre as diferentes formas de conhecer e de aprender. Há, portanto, necessidade de se aprofundar mais nas reflexões e práticas psicopedagógicas, tendo em vista as diferentes condições de aprendizagem, em que as forças culturais podem se manifestar de formas distintas. Nesse aspecto, é fundamental a visão ecossistêmica, levando em conta as interações entre as forças dos microssistemas e macrossistemas. Há urgência em reavaliar os diagnósticos e intervenções psicopedagógicas, ampliando as visões que focalizam apenas as questões pessoais e individuais do aprendiz. Faz-se necessário lidar, também, com as visões dos valores culturais e considerar os mitos pessoais e coletivos derivados das culturas em que os aprendizes estão imersos. As experiências revelaram como o diálogo com os mitos e suas recriações ampliaram as condições de aprender e de criar dos aprendizes. Outro aspecto que merece destaque refere-se à abertura para se conceber esses diferentes sentidos da relação terapêutica, numa visão interdisciplinar, considerando as suas diferenciações, segundo as diversidades e demandas das pessoas e dos contextos. Precisamos estar atentos para não reduzir a visão do terapêutico, ao dissociar o pensar do sentir e do imaginar, valorizando o trabalho interdisciplinar. Como Wilber³ afirma, precisamos avançar nossas percepções e atuações, levando em conta o "espectro da consciência", bem como as diferentes dimensões da ajuda terapêutica. Há de se considerar que nesse momento em que vivemos como cidadãos do planeta, no nível global e local, ainda recebemos influências

de uma cultura doentia devido à estagnação, fragmentação e redução dos conceitos e das relações, vigentes na cultura e Instituição moderna e contemporânea. Há necessidade dessa visão mais integrada e complementar das intervenções feitas aos indivíduos, pequenos grupos e Instituições, em busca da integração do homem e das organizações frente ao excesso das exclusões e dos desrespeitos humanos e culturais. Cabe à psicopedagogia focalizar essa questão, criando novas condições de aprendizagem nas organizações, do microsistema ao macrosistema. Há muito que conquistar no ensino acadêmico, desconstruindo os mitos que impedem a ampliação das condições de aprendizagem. As experiências demonstraram como é importante trabalhar com a aprendizagem na transição, ampliando o olhar dos aprendizes para lidar com as transformações, sentindo-se mais integrados, criativos e saudáveis. Concluo essas considerações com depoimentos desses aprendizes: *“Foram momentos de descoberta de tantas formas de aprender, de novas facetas do*

sujeito... Esses momentos encantados, e ao mesmo tempo reais, me motivaram a prosseguir nessa passagem como pessoa e profissional. Vejo agora qual é realmente a missão terapêutica da psicopedagogia comprometida com o autocomecimento e a integração do homem... acho que ensinar é isso” (aluna do curso de formação lato senso). “Transformei... algumas coisas se foram, outras adquiri, outras mantiveram e gosto de me ver assim, com muita força principalmente ao lidar com os sentimentos e a imaginação... Sinto que valeu a pena viver as experiências, o caminho percorrido: o ensinar se compõe com o transformar mais profundo e não apenas cognitivo, mas cheio de sentimento e da criação. É o que acho do terapêutico psicopedagógico” (cliente).

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à equipe do Núcleo Psicopedagógico Integração, em especial a Anita Zuppo, Marco Menitz e Márcia Benevitz, pela colaboração nas pesquisas.

SUMMARY

Multiples senses of the therapeutic: psychopedagogical interventions in different contexts and influences of the cultural forces

This article aims provide elements for psychopedagogical reflections, from the qualitative researches and a comparative study among three psychopedagogical researches and projects, which took place in different contexts. The study does a reflection about these issues: the experimental ecology of human development (Bronfenbrenner)¹, the meaning of the “therapy”, and the different help relations, specially psychopedagogical therapeutic relation (Buber)², (Wilber)³; the influence of the cultural context (Maturana)⁴⁻⁶, (Morin)^{7,8}, and of the myths on learning process (Jung)⁹, (Byington)¹⁰. This paper focus the importance of integration and transition in the learning process and therapeutic relationships (Fagali)¹¹⁻¹⁵.

KEY WORDS: Learning. Myths. Cultural diversity. Educational psychology.

REFERÊNCIAS

1. Bronfenbrenner I. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre:Artes Médicas; 1996. p.18.
2. Buber M. Eu e tu. São Paulo:Moraes;1974. p.152.
3. Wilber K. Espectro da consciência. São Paulo:Cultrix;1997. p.16.
4. Maturana E. A árvore do conhecimento: bases biológicas do entendimento humano. Campinas:Psy;1995.
5. Maturana E. Da biologia a psicologia: ontologia do conversar. Porto Alegre:Artes Médicas;1995. p.88-96.
6. Maturana E. A ontologia da realidade. Belo Horizonte:UFMG;1997. p.87.
7. Morin E. O método 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre:Sulinas;1999.
8. Morin E. Ciência com consciência. São Paulo:Bertrand Brasil;1996.
9. Jung C. O homem e seus símbolos. Rio Janeiro:Nova Fronteira;1997.
10. Byington C. A pedagogia simbólica. Rio Janeiro:Rosa dos Ventos;1995.
11. Fagali E. Criando espaços para novas contribuições psicopedagógicas entre contexto clínico e institucional: abordagem multirreferencial fenomenológica ecossistêmica. In: Masini EAFS, ed. Uma jornada de reflexão sobre a prática em psicopedagogia. São Paulo:Vetor;2005.
12. Fagali E. O aprender na transição mediado pelo pensamento imaginário-metafórico ecossistêmico. In: Masini EAFS, ed. Condições para aprender. São Paulo: Vetor;2005. p.133.
13. Fagali E. Transitando por diferentes mundos, dançando com diferentes linguagens: oficina educacional e terapêutica integrando arteterapia musicoterapia. In: Ciornai S, ed. Percurso em arteterapia. São Paul:Summus; 2004. p.219.
14. Fagali E. A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem de adolescentes de quinta série [Tese de doutoramento]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica;2001. p.26.
15. Fagali E. Refletindo sobre o olhar de quem desvela o fenômeno: discussão em torno da metodologia e natureza da pesquisa. [Tese doutoramento]: A dinâmica relacional, a subjetividade e o múltiplo na aprendizagem. São Paulo:Pontifícia Universidade Católica; 2001. p.24-6.
16. Fagali E. Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: a relação dialógica terapeuta e cliente, educador e aprendiz In: Ciornai S, ed. Percursos em arteterapia. São Paulo:Summus;2005. p.27-30.
17. Fagali E. Arteterapia e a transição entre linguagens expressivas no contexto de saúde. In: Francisquetti AA, ed. Arte e medicina. São Paulo:LMP;2005. p.85.
18. Fagali E. Diferentes instâncias do aprender e influências do contexto cultural: uma abordagem fenomenológica ecossistêmica. Rev Construção Psicopedagógica Instit. Sedes Sapientiae 2004;9:44-9.
19. Jacobs L, Hycner R. Relação e cura em Gestalt – terapia. São Paulo:Summus;1997. p.85.
20. Fagali E. Múltiplas formas de aprender: novos paradigmas da pós-modernidade. São Paulo:Unidas - Integração 2001;1:79-102.
21. Freire P. Criando o método de pesquisa participativa. In: Brandão CR, ed. Pesquisa participante. São Paulo:Brasiliense;1999.

Trabalho realizado na Escola de Ensino Público em São Paulo – Curso de pós-graduação em psicopedagogia em São Paulo. Ambiente clínico da autora em São Paulo, SP.

Artigo recebido: 05/01/2006

Aprovado: 25/03/2006

