



Renata Cristina Ferreira Nunes

**O AMBIENTE FACILITADOR E O AMADURECIMENTO: UM ESTUDO
COM CRIANÇAS APRESENTANDO DIFICULDADES DE ATENÇÃO NA
ESCOLA**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Puc-Rio como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt

Rio de Janeiro
Julho de 2013



Renata Cristina Ferreira Nunes

**O ambiente facilitador e o amadurecimento:
um estudo com crianças apresentando
dificuldades de atenção na escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora a baixo assinada.

Profa. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt
Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Mariângela da Silva Monteiro
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Maria Vitória Campos Mamede Maia
Departamento de Fundamentos da Educação - UFRJ

Profa. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de março de 2013.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Renata Cristina Ferreira Nunes

Graduou-se em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, em 2002. cursou Pós-graduação em Terapia de Família na Universidade Cândido Mendes em 2007. Participou de diversos cursos nas áreas de Psicologia e Pedagogia. Atua em um projeto para crianças com dificuldades pedagógicas; ministra aulas em curso de Pós-graduação em Psicopedagogia escolar; atua como psicóloga clínica; e ministra palestras.

Ficha Catalográfica

Nunes, Renata Cristina Ferreira

O ambiente facilitador e o amadurecimento: um estudo com crianças apresentando dificuldades de atenção na escola / Renata Cristina Ferreira Nunes; orientadora: Maria Inês G. F. Bittencourt. – 2013.

81 f; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2013.

Inclui bibliografia

CDD: 150

Agradecimentos

À minha orientadora Maria Inês, pela parceria, o carinho e atenção dedicados à realização deste trabalho.

À PUC-Rio e CAPES, pelos auxílios concedidos que proporcionaram a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Zito e Tania, pelo amor incondicional, compreensão e apoio nas horas mais difíceis.

Ao meu irmão Flavio e cunhada Isadora, pela força e incentivo.

Às professoras Solange Jobim e Mariângela Monteiro por terem me inspirado e instigado ao longo da minha trajetória acadêmica.

Às amigas, que estiveram diretamente envolvidas, Daniela Vergueiro, Giselle Pinto, Cátia Pinho, Caroline Vanzellotti, Viviane Ghisleni, Regina Saldanha, Suzana Rodrigues e Ana Beatriz Rodrigues, pelo apoio nas horas difíceis, pelo incentivo nos momentos de dúvida, pelos momentos de alegria e comemoração a cada conquista e pelos chopes que ajudaram a relaxar.

Aos primos e grandes amigos, Fabrício Silva, Fernanda Moreira, Amanda Ferreira, Marcele Silva e Thaísa Carneiro que fizeram parte do precioso momento de transformação do sonho em realidade, obrigada pelo incentivo.

Às minhas sócias e companheiras de trabalho, Liane Verdolin e Marcia Alóe, pelos anos juntas, por acreditarem no nosso trabalho e por estarem sempre ao meu lado.

Aos pacientes que em onze anos de trabalho passaram por nossas mãos e nos trouxeram tantas alegrias com seus progressos.

À minha família, que mesmo distante me incentivou e vibrou com minhas conquistas. Ao meu querido avô e saudosa avó que sempre comemoraram cada vitória na minha história! Obrigada!

Resumo

Nunes, Renata Cristina Ferreira. Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas. **O ambiente facilitador e o amadurecimento: um estudo com crianças apresentando dificuldades de atenção na escola.** Rio de Janeiro, 2013 81p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre uma prática de estimulação através de atividades lúdicas, realizada com grupos de crianças que apresentavam um sintoma de dificuldade de atenção em atividades escolares. A pesquisa teórica teve por finalidade buscar bases para fundamentar o trabalho, considerando-se as referências culturais da atualidade e as influências que o diálogo e a relação de identificação com os profissionais envolvidos proporcionaram a essas crianças. Atenção e a falta dela foram os focos desta pesquisa.

Palavras-chave

Atenção; diálogo; referências culturais; identificação; função de espelho; dialogismo; falta de atenção.

Abstract

Nunes, Renata Cristina Ferreira. Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas (Advisor). **The facilitating environment: a study with children showing attention problems in school.** Rio de Janeiro, 2013 81p. MSc. Dissertation – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation presents a reflection on the practice of stimulation through play activities, conducted with groups of children who presented a lack of attention as a common symptom in school activities. The theoretical research aimed to seek bases to support a group work with children, considering the current cultural references and influences that dialogue and relationship identification with the professionals involved have provided to these children. Attention and the lack of it were the focus of this research.

Keywords

Attention; dialogue; cultural references; identification; mirror function; dialogism; lack of attention.

Sumário

Introdução	9
1. O ambiente Contemporâneo	13
1.1 Sociedade e Indivíduo	13
1.2 Consumismo	16
1.3 Relacionamentos	22
1.4 A Família e as Relações Pais-Filhos	27
1.5 O Diálogo e as Relações Humanas: Contribuições de Bakhtin	35
2. Um Sintoma Contemporâneo: Os distúrbios da Atenção	39
2.1 Linguagem, Percepção e Atenção	40
2.2 Experiência	41
2.3 O Déficit de Atenção: Perspectiva Histórica	43
2.3.1 Distúrbios de Atenção e Escolaridade	46
2.4 Um olhar Dinâmico sobre os Problemas de Atenção	47
3. Ajudando Crianças com Dificuldades de Atenção	54
3.1 Dialogando com Crianças Através do Brincar	59
3.1.1 Caso M	61
3.1.2 Caso PH	63
3.1.3 Caso JP	66
3.1.4 Caso T	68
4. Considerações Finais	76
5. Referências Bibliográficas	78

“Mas, então, o homem não é, ele próprio, histórico: uma vez que o tempo lhe vem de fora dele mesmo, ele não se constitui como sujeito da História senão pela superposição da história dos seres, da história das coisas, da história das palavras. Está submetido aos puros eventos dessas. Logo, porém, esta relação de simples passividade se inverte: pois o que fala na linguagem, o que trabalha e consome na economia, o que vive na vida humana é o próprio homem.”

Michael Foucault, *As Palavras e as Coisas*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca realizar uma reflexão sobre uma experiência de trabalho com características transdisciplinares, situado no encontro da Psicologia e da Pedagogia, com grupos de crianças que apresentam dificuldades no campo da atenção e da concentração nas atividades escolares. Esta questão parece estar se tornando comum na vida contemporânea, sendo frequentemente motivo de encaminhamento de crianças para especialistas diversos como fonoaudiólogos, psicoterapeutas, neurologistas etc. Quais seriam as questões por trás desta problemática e o que poderia ser feito para ajudar as crianças?

Os distúrbios de atenção podem ser responsáveis por grandes dificuldades no processo ensino/aprendizagem e contribuem maciçamente para o fracasso escolar. Diversos autores, que serão estudados ao longo deste trabalho, relatam que o número de crianças que apresentam estes sintomas vem aumentando significativamente e que os profissionais que lidam com essas crianças têm encontrando dificuldades para identificar suas causas de maneira clara.

O diagnóstico da influência de cada vértice do triângulo sujeito-família-escola na gênese de um conflito revela o quanto é difícil separar cada uma destas facetas, mas mostra em suas peculiaridades a possibilidade de identificar em cada um a sua função na geração de dificuldades, de modo a poder indicar possíveis ferramentas para trabalhar a problemática que se apresenta. O sujeito neste caso é a criança, que em uma visão global apresenta aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Destacamos a relevância dos aspectos socioculturais e familiares ao pensar sobre as possíveis causas dos problemas evidenciados através do sintoma da criança.

Observamos ao longo de nossa experiência profissional que de um modo frequente as relações entre pais e filhos estão atualmente baseadas no “dar”, ou melhor, no consumo: os pais se propõem a dar aos filhos aquilo que eles acham

que os filhos necessitam materialmente e com isso sentem que cumprem com seu papel de cuidadores. Esquecem-se, porém, de observar se as necessidades dessas crianças são somente de ordem material. Ouvimos muitos relatos de pais que fornecem todo tipo de conforto aos seus filhos, mas que não têm tempo nem disposição emocional de lhes oferecer qualquer tipo de atenção. Observamos que as crianças atuais mostram-se interessadas nos mais modernos tipos de aparelhos eletrônicos e nas últimas novidades de brinquedos, naturalmente atraentes. Mas percebemos também que muitas se mostram sedentas de atenção e buscam uma espécie de substituição, pelos objetos, da presença e atenção que só os pais poderiam lhes oferecer, cobrando deles cada vez mais objetos.

O trabalho que motivou a pesquisa teórica realizada no mestrado nasceu da experiência vivida em sala de aula por quatro profissionais com formação inicial de professora e formação posterior em áreas diversas, de modo que a equipe conta com uma psicóloga, uma fonoaudióloga e duas pedagogas. Questionamos que efeitos uma nova relação de olhar e fala construída em ambiente diferente do familiar pode exercer no desenvolvimento emocional das crianças, auxiliando a resolver a dificuldade em prestar atenção. Até que ponto a capacidade de prestar atenção das crianças pode ser influenciada pela valorização de suas ações, a partir da relação com o outro?

Desenvolvemos um método que chamamos de Brincar e Criar, visando promover interações que possibilitem trabalhar as dificuldades de atenção acima citadas, através de um trabalho de estimulação por meio de atividades lúdicas. Trata-se de um trabalho voltado para pequenos grupos, possibilitando que as dificuldades das crianças sejam observadas e trabalhadas.

A necessidade de uma fundamentação teórica para embasar nossa prática deu origem a uma reflexão que expomos em três capítulos:

No capítulo 1, considerando as características da cultura na atualidade, procuramos investigar as influências que esta exerce no processo de subjetivação e nas relações, em particular na família. Acreditando na importância do ambiente no desenvolvimento da criança, e com base nos preceitos de diversos autores, buscamos mapear as influências que o mundo atual, consumista e individualista, pode exercer no desenvolvimento emocional e nas relações que a criança

estabelece com os que estão à sua volta. Compreendendo que o indivíduo não pode ser separado da cultura, utilizamos as ideias de diversos autores como Freud, Bauman, Lipovetsky, Sarlo, Certeau, entre outros, para uma problematização das influências de questões da atualidade sobre o processo de subjetivação. Posteriormente passamos à análise dos valores da família, pontuando as mudanças neste paradigma. Analisamos a importância dos pais neste processo e o quanto sua ausência influencia o surgimento dos “problemas” apresentados pela criança.

Ainda neste primeiro capítulo, fazemos uma discussão teórica, baseada nas ideias de Winnicott e Bakhtin, sobre a construção dessas relações, elegendo dois conceitos como fios condutores da nossa pesquisa teórica: a função especular e o dialogismo. Enquanto Bakhtin destaca a relevância do diálogo, Winnicott propõe o conceito de função de espelho, desempenhada pelos cuidadores da criança, onde a imagem do eu é devolvida pelo outro, o não eu, dando forma e valor ao self.

No capítulo 2 é explorada a questão da dificuldade de atenção no desenvolvimento da criança. A “falta de atenção” sempre nos chegou como dificuldade a ser vencida, para que o desempenho da criança na escola pudesse melhorar. Essa queixa, atualmente muito comum, parece fácil de ser identificada como problema, mas não necessariamente mostrou-se como o verdadeiro problema da criança, podendo ser apenas um sintoma. Analisamos também o déficit de atenção como transtorno, uma vez que as crianças que nos eram indicadas apresentavam sintomas parecidos/iguais aos do TDAH, porém não eram em sua maioria diagnosticadas como portadoras do mesmo por nenhum especialista. Apresentamos também uma análise dos problemas de aprendizagem que acometem as crianças em idade escolar e aparecem concomitantemente com os problemas emocionais. O fracasso escolar, tema muito explorado na área da pesquisa pedagógica, apresenta entre seus diversos atravessamentos a questão da falta de atenção do aluno, mas também da falta de atenção dispensada a ele pelo adulto.

O capítulo 3 consiste em uma descrição e análise de dados obtidos durante o trabalho realizado com os grupos, buscando-se fazer uma leitura dos relatos à luz das contribuições de Winnicott e Bakhtin explicitadas no capítulo 1. Destacam-se nos relatos apresentados o desenvolvimento e o progresso cognitivo e emocional

de algumas das crianças que participaram destas atividades entre os anos de 2003 e 2011. Todas estão na escola, são de classe média/alta da zona sul do Rio de Janeiro e têm idades entre 6 e 9 anos. O material apresentado reproduz trechos das anotações realizadas pelas componentes da equipe sobre suas impressões durante os atendimentos.

Na análise dos casos procuramos caracterizar as queixas que a princípio apareceram como referentes à falta de atenção, mas que ao longo do tempo foram revelando as verdadeiras questões por detrás deste sintoma, permitindo que através de uma relação de diálogo e espelhamento estabelecida nos grupos, entre profissionais/criança e criança/criança, fosse reconstruído um importante espaço de identificação, com importantes consequências na ressignificação das experiências vividas pelas crianças no processo de aprendizagem escolar.

1

O AMBIENTE CONTEMPORANEO

Neste capítulo procuramos descrever características do ambiente *pós-moderno*, buscando, com a ajuda de diversos autores de áreas como a Filosofia e a Sociologia, compreender a repercussão dos valores gerados pela hegemonia do consumo sobre a vida cotidiana, no âmbito das relações sociais e da família, e suas consequências nos modos de ser, perceber e sentir. Procuramos também apresentar, em contraponto, os caminhos apontados por Winnicott na Psicanálise e Bakhtin na Linguística, para uma construção de subjetividade fundamentada em bases mais consistentes.

1.1

SOCIEDADE E INDIVÍDUO

A vida tal como se apresenta no mundo contemporâneo encontra-se indissociavelmente ligada à expansão da civilização industrial e às modificações radicais nas condições de vida de um número cada vez maior de pessoas. O século XX testemunhou, num ritmo jamais imaginado antes na História, enormes transformações materiais em decorrência do desenvolvimento da tecnologia. A criação de novos ambientes em detrimento dos antigos e a instituição de novas práticas no trabalho fizeram surgir conceitos como *sociedade pós-industrial* ou *sociedade pós-moderna*, para descrever o cenário e as condições da vida cotidiana nas cidades contemporâneas. Apresentamos neste capítulo contribuições de alguns pensadores que realizam uma fértil leitura da sociedade atual, apontando para questões como o individualismo, o tempo, o vazio de ideais, a prevalência da imagem e do consumo e suas repercussões nos processos de subjetivação, nas relações sociais e nos vínculos familiares.

Refletindo sobre essas transformações, Lipovetsky (2005) diferencia as sociedades moderna e pós-moderna. A primeira ofuscada pela produção e pela revolução e a segunda cega pela informação e pela expressão. Enquanto na era moderna as lutas inflamavam multidões na busca pela conquista da massa, na era pós-moderna isso se perdeu, não existem mais ídolos ou tabus, nem um projeto histórico mobilizador. Tudo é muito rápido, as informações flutuam com facilidade. Há uma democratização, em que todos têm voz e ninguém diz nada. O vazio dominou os indivíduos, porém sem tragédia, sem apocalipse.

Diversos observadores da contemporaneidade, como Baudrillard ([1981]1981), Debord ([1967],1997), Bauman (2004) e Lipovetsky (2005) observam um enfraquecimento dos costumes, um rompimento do próprio indivíduo com o que já havia sido instituído em séculos anteriores, percebendo a transição para uma nova fase, onde o consumo de massa é muito valorizado, assim como a busca de novas formas de socialização e individuação. Estas são questões centrais que permeiam o comportamento individual e coletivo das sociedades atuais. Esses autores, entre muitos outros, acreditam que vivemos hoje uma *segunda revolução individualista* em que o cotidiano e o indivíduo parecem estar em constante mutação. O mundo passou a ser percebido como pertencente ao individual e não mais ao coletivo, as identidades sociais estão se perdendo, as personalidades encontram-se instáveis e desacreditadas e a ideologia, somada à política, apresenta-se desgastada, corroída, caracterizando uma fase em que o vazio domina o indivíduo e tudo é muito superficial e rápido.

No período denominado modernismo, iniciado por volta de 1880/1930, cultivava-se o ideal de subordinação no qual as particularidades não tinham espaço, e todos eram *obrigados* a obedecer a convenções sociais e vontades da massa, com as quais nem sempre concordava. A sociedade moderna acreditava na ciência, na técnica e se “instituiu em meio à ruptura com as hierarquias de sangue, a soberania sagrada, as tradições e os particularismos em nome do universal, da razão, da revolução”. (LIPOVETSKY 2005 prefácio pg XIX) Essas rupturas se apoiaram na negação da tradição, na cultura da novidade, nas mudanças que apareciam, constituindo uma nova lógica artística ao mesmo tempo em que dilaceravam o capitalismo. O modernismo rompe com o passado na intenção de uma produção artística variada, e ao mesmo tempo em que nega a estagnação também rompe com a continuidade, no intuito de produzir obras totalmente novas.

“A modernidade é uma espécie de autodestruição criadora... a arte moderna não mais é apenas herdeira da era crítica, mas também a crítica de si mesma” (op.cit, p.61).

Adorno (1985) afirma neste sentido que o modernismo se definia mais por um processo de *negação sem limites*, em que nada é poupado, nem mesmo o novo, pois este novo logo se torna antigo, é rapidamente *destruído* pelas críticas, não há mais princípios positivos e o que passa a gerenciar a arte é a própria forma de mudança. Neste período, a negação fez com que o poder de criação se perdesse; os vanguardistas sentiram-se incapazes de uma inovação artística maior, *girando no vazio*; os artistas passam a reproduzir e plagiar as descobertas do início do século XX. Neste cenário cultural, em que o objetivo parece ser a produção contínua do idêntico, da cópia, da repetição, há um declínio da criatividade artística.

Concomitantemente, acontece o movimento de personalização, no qual a realização pessoal, o respeito à singularidade, o culto à autonomia individual e liberdade pessoal de escolha e expressão, são valores que aparecem como referência a um *novo* movimento social. O processo de personalização se constitui em uma nova forma de organização da sociedade, orientando os comportamentos de forma diferenciada do que já existia, valorizando as escolhas privadas e o desejo em vez de se fixar na disciplina, na administração impositiva. Esse processo rompe com a primeira fase das sociedades modernas e Lipovetsky (2005) acredita que se trate de uma *mutação sociológica global*, ainda em andamento, mas que visa uma transformação na qual novos valores, novas ações, e novos significados começam a se formar. A ruptura com a autoridade promove flexibilidade nas escolhas individuais, no estímulo da busca pelos desejos e necessidades de cada indivíduo, porém também promove a *fratura da socialização disciplinar*.

Neste novo quadro, de virada histórica de objetivos, o individualismo não se encontra mais oprimido. Ele passa a ser legítimo, a autonomia cresce, a massa passa a ser indiferente, o novo é aceito tanto quanto o antigo, a diferença é ponto importante na busca de uma identidade pessoal: estes são os valores que agora pairam sobre esta nova forma de ver o social, denominada sociedade pós-moderna.

Com o consumismo em massa, que começa na década de 1920 nos EUA, o hedonismo ganha força e se torna comportamento comum, provocando a revolução cultural das sociedades modernas.

1.2

CONSUMISMO

O culto do consumo e do divertimento, que dominou as sociedades americanas e europeias, fez com que o capitalismo ganhasse força, promovendo situações como a criação do crédito, que proporciona a satisfação imediata do desejo, fortalecendo, assim, o individualismo sem limites. Segundo Lipovetsky (2005), conjugando os efeitos do modernismo com os do consumismo de massa, temos “uma cultura centrada na realização do eu, na espontaneidade e no desfrute. O hedonismo se torna o ‘princípio axial’ que sustenta toda vida em sociedade”, como afirma Maffesoli (1996).

Essa revolução do consumismo ganha força após a Segunda Guerra Mundial, promovendo cada vez mais amplamente a liberação da esfera particular, entregue ao que chama de *self-service generalizado*, quando fica atrelada à velocidade da moda, à instabilidade dos princípios, dos papéis de cada um e do lugar social que ocupam:

(...), a sociedade do bem-estar gerou uma atomização ou uma radical perda de socialização sem qualquer semelhança com aquela instituída pela escolarização obrigatória, pela conscrição, pela urbanização e pela industrialização do século XIX. A era do consumismo não apenas desqualificou a ética protestante como também liquidou o valor e a existência de costumes e tradições, produziu uma cultura nacional e internacional com base na solicitação das necessidades e das informações; arrancou o indivíduo do local e ainda mais da estabilidade da vida cotidiana, da imobilidade imemorial existente nas relações com os objetos, com os outros, com o corpo e consigo mesmo. (LIPOVETSKY, op.cit, p.84/85)

O consumo funciona pela sedução, os indivíduos se apropriam de um objeto, signos ou fórmulas de viver para satisfazer seus interesses, fazendo combinações e aceitando condições que lhes convêm (BAUDRILLARD, [1970], 1981). Surge uma nova estratégia que destrona as relações de produção para dar

lugar às apoteóticas relações de sedução. Ao mesmo tempo, a era do consumismo tenta regular o social de maneira sutil. A sociedade começa a se transformar em objeto de programação burocrática à medida que precisa elaborar estratégias cotidianas para dar ao indivíduo um leque de escolhas maior. Esse acesso desenfreado a tudo, promovido pelo consumismo, desencadeia uma *uniformização de comportamento*, em que todos possuem os mesmos objetos, e parecem querer a mesma coisa em relação às aspirações de vida. Em contraponto, e contraditoriamente, promove a *personalização sem precedentes*, acentua as singularidades, reduzindo as diferenças:

A oferta presente no consumo multiplica as referências e modelos, destrói as fórmulas imperativas, exacerba o desejo da pessoa de ser inteiramente ela mesma e gozar da vida, transforma cada qual num operador permanente de seleção e de combinação livre, enfim, é um vetor de diferenciação de seres. (LIPOVETSKY, op.cit, p.86)

De acordo com as afirmações de Baudrillard ([1970]1981), e também na visão de Bauman (2000), o consumo, na ávida busca da satisfação dos desejos, se torna inquestionável em seu próprio propósito. A atividade de comprar é vista como uma corrida, disputada pelos membros da sociedade de consumo, uma corrida onde todos se encontram envolvidos sem ao menos perceber o quanto esta atividade toma conta de sua *política de vida*, tudo gira em torno da pragmática do comprar.

O ato de comprar não está relacionado somente às compras materiais, de roupas, sapatos, comida, entre outros, mas dirige-se ao desejo e está atrelado às *receitas* de como viver bem e de felicidade. Este desejo está fadado a permanecer insaciável, e, mesmo que se consiga consumir muitos outros objetos (físicos ou psíquicos), a finalidade dificilmente será atingida.

Atribuindo ao indivíduo toda a responsabilidade na *compra*/busca da felicidade, deposita-se nele toda a responsabilidade de sucesso pessoal por meio de regras e padrões que deveriam ser seguidos, corrigindo seus próprios erros e falhas. Como diz o sociólogo:

Há muitas áreas em que precisamos ser mais competentes, e cada uma delas requer uma 'compra'. 'Vamos às compras' pelas habilidades necessárias ao nosso

sustento e pelos meios de convencer nossos possíveis empregadores de que as temos; pelo tipo de imagem que gostaríamos de vestir e por modos de fazer com que os outros acreditem que somos o que vestimos;(...); A lista de compras não tem fim. Porém por mais longa que seja a lista, a opção de não ir às compras não figura nela. E a competência mais necessária em nosso mundo de fins ostensivamente infinitos é a de quem vai às compras hábil e infatigavelmente. (BAUMAN, op .cit, p. 87, 88)

Assim, o consumismo não está mais relacionado ao que o homem necessita, ao conjunto mensurável de necessidades articuladas, mas ao que se deseja. A esse respeito Beatriz Sarlo (2006), baseando-se na observação da sociedade argentina, critica as atuais sociedades que crescem rapidamente, promovendo uma tentativa de homogeneização cultural, por meio de uma grande pluralidade de ofertas que na realidade não suprem as necessidades coletivas da sociedade. Há um apelo ao individualismo por meio da liberdade sem limites de escolha, como se este pudesse suprir as necessidades coletivas e individuais, o que também não acontece. Existe uma crença nas sociedades ocidentais contemporâneas de que reproduzir os desejos de cada indivíduo, na ânsia de satisfazê-los, representa um ato de *liberdade e diferenciação*, o que contradiz o que é realmente relevante para um convívio coletivo.

Se todas as sociedades têm se caracterizado pela reprodução de desejos, mitos e condutas (porque a continuidade também depende disto), esta sociedade o faz com a ideia de que a reprodução em pauta é um exercício da autonomia dos sujeitos. Nesse paradoxo baseia-se a homogeneização cultural realizada sob as ordens da liberdade absoluta de escolha. (SARLO, 2006, p. 9)

Sarlo (op.cit.) questiona a preocupação social com as desigualdades existentes na sociedade, afirmando que as chamadas nações pós-modernas, como Argentina, países da América e outros mais, vivem um clima paradoxal entre o crescimento alcançado por elas ao mesmo tempo em que se mostram na condição de *nação fraturada e empobrecida*. O crescimento das ofertas de consumo no mercado proporciona à cada camada de classe social uma perspectiva diferente de consumo sem suprir as reais necessidades da sociedade. Como exemplifica a autora:

Os mais pobres só podem conseguir o fast-food televisivo; os menos pobres consomem este e alguns outros bens, enquanto se lembram dos bons tempos da escola pública, a qual seus filhos já não podem frequentar, ou na qual seus filhos já não recebem o que eles receberam; os demais, como em qualquer parte escolhem o que quiserem. (SARLO, op.cit, p.7 e 8)

Este mesmo autor mostra-se preocupado com o que acontecerá com a arte e a cultura, ou seja, com as *humanidades* na *virada civilizatória tecnológica*, pois acredita que a arte seja a única atividade humana capaz de nos colocar de forma intensa, rica e real diante da nossa condição subjetiva e social. Assim, a autora define a arte como “uma prática que se define na produção de sentidos e na intensidade formal e moral” (SARLO, op.cit, p.9).

O consumismo, por outro lado, leva as pessoas a sonharem por ícones criados por essa cultura, que os faz pensar que são livres para escolher o que querem fazer ou comprar, algo que promete conduzir as pessoas a uma trama entrelaçada por desejos pessoais, comuns. É no reduto dos sonhos que se instaura a instabilidade das sociedades modernas onde as pessoas, através de uma *rede de retalhos* tecidos por várias dimensões, operam a *linguagem* de sua *identidade social*. Como define Sarlo (op.cit.):

A cultura nos sonha como uma colcha de retalhos, uma colagem de peças, um conjunto nunca terminado de todo, no qual se pode reconhecer o ano em que cada componente foi forjado, sua procedência, o original que procura imitar.(2006. P.25)

Na tentativa de unificar, selecionar e iludir as pessoas quanto às diferenças, o mercado provoca a *quebra* das identidades, formando um cenário onde a subjetividade se encontra em fragmentos. Neste cenário ficam excluídos de atuar, porém participam indiretamente, os pobres que *consomem* por meio dos sonhos, mas não em realidade. O desejo não cessa, é constante e aumenta conforme a oferta. Assim, os sonhos são voltados às coisas que estão no mercado e que são por ele oferecidas, independente de se ter condições de adquiri-las. A mesma autora chama a atenção para esses excluídos do mercado: os *coleccionadores imaginários*, os que mesmo excluídos ainda têm a possibilidade de sonhar com o

consumo, e os outros cuja pobreza não lhes permite as mínimas fantasias, mas que não perderam o interesse na aquisição dos objetos.

Beatriz Sarlo compara o consumidor que tem condições financeiras de participar desse *jogo* de compras do mercado a um *coleccionador às avessas*, que se preocupa apenas com atos de aquisição e não necessariamente com os objetos. Estes não têm tanta importância, são desvalorizados assim que o comprador consegue obtê-los. “Uma vez adquiridas, as mercadorias perdem sua alma; na coleção, a antiguidade implica em muito valor” (SARLO, op.cit, p. 27). Para a autora, as pessoas passam a colecionar *atos de compra-e-venda, momentos plenamente ardentes e gloriosos* - o consumo produz uma busca incansável por um objeto que não mais pertence ao desejo, pois ele não conforma suas necessidades e logo surge outro objeto que chamará mais atenção. A autora afirma que o prazer, a realização do desejo não está no objeto, mas no ato de comprar, muitas vezes sem limites.

Baudrillard ([1970]1981) acentua o quanto nas sociedades contemporâneas estão indissolúvelmente emaranhadas duas ordens: a da produção e a do consumo, que é uma ordem de manipulação de signos. A publicidade é assim construída para adaptar as mercadorias oferecidas aos fins individuais, despertando, por meio de temas fundamentais como riqueza, sexualidade e poder, desejos que podem ou não ter relação com um produto a ser vendido. Segundo Muniz Sodré (1994, p.61), “desejo, imagem televisiva, imagem publicitária reencontram-se na afinidade de remeterem sempre a um objeto fadado a não poder jamais satisfazer o sujeito...”

Somos levados a pensar em como esses objetos de consumo passam a dar significado a nós mesmos, outorgando-nos alguns sentidos, e como estamos nós, seres sociais, dispostos a aceitar estes sentidos *impostos* pelos objetos.

Os objetos nos escapam: às vezes porque não podemos consegui-los, outras vezes porque já os conseguimos, mas sempre nos escapam. A identidade transitória afeta tanto os colecionadores às avessas quanto os menos favorecidos colecionadores imaginários: ambos pensam que o objeto lhes dá (ou daria) algo de que precisam não no nível da posse, mas no da identidade. (SARLO, 2006, p.28)

Comparando os objetos de consumo, *da moda*, aos objetos de culto religioso ou civil e aos objetos de arte, a mesma autora lembra que os objetos de culto e de arte eram anteriormente os únicos capazes de acrescentar ao uso um sentido maior, mais significativa. Hoje os objetos de consumo possuem uma capacidade semelhante, criando um sentido que vai além da utilidade e beleza, tornando-se ícones em nossas vidas quando os demais ícones que representavam algum ideal sagrado, como a religião, a política, as ideologias ou os velhos laços comunitários mostram impotência simbólica. Mas, diferente dos ícones representativos do sagrado, os objetos são voláteis, e da mesma forma que se tornam desejáveis também escapam porque mudam constantemente. “A vida não encontra apoio neles, e ninguém vai querer usar um par de tênis velhos só porque um dia foi feliz enquanto os calçava” (SARLO, op.cit, p.29).

Neste contexto, podemos afirmar que o processo de personalização promove a abertura de pontos de referência sociais, liquidando progressivamente as grandes entidades sociais e legitimando os diversos modos de vida, favorecendo a conquista da identidade pessoal. E também exige do indivíduo que assuma encargos e responsabilidades, obrigando-o a escolher e modificar elementos de seu modo de vida. “A era do consumismo ‘dessocializa’ os indivíduos e correlativamente os socializa pela lógica das necessidades e da informação” (LIPOVETSKY, 2005, p.88). O processo de personalização promove e exige que o indivíduo esteja sempre informado, que seja responsável, mas de uma forma diferente.

Surge, então, um novo tipo de responsabilização, o tipo narcísico, que desmotivado por tudo aquilo que pertence à esfera do público e acompanhada da desestabilização da personalidade, é denotado por diversos sinais. Alguns deles despertam a eclosão de síndromes psicopatológicas, de estresse extremo e de diversas formas de depressão. A personalidade narcísica (LASCH, 1987) se caracteriza pela fragmentação sem propósito do eu, combinada com o surgimento de um indivíduo que se submete a diversas lógicas, como também pontua Lipovetsky (2005):

À medida que os objetos e mensagens, as próteses psi e esportiva invadem a existência, o indivíduo se desagrega em uma colcha de retalhos heteróclita, em uma combinação polimorfa que é a própria imagem do pós-modernismo. *Cool* em

suas maneiras de ser e de agir, liberado da culpabilidade moral, o indivíduo narcísico é, apesar de tudo, inclinado a angústia e à ansiedade; (2005, p.89)

Assim, o pós-modernismo vem vivendo uma dualidade entre o *cool* e o *hard*, *convivial* e *vazio*. Ou seja, o indivíduo está tendo que coexistir entre os movimentos duros e extremistas, o personalismo exacerbado e as tentativas de um retorno a si mesmo, equilibrando o corpo e a mente. Uma coabitação eclética dos contrários se tornou característica da experiência contemporânea. Houve o processo de diluição e esvaziamento de valores em seu conteúdo ao mesmo tempo em que novos e diferentes valores surgem e passam a coexistirem sem se chocarem, sem se contradizerem. Disseminando os modos de vida, tudo passa a ter valor relativo.

1.3

RELACIONAMENTOS

Freud, em *O mal-estar na civilização* ([1930] 2006), já chamava atenção para a busca desenfreada do homem por aquilo que ele admira nos outros, subestimando suas próprias capacidades, na busca da riqueza, do poder e sucesso. O autor acredita serem esses *falsos padrões de avaliação* valorizados pelo homem. Afirma que o que decide o propósito da vida humana é o princípio do prazer, podendo dominar o aparelho psíquico, mas não lhe permitindo manifestações constantes, apenas episódicas de satisfação. Assim, atribuída ao princípio do prazer, a busca pela felicidade é explicitada por Freud (op.cit.) através da dicotomia: objetivos negativos, que visam à ausência de sofrimento e desprazer e objetivos positivos, que visam à experiência de intensos sentimentos de prazer. Para Freud, a felicidade, em seu sentido mais restrito, deriva de uma satisfação repentina de necessidades represadas, manifestando-se em momentos isolados. “Somos feitos de modo a só podermos derivar prazer intenso de um contraste, e muito pouco de um determinado estado de coisas” (Freud, [1930] 2006, p.84).

Ainda nesta perspectiva, Bauman (2004) descreve os homens contemporâneos com as mesmas questões que Freud descreveu, afirmando que estes se encontram desesperados quanto ao que sentem e aos relacionamentos que

vivem. Descreve o homem que vive o desespero, diante das atuais *relações descartáveis*, que anseia por segurança, confiança e por alguém com quem contar. Ele anseia por uma relação em que possam, segundo o autor, *relacionar-se*. Ao mesmo tempo o *relacionar-se* parece complicar o envolvimento dos homens no que diz respeito à condição de *estar ligado*. Essa condição de *ligação*” (principalmente se tiver conotação de algo permanente) pode trazer consigo encargos, tensões e limitações, que demarcam a liberdade de que necessitam para relacionar-se, com as quais o homem parece não estar disposto a lidar, nem se sente capaz de suportar. Vivencia, então, os sentimentos de forma ambivalente, como explicita Bauman (2004):

No líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência. É por isso, podemos garantir, que se encontram tão firmemente no cerne das atenções dos modernos e líquidos indivíduos-por-decreto, e no topo de sua agenda existencial. (op.cit, p.8/9)

Os relacionamentos, apesar de um *jogo* aberto às possibilidades, envolvem riscos e o ser humano parece estar mais voltado para as satisfações que espera obter das relações. Citando Martin Heidegger, Bauman (op.cit), descreve que o fracasso, a frustração e/ou o comportamento inadequado trariam à consciência aquilo que se evidencia, mas que não é possível ao homem perceber, não neste momento. Questiona a veracidade do desejo declarado pelo homem, pois ao dizer que desejam relacionar-se parecem estar mais preocupados em evitar que as relações acabem congeladas, ou em outra situação, quando declaram que estão à procura de relacionamentos duradouros e demonstram querer um relacionamento mais *leve*, mais *frouxo*. *Deixar as portas abertas* como argumenta, está presente em muitos aconselhamentos e livros de autoajuda, e na visão do autor este pensamento assume a ideia de algo inconstante, que pode mudar a qualquer instante por qualquer razão. Por fim, o autor coloca em questionamento esses aconselhamentos e trabalhos que são feitos com a finalidade de que os homens possam ter um *caminho* para seguir, indagando se no *mundo líquido* da contemporaneidade, os homens estão querendo conselhos sobre como manter um

relacionamento ou se na realidade desejam saber como rompê-lo sem sofrimento, com a *consciência limpa*.

Bauman acredita que a partir das dificuldades em assumir um relacionamento em sua mais profunda complexidade, o homem começou a utilizar da linguagem da conectividade, onde se denomina o estar se relacionando como *estar em conexão*. Assim, em relação às pessoas com quem entram em contato, preferem falar em *rede*. Na palavra *rede* está implícita a possibilidade de conectar e desconectar na mesma proporção e sem muito compromisso. Essa falta de compromisso, onde conectar e desconectar possuem mesmo peso e importância, pode, segundo o autor, prejudicar o *relacionar-se* na medida em que na *rede* as possibilidades de conexões podem ser estabelecidas ou cortadas por escolha e a qualquer tempo. Ele também acredita que *conexões indesejadas* possam trazer a essa discussão um paradoxo, pois podem ser rompidas antes de se tornarem detestáveis. Essas relações em rede são denominadas por ele por relações virtuais;

... elas parecem feitas sob medida para o líquido cenário da vida moderna, em que se espera e se deseja que as 'possibilidades românticas' (e não apenas românticas) surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior, aniquilando-se mutuamente e tentando impor aos gritos a promessa de 'ser a mais satisfatória e a mais completa'. Diferentemente dos 'relacionamentos reais', é fácil entrar e sair dos 'relacionamentos virtuais'. Em comparação com a 'coisa autêntica', pesada, lenta e confusa, eles parecem inteligentes e limpos, fáceis de usar, compreender e manusear. (BAUMAN, op.cit, p.12/13)

Esse tipo de relação virtual, baseada em *compromissos irrelevantes*, podendo não ser honesta e provavelmente impossível de sustentar pode levar as pessoas a substituir os relacionamentos pelas redes. Esta troca pode tornar o processo de *relacionar-se* mais difícil, aumentando as incertezas e confusões por conta de uma demanda mais rápida e menos habilidosa nas *conexões*. Além do risco - nada reduzido como se tinha ideia - de um repentino rompimento ou frustração, ou seja, o que se pensava estar evitando apenas aparece em outro formato adicionado de ansiedade provocada por essa nova dinâmica de relacionamento.

Bogomoletz (1997), baseado em J. K. Galbraith e Alvin Toffler, retoma a expressão *era da incerteza* para caracterizar o tempo em que vivemos, completando seu pensamento, cita Winnicott, dizendo que a incerteza não pode ser desculpa para a falta de convicções, para a falta de personalidade. A cultura segundo Bogomoletz (op.cit) é um *mar de possibilidades*, aberto a todas as direções; uma convenção entre os humanos e o que importa são as significações que estes criam e compartilham entre si. Todos são coprodutores da cultura que recebem e coautores de tudo o que aprendem. Além disso, considerando-se que no início da vida construímo-nos com base em algo que nos é apresentado por alguém (geralmente a mãe), pode-se dizer que a realidade é sempre relativa, de acordo com o olhar do outro. “Então se não pode haver ‘certeza’, há apenas convenção – aquilo que aprendemos e aceitamos, ou não - e convicção - aquilo com que nos identificamos profundamente” (BOGOMOLETZ, 1997, p.116).

A esse respeito, Winnicott (1975) pensa o fator ambiental atrelado à função materna e ao modo como a mãe maneja seu bebê nos estágios mais primitivos do desenvolvimento. Procurando investigar o lugar na mente ocupado pela experiência cultural e a importância dessa experiência no desenvolvimento dos indivíduos humanos, estudou sobre o relacionamento genitor-filho e percebeu que poderia haver um ponto de vista não-apurado neste relacionamento, referente ao ponto de vista do bebê, que seria diferente do ponto de vista da mãe ou do observador. Durante seus estudos sobre o conceito das representações mentais, os fenômenos transicionais e os mecanismos psíquicos de projeção e introjeção, pôde compreender a importância do brincar, e que a brincadeira não estava atrelada à realidade psíquica interna tampouco à realidade psíquica externa, mas desejava o lugar desta experiência. Percebeu, então, um campo comum existente no relacionamento da criança com o outro, o espaço potencial.

Segundo o autor o uso que a criança faz de um objeto transicional, a primeira possessão não-eu, representa a experiência da brincadeira e o uso do símbolo pela criança. O objeto é o símbolo da união mãe-bebê, que pode ser localizado, encontra-se no lugar, no espaço e no tempo onde a mãe, na mente do bebê, se acha em transição de se fundir com ele e de ser experimentada como objeto percebido. O uso do objeto simboliza a união da mãe com o seu bebê “no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação.”

(WINNICOTT, 1975, p.135) Esses fenômenos, segundo o autor, pertencem à experiência da relação com o objeto, experiência na área dos fenômenos transicionais, no espaço potencial.

O que Winnicott (op.cit) denomina por experiência cultural seria a ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem definir isto pela palavra cultura. Ele não pretende falar de tradição herdada, como entende a definição de cultura, algo que pertence ao que é comum à humanidade, pretende falar da experiência. Mas também acredita que “em nenhum campo cultural é possível ser original, exceto numa base de tradição” (op.cit, 1975, p.138). Integrar a originalidade das experiências novas à tradição, como base dessa inventividade, parece ao autor mais uma forma de separação e união. Essas experiências transcendem a existência pessoal. A experiência cultural está, então, em continuidade com a brincadeira; E começa como um jogo que conduz ao domínio da herança humana (que inclui as artes, o pensamento filosófico, os mistérios da matemática e a administração de grupos e religiões), mas que se inicia no espaço potencial entre bebê e mãe, na proporção em que a experiência produz no bebê um alto grau de confiança na mãe. Esse grau de confiança se refere ao fato de o bebê saber que quando ele tiver necessidade a mãe não faltará, segundo Winnicott ([1967b]2011).

O brincar e a experiência cultural, segundo Winnicott (op.cit.), estão localizadas no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio, representado primeiramente pelo objeto. E esse viver criativo que se manifesta na brincadeira é onde começa a experiência criativa. O uso desse espaço é determinado pelas experiências de vida que se realizam nas fases primitivas de sua existência. É no espaço potencial que se percebe a interação entre o eu e o não-eu, os objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente. Todo esse processo que envolve o espaço potencial só acontece se houver um sentimento de confiança por parte do bebê para com a figura materna e os elementos ambientais. E apesar da figura materna humana ser falível, o espaço potencial é essencialmente adaptável por causa do amor. Winnicott (2000) vê este espaço potencial como um espaço de transição entre o mundo interno e externo, onde o bebê encontra suportes para as falhas da mãe, o que desenvolve a capacidade ilusória e criativa do bebê. Assim, a brincadeira e o espaço potencial junto com a experiência cultural, fazem parte da

organização do ego. Essa importante área da experiência no espaço potencial, o brincar, quando a mãe mostra-se suficientemente boa, fornece ao bebê um sentimento de confiança no fator ambiental. “O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança” (op,cit, 1975, p.142).

1.4

A FAMÍLIA E AS RELAÇÕES PAIS – FILHOS

Os diversos autores acima citados observaram o quanto os relacionamentos sociais encontram-se empobrecidos e vêm se tornando artificiais, vazios. Da mesma forma, o relacionamento entre pais e filhos vem se esvaziando no que tange ao envolvimento emocional, baseando-se mais comumente numa relação de troca material, onde a *moeda* é o consumo.

Solange Jobim e Souza ([1998]2000), em sua pesquisa sobre as relações entre consumo, violência e infância, afirma que a noção de infância é histórica e cultural. Os ideais e expectativas depositados nas crianças são revelados pelo discurso da época vigente, discursos estes que provocam “consequências constitutivas sobre os sujeitos em formação” (1998, p.91). A autora acredita que o comportamento das crianças, assim como de adolescentes e adultos, é diretamente influenciado pela sociedade na produção e consumo de conceitos que esta adquire e repassa à infância. Os discursos que passam pelas pessoas nos conjuntos sociais promovem expectativas que formam modelos de ser e agir.

Traçando um panorama histórico das sociedades anteriores que possa mostrar a história das antigas sociedades com suas crianças, Philippe Ariès (1981) chama atenção para o que denomina *infanticídio tolerado*, que se mostrou presente até o fim do século XVII, em que as crianças eram *eliminadas* sem vergonha, de forma obscura, mas que nos soa como barbárie nos dias atuais. Jobim e Souza faz um paralelo entre essa ideia de Ariès e as estatísticas do mundo de hoje que, voltado para uma cultura de consumo, pode provocar o mesmo, ou

talvez um efeito pior nas crianças. A autora afirma que um novo tipo de barbárie se instaurou nos tempos atuais e rege as relações entre crianças e adultos na contemporaneidade. A cultura do consumo parece ter provocado um efeito em que crianças se encontram *à espera de socorro*, como um barco à deriva, e adultos desaprenderam com o passar do tempo a escutar e olhar para elas, sem a possibilidade de *socorrê-las*, apenas repetindo mecânica e anonimamente o que a sociedade lhe propõe.

Jobim e Souza ([1998]2000) recorre, ainda, às ideias de Pier Paolo Pasolini, que compara o modelo de cultura consumista ao centralismo fascista:

Nenhum centralismo fascista conseguiu fazer o que fez o centralismo da sociedade de consumo. O fascismo propunha um modelo, reacionário e monumental, mas que permanecia letra morta, pois a repressão que desencadeava se limitava a impor, pelo medo e pela coação, uma adesão que se restringia ao campo do puramente verbal. Hoje, ao contrário, a adesão aos modelos impostos pelo fascismo do consumo é total e incondicional (JOBIM E SOUZA, op.cit, p. 92/93).

Houve, acredita Jobim e Souza (op.cit), uma renúncia total aos modelos culturais que ela chama de verdadeiros, substituídos “pela padronização absoluta do desejo” (op.cit, p.93). As subjetividades contemporâneas passam, então, a se expressar de forma padrão, como um perfil a ser seguido dentro da trajetória traçada pelo mercado. O que parece sustentar e expandir essa nova ordem, que recompõe a história da burguesia atual, é a revolução nos meios de informação, na qual os avanços tecnológicos promovem um fenômeno cultural padronizador. O consumo, modelo padronizado pelo capitalismo, não permite que outras ideologias sejam concebidas, não se contentando apenas que o homem consuma.

Jobim e Souza (op.cit) observa que, mesmo que os pais façam o possível e o impossível para que seus filhos possam ter acesso à felicidade prometida pela sociedade de consumo, não conseguem que estes fiquem felizes e satisfeitos, pois estão querendo sempre mais. O problema se revela no fato de que entre os adultos há uma aceitação visceral desta cultura consumista, promovendo uma avaliação da vida que perpassa os objetos circulantes. A base da constituição das referências éticas e culturais não provém mais dos outros, dos mais antigos. Em

consequência, a constituição interna dos sujeitos, suas experiências interiores, fica esvaziada de sentido. A falta de sentido resulta em falta de aspirações e projetos, a felicidade que se apresenta é solitária, sem cultura. Com isso, as relações de uma forma geral se mostram empobrecidas e as relações entre pais e filhos privam-se das verdadeiras experiências, “aquelas que nos orgulhávamos de contar quando nos sentíamos herdeiros de uma tradição. Não há mais o que contar.” (JOBIM E SOUZA, op.cit, p.93). Os objetos tornaram-se supérfluos, tudo se torna velho no instante seguinte em que brota, ao mesmo tempo são venerados e tornam-se sagrados. Este movimento, acredita a autora, transforma a essência das relações entre os sujeitos. A autora cita Walter Benjamin, filósofo que defende a ideia de que isto nos leva ao estado de empobrecimento no campo experiencial. Afirma, sob a ótica de Benjamin, que:

Quando nossa experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, se constitui hoje prova de honradez confessar nossa pobreza. É necessário confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade (JOBIM E SOUZA, op.cit, p.94)

Anteriormente, a *velhice* era respeitada, valorizada em seu conhecimento e em sua experiência, que era transmitida aos mais jovens como narrativas de histórias, lugares e tempos distantes. A autora constata, ainda com base no pensamento de Benjamin, o quanto torna-se difícil lidar com os mais novos chamando a atenção destes para a experiência. E traduz as interações nas relações familiares pontuando que,

Nos lares de hoje as famílias não contam mais suas histórias. O convívio familiar se traduz na interação muda entre pessoas que se esbarram entre os intervalos dos programas de TV e o navegar através do éden eletrônico das infovias. (JOBIM E SOUZA, op.cit, p.94)

A infância vem ao longo dos tempos e de forma gradual se distanciando do *mundo* adulto. As histórias de cada um estão se constituindo separadamente, o que tem como consequência um afastamento e *enclausuramento* de cada qual em seu próprio “mundo”. A ruptura nesse diálogo entre adultos e crianças vem deixando

marcas significativas nas relações, proporcionando sofrimento, na medida em que os adultos podem não ser mais capazes de aplacar o sofrimento de suas crianças. O distanciamento nas relações familiares favorece uma “nova inserção da criança no mundo da cultura, uma inserção mediada por identificações da ordem do virtual” (JOBIM E SOUZA[1998]2000, p.96). Os pais sentem-se cada vez mais culpados por esse estado de sofrimento e infelicidade de seus filhos, sem saber exatamente o porquê. A culpa dos pais prende os filhos ao estado de infelicidade. Jobim e Souza descreve como causa desta culpa o modelo de felicidade que a sociedade contemporânea adotou. A felicidade falsa, pautada na forma como são conquistados os objetos de consumo, mesmo que se tenha que abdicar de seus valores humanistas. Trata-se de uma mercadoria que os pais apresentam aos seus filhos, fazendo-os pensar ser a única felicidade possível.

Como consequência, as relações tomam a forma de uma cumplicidade dos adultos com uma geração que *escapa aos cuidados dos adultos*, que tem ânsia em se tornar adulta, porém se tornando autônoma sem levar em consideração o *outro*, em um movimento adolescente sem fim e sem finalidade. Os filhos passam a não se reconhecerem como sucessores das histórias de seus pais, transformando-se em seres estranhos em suas próprias casas. Os adultos perderam o respeito anteriormente a eles dedicado, invertendo os valores, muitas vezes temendo seus próprios filhos. O contato e as trocas de experiências passam a acontecer privilegiadamente entre as crianças, não mais com os adultos. Jobim e Souza constata que “transformadas por nós (...), em mercadorias de uma época, as crianças contemporâneas tem como destino flutuar erraticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com elas” (op.cit, p.96). A indiferença do convívio familiar, a falta de respeito, o isolamento/solidão e a violência, trazem sentimentos angustiantes de ansiedade e frustração. Forma-se, então, o abismo que se vê hoje entre as gerações, revelando, na solidão, a insensibilidade com que se descarta o *outro*.

Neste sentido, somos levados a buscar na Psicanálise (especificamente nas contribuições de Winnicott) algumas contribuições que reforçam a importância do ambiente familiar no processo de amadurecimento do self da criança, para a criação de sentido na vida.

Winnicott ([1945]2000) sustenta que todos os seres humanos são dotados de uma tendência inata ao amadurecimento e todos os aspectos da existência estão envolvidos neste processo. O processo de amadurecimento pessoal depende desta tendência inata e também da existência de um ambiente facilitador, caracterizado pela sustentação (*holding*) pelos cuidados (*Handling*) e pelo olhar.

Para Winnicott (op.cit.), as bases da personalidade e da saúde psíquica são constituídas nos estágios mais primitivos da vida. Na relação mãe-bebê aparecem as necessidades humanas mais fundamentais que, encontrando condições ambientais que forneçam cuidados *suficientemente bons*, proporcionam a constituição de uma identidade unitária, o self. Como pontua Dias (2003),

Manter-se vivo e amadurecer não é descrito em termos de forças; é a natureza humana que se temporaliza, em virtude de sua tendência inata ao crescimento, gerando gradualmente, um si mesmo integrado, internamente e com o ambiente. (DIAS, 2003, p.97)

O primeiro vínculo entre o bebê e o objeto, diz o autor, é produzido pela mãe cuidadora, saudável e madura, com tolerância e compreensão, e tem como representação metafórica o relacionamento do bebê com o seio materno. Esse processo pode ser visto sob duas perspectivas: a da ilusão, onde o bebê faminto anseia por algo e alucina o objeto de satisfação, então, pode acabar sentindo o bico do seio como o que ele estava alucinando; ou a perspectiva da realidade, onde um observador percebe o objeto como pertencente à realidade externa. A mãe, continuando a fornecer essa experiência ao bebê, dá a ele a oportunidade de chegar progressivamente a aceitar a realidade externa, com todos os seus pormenores e frustrações, no chamado espaço potencial, o lugar da experiência cultural, denominado por Winnicott (1975) como a área onde se dá a experiência entre o bebê e o meio ambiente. O impacto da realidade externa paradoxalmente só pode ser aceito se tiver sido precedido por uma fase em que predominou a ilusão. Como a frustração, que pode ser aliviada, na medida em que a realidade externa for levada em conta a fantasia- que é anterior a realidade- pode ser tolerada. “A fantasia é mais primária que a realidade, e o enriquecimento da fantasia com as riquezas do mundo depende da experiência da ilusão.”

(op.cit.,[1945]2000, p.228). A capacidade de utilizar a ilusão é necessária ao bebê para que ele possa relacionar a psique ao ambiente.

Estudando o processo de maturação emocional da criança, Winnicott ([1945]2000) afirma que este se dá segundo três esquemas principais: a integração, a personalização e a realização, que é a “apreciação do tempo e do espaço e de outros aspectos da realidade” (op.cit, 1945, p.222-223), uma tomada de consciência do que não é produzido pela imaginação. Em termos de desenvolvimento emocional, o bebê não pode ser considerado uma unidade, pois no início não há percepção de globalidade no espaço e no tempo, não há consciência. A integração vai sendo produzida por breves períodos e gradualmente se forma o estado geral de integração, que vai se tornando um estado confiável à medida que o self vai se construindo e o indivíduo desenvolvendo a capacidade de *reter as lembranças do cuidado ambiental* e, assim, tornando-se capaz de cuidar de si. A dependência, tão presente nos estágios iniciais, diminui gradualmente. O caminho para a integração se dá pelas experiências dos cuidados maternos (os cuidados físicos, dar banho, alimentar, aquecer, dar atenção, entre outros), pelas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade e pelas experiência com o objeto no espaço potencial. Com estas formas de experiência é possível o “desenvolvimento do sentimento de estar dentro do próprio corpo” (op.cit,[1945] 2000, p.225), ou seja, é possível a construção gradativa de uma personalização satisfatória.

Enfatizando a importância, para esta integração, da função de espelho constituída pelo olhar do outro (mãe), Winnicott ([1967b]1975) descreve este processo como uma experiência em que, ao experimentar e examinar o rosto da mãe - e isso é algo que o bebê faz naturalmente -, ele possa se enxergar nas reações da própria mãe e perceber suas reações da mãe como algo dele mesmo. Esse processo proporciona uma significativa troca com o mundo que o cerca, em que o sujeito promove descobertas do significado das coisas sob a ótica da mãe.

O autor aponta que quando a relação de espelho não é estabelecida, o bebê pode não ser capaz ou ter dificuldade de estabelecer contato com outros sujeitos; para ele, o contato passa a ser visto como ameaça e só lhe servirá de defesa. Winnicott ([1954-5]2000) fala da quebra do ciclo benigno, onde a mãe que

sustentava a situação passa a não existir e o resultado é um empobrecimento da personalidade, uma inibição dos instintos e perda da capacidade de sentir culpa; culpa que no ciclo benigno levaria o sujeito a tolerar o “buraco” criado imaginariamente no momento instintivo original. A experiência de não receber de volta o que se dá, o olhar/espelho, faz com que o bebê não veja a si mesmo e que procure no ambiente outros meios com os quais possa obter algo de si mesmo de volta, para não adoecer. Winnicott ([1967b]1975) diz que alguns bebês, na tentativa de prever o humor da mãe, estudam as várias feições maternas na tentativa de talvez minimizar esse tipo de fracasso materno. O bebê começa a tentar prever os acontecimentos em relação ao humor da mãe, mas isto o leva ao limite de suas capacidades. Passa, então, a viver uma ameaça de caos, o que promove uma *retirada*, um *não olhar*, à exceção de quando estiver agindo por defesa.

Um bebê tratado assim crescerá sentindo dificuldades em relação a espelhos e sobre o que o espelho tem a oferecer. Se o rosto da mãe não reage, então o espelho constitui algo a ser olhado, não a ser examinado (WINNICOTT, [1967]1975, pp.155).

Esse papel da mãe, de devolver ao bebê o próprio eu (self) dele, tem continuidade na relação da criança com a família e com o mundo.

À medida que a criança se desenvolve e os processos de amadurecimento se tornam mais apurados e as identificações se multiplicam, a criança se torna cada vez menos dependente de obter de volta o eu (self) dos rostos da mãe e do pai, e dos rostos de outras pessoas com quem se encontra em relacionamento fraterno ou parental (WINNICOTT, [1967b]1975, pp.161).

Segundo Winnicott ([1945]2000), a falta de desenvolvimento da percepção do eu e do outro (que não sou eu) pode causar a desintegração, um estado patológico da personalidade. A desintegração seria uma rendição aos impulsos que passam a agir sem controle, o indivíduo sente o mundo como algo que não é real. Outra versão patológica seria a despersonalização, fenômeno comum entre adultos e crianças, que produz uma delonga no processo de personalização do

bebê, construída pela experiência instintiva e pela repetida experiência de estar sendo cuidado fisicamente. No desenvolvimento saudável, uma vez integrada, a personalidade do sujeito, este consegue relacionar-se com a realidade externa, o que proporciona avanços no desenvolvimento emocional.

Winnicott ([1967]2011) acredita que a tendência a amadurecer é de alguma forma, herdada, pois o desenvolvimento depende de um suprimento ambiental que seja satisfatório. E o ambiente satisfatório seria aquele que facilitaria as várias tendências individuais herdadas. A mãe, geralmente, é capaz de prover este ambiente satisfatório, adaptando as necessidades da criança, por se encontrar em estado que ele denomina de “preocupação materna primária”. Essa adaptação diminui à medida que o bebê tem necessidade de experimentar reações à frustração. Durante o processo de amadurecimento a criança vai incorporando os padrões do ambiente em que está inserida, assim como também constitui seu próprio padrão de expectativas, desenvolvendo o *ambiente interno*. Conforme o crescimento acontece, a criança vai sendo capaz de tolerar melhor as falhas do ambiente, o que lhe permite participar da organização e produção do contexto emocional que lhe for desejável. O autor inclui as funções paternas e da família, complementando as funções da mãe, também como responsáveis por introduzir o princípio de realidade conforme a criança cresce.

É importante lembrar que a ilusão está no início de tudo e que, se o bebê tiver as condições ambientais satisfatórias, uma *terceira realidade* (intermediária entre a objetiva e a subjetiva) se instala como uma área específica de experiências do viver e ficará disponível por toda a vida para a criação e o exercício da capacidade de simbolizar e de brincar, promovendo uma relação com a realidade externa dotada de um significado pessoal (Winnicott, [1951] 2000).

A criança que brinca ganha a liberdade de transitar entre os diferentes mundos por ela criados, desenvolvendo e fortalecendo seu *self verdadeiro*. Winnicott (op.cit.) vai ressaltar que a importância do brincar não está no conteúdo da brincadeira, mas no ato de brincar, que proporciona a oportunidade de uma experiência no espaço potencial, herdeiro das antigas vivências de ilusão do bebê e situado na fronteira com a realidade externa. Winnicott (op.cit, 1975) fala ainda a respeito do brincar e da brincadeira como transmissora de ideias sutis da criança,

como um processo de comunicação, já que a criança ainda não possui total domínio da linguagem para se comunicar. O brincar é visto como uma experiência criativa, de continuidade espaço-tempo, uma forma de viver, e também um meio de comunicação da criança.

Em síntese, para Winnicott ([1971a], 1975) a experiência do ambiente facilitador irá promover a capacidade de a criança ser criativa e utilizar seu potencial, não apenas na infância, mas ao longo de toda a vida. A base do sentimento do self está, para o autor, fixada em uma combinação da atividade criativa manifestada na brincadeira com a condição de confiança baseada na experiência vivida com o outro. Winnicott (op.cit) acrescenta que a capacidade da criança estar sozinha pode acontecer apenas *na presença do outro*. Neste sentido fica clara a importância das relações interpessoais para a saúde mental, não somente no início da vida, mas ao longo de toda a existência e o quanto a forma de interlocução nestas relações são fundamentais no desenvolvimento da criança.

Pensando sobre as forma de interlocução entre as crianças, suas famílias e os adultos que as cercam, apresentamos a seguir as ideias de Mikhail Bakhtin (2010) sobre o diálogo/dialogismo, na medida em que o autor russo traz, de outro ponto de vista teórico, ideias de grande relevância para a compreensão da comunicação interpessoal, focadas na linguagem. A proposta seria mostrar novo paradigma para a questão da comunicação nas relações interpessoais.

1.5

O DIÁLOGO E AS RELAÇÕES HUMANAS: CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

Recorrendo aos conceitos de Bakhtin sobre a linguagem, seu uso e seus significados, destacamos a importância da dimensão expressiva do diálogo.

Bakhtin (2010) procura analisar a linguagem enfatizando a sua capacidade comunicativa. Nos estudos anteriores de linguística, a ênfase era sobre o falante e o objeto de sua fala, a função de meio de comunicação era considerada

secundária. Nesta perspectiva, o outro teria apenas o papel de ouvinte e o importante seria o enunciado satisfazer o objeto e o enunciador, considerando esse outro apenas um receptor no discurso. Bakhtin chama atenção para o fato de que o ouvinte, durante o processo de audição do que o falante tem a lhe dizer, e compreendendo o significado (linguístico) do discurso, passa a ocupar uma posição responsiva, na qual ativamente irá concordar ou discordar, completar, aplicando suas ideias ou preparando-se para usá-las em sua resposta. Toda “compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (op.cit, p.271). Todo tipo de compreensão é repleto de respostas que promovem uma atividade do ouvinte, tornando-o um falante mesmo que seu efeito de responsividade não seja imediato, é como uma preparação para a resposta. O próprio falante espera essa compreensão responsiva de seu ouvinte, ele não deseja ouvir apenas os ecos de seus pensamentos, mas uma resposta, uma consonância, uma discordância, algum tipo de participação, o que leva a concluir que os falantes são também ouvintes/respondentes. Amorim (2006) afirma que desta relação dialógica, a responsabilidade se torna responsividade e dentro dos princípios dialógicos conclui, citando Bakhtin: “Afirmar minha participação única e insubstituível no Ser é entrar no Ser precisamente onde ele não coincide com ele mesmo - entrar no evento em processo do Ser” (op.cit., p.22).

Além disto, o falante não é o primeiro a exhibir as ideias de seus pensamentos dentro do universo, ele usa um sistema de língua que já o predispõe a algumas ordens e registros anteriores, assim como os enunciados antecedentes com os quais os seus enunciados se relacionam, gerando novas ideias. Ou seja, o falante está sempre entrando em uma ordem de registro, já existente, reelaborando e devolvendo essas *novas* ordens ao mundo. O meio está sempre implicado naquilo que o falante/ouvinte pensa; este irá sempre adequar seu pensamento às ideias do meio em que está inserido. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (op. cit, p.273). O enunciado, a fala, é a real unidade da comunicação discursiva, delimitada pela alternância dos sujeitos desse discurso. Sem os enunciados o discurso não existe, são as enunciações pertencentes ao sujeito que dão forma ao discurso. A alternância entre os sujeitos dá o tom ao discurso e cria limites exatos do enunciado nos campos da vida e atividades humanas, e se dá quando o sujeito fala ou escreve tudo aquilo que pretendia naquele momento, sob determinadas condições. A essa

alternância dos sujeitos no discurso, alternância entre os enunciados no diálogo, deu-se o nome de réplica. E as réplicas, sejam breves ou não, gozam de uma “conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (op.cit, p.275). A conclusibilidade é a potencialidade que se tem de concluir; é o limite do discurso dentro de um contexto. O enunciado é o lócus em que este limite e possibilidade se revelam, e o modo como o enunciado se realiza em um diálogo irá determinar a conclusibilidade. Ou seja, a conclusibilidade é a capacidade em estabelecer uma *ativa posição responsiva* do outro na comunicação discursiva. “As relações interativas são processos produtivos de linguagem”. (MACHADO, 2005, p.152)

Diversos gêneros de discurso estão presentes na comunicação discursiva e nos são dados assim como a língua materna, passados por meio de enunciações concretas que, ao ouvirmos, passamos a reproduzir com as pessoas que estão ao nosso redor. Ao aprendermos a falar, aprendemos também a construir enunciados, por meio dos quais assimilamos as formas da língua e os gêneros do discurso que organizam esses enunciados na construção do todo, ou seja, organizam nosso discurso. Os gêneros de discurso seriam, então, as diversas combinações das formas da língua que podem ser livres, criativas ou mais padronizadas (BAKHTIN, 2010). “Isso porque os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”. (MACHADO, op.cit, p.153)

Ainda nesta linha de pensamento, Bakhtin (2010) pontua que no enunciado existe o elemento expressivo, ou seja, a relação emocionalmente valorativa que o falante estabelece com seu objeto e o sentido que dá ao enunciado. As palavras têm significados concretos, mas a entonação expressiva poderá dar a elas diferentes e novos significados. A palavra é carregada de ecos de outros enunciados; pode *pertencer* ao enunciado do outro, ser neutra ou estar incutida no enunciado/expressão do falante/ouvinte. Como eco do enunciado alheio e como palavra do falante/ouvinte ela tem *expressividade*, que pertence ao encontro desta palavra com a realidade concreta, em uma situação real, por meio do enunciado individual. O autor destaca ainda que a experiência discursiva individual irá se desenvolver na interação constante entre os enunciados individuais e dos outros. Ele denomina esse processo de *assimilação*, ou seja, todos os nossos enunciados

são repletos de palavras dos outros, que trazem seu tom valorativo, sua expressão, e que iremos *assimilar, reelaborar e reacentuar*. “Não há sentidos que se revelem fora da relação com o outro e no silêncio, ou conceitos que se constituem em uma atitude solitária de tradução da vida em teoria” (JOBIM E SOUZA, 2011, p.7).

Para Bakhtin (2010), como o enunciado é constituído caracteristicamente pelo elemento expressivo, quando o indivíduo se apropria empaticamente do enunciado do outro este também passa a lhe pertencer. Os elementos expressivos são carregados de juízos de valor, assim a expressividade das palavras não pode ser considerada própria da palavra enquanto unidade da língua ou de seu significado, mas uma expressão de gênero ou um eco de uma expressão individual alheia. Quando o discurso afeta o outro, traz para o diálogo a dimensão expressiva e, nesta dinâmica, entre o eu e o outro, se dá a produção de sentido. “O outro é o lugar da busca de sentido, mas simultaneamente, da incompletude e da provisoriade” (JOBIM E SOUZA, 2011, p.1).

Ponzio (2008) observa, a respeito dos conceitos de Bakhtin de signo e sentido, que na linguagem existe o que é de sua estrutura, fixo, que se repete, faz parte da língua, a dimensão do signo; e também o que está sempre mudando, não se repete, é processual, é a contextualização do uso da linguagem, a dimensão do sentido. O sentido se ocupa “das relações dialógicas nos atos de palavras, nos textos, nos gêneros de discursos e nas linguagens” (op.cit, p.89). O signo faz parte da relação com a língua, mas é como um código que requer identificação. Mais além, o signo estabelece uma relação dialógica e além de identificação requer *compreensão responsiva*, que seria o que se compreende, dentro da relação dialógica, sobre o que o outro fala ou responde, porém baseado em seus próprios presumidos. Ou seja, dentro de um diálogo existe o que se pronuncia verbalmente e a parte que se presume: as vivências, os valores, os conhecimentos, estereótipos, as *heranças culturais*, que são entendidas de forma abstrata e não se limita à consciência individual. A linguagem é marcada por valores e as palavras estão sempre num embate no campo cultural. “As palavras ditas estão impregnadas de coisas presumidas e de coisas não ditas” (op.cit., p.93).

2

Um sintoma contemporâneo: os distúrbios da atenção

As repercussões das novas condições da vida social, familiar e individual apresentadas no capítulo anterior são particularmente visíveis na construção da subjetividade das novas gerações. As influências da sociedade contemporânea na vida familiar e, por consequência, no desenvolvimento emocional da criança, apresentadas anteriormente foram as referências na discussão sobre os sintomas/queixa que percebemos hoje nas crianças que investigamos. Em nosso trabalho de campo, que será explanado no capítulo três, percebemos um número grande de crianças que apresentavam como queixa inicial de suas dificuldades escolares a falta de atenção e concentração em atividades.

O presente capítulo propõe um olhar sobre essa questão que vem se tornando recorrente na infância de hoje: a dificuldade em manter a atenção na escola, com suas consequências no processo de aprendizagem. Busca-se descrever os distúrbios de atenção não apenas a partir da perspectiva médica, mas de uma compreensão dinâmica.

O surgimento das funções psicológicas superiores, que incluem os processos de evolução da atenção, percepção e memória através da apropriação linguística dos signos (instrumentos) e da linguagem (fala) realizada pela criança, sinaliza importantes momentos do desenvolvimento psicológico da criança. Este nasce do entrelaçamento entre os processos elementares, de origem biológica e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

O bom desempenho das capacidades de atenção, percepção e memória se encontra estreitamente ligado à possibilidade de atribuição de significado à experiência. Apresentamos inicialmente algumas ideias de L. S. Vygotsky (1999), e Walter Benjamin (2010), autores que embora situados em perspectivas

teóricas diferentes podem contribuir para fundamentar a compreensão desta questão. Em seguida, buscamos delinear a questão do déficit de atenção a partir de contribuições contemporâneas.

2.1

LINGUAGEM, PERCEPÇÃO E ATENÇÃO

Autor pioneiro que se dedicou ao estudo do desenvolvimento de diversos processos psicológicos, com grande destaque para a linguagem, Vygotsky (1999) enfatiza a combinação entre o que é biologicamente fornecido e o que é culturalmente adquirido. Em sua concepção, internalizar formas culturais de comportamento significa reconstruir, com base nas operações com signos, as atividades psicológicas. Assim, as funções mentais superiores são ações construídas nas relações que a criança estabelece com o meio.

Baseado em resultados de pesquisas experimentais, Vygotsky (op.cit) mostrou que as conexões e relações entre as funções psicológicas tais como a percepção e a atenção formam sistemas capazes de se modificar durante o percurso do desenvolvimento da criança. Vygotsky (op.cit.) considerou estas funções separadamente, na intenção de verificar como a fala poderia trazer mudanças de qualidade na sua forma e também na relação desta função com outras funções.

Estudando as relações entre linguagem e percepção, Vygotsky (op.cit.) comprovou que estas se encontram ligadas desde os estágios mais precoces do desenvolvimento. Afirmou ainda que a percepção faz parte de um processo dinâmico do comportamento humano, e que as transformações no processo perceptivo estão fundamentalmente relacionadas com as transformações em outras atividades intelectuais.

O autor russo destaca que dentre as grandes funções da estrutura psicológica está a atenção. Em uma operação prática, o que determina o sucesso é a capacidade ou incapacidade de focalizar a atenção. No processo de

desenvolvimento, a criança, inicialmente desatenta, é capaz de reconstruir progressivamente a percepção. Com a função indicativa das palavras, ela começa a dominar a sua atenção, criando novos centros estruturais na situação por ela percebida, ou seja, a criança que fala tem a capacidade de dirigir sua atenção de forma dinâmica. Ela é capaz de controlar verbalmente sua atenção reorganizando seu campo perceptivo. O autor acredita que para ver o que está a sua volta a criança deve primeiro prestar atenção, pois o seu campo perceptivo engloba uma série de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas. Em suas palavras:

(...) podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas (op.cit, p.48)

Vygotsky acredita que atenção e memória estão interligadas no processo de desenvolvimento perceptivo através dos signos e da percepção temporal de passado, presente e futuro. Isto favorece mudanças quanto às intenções e às representações simbólicas das ações, ou seja, a mudança na estrutura do comportamento perceptivo da criança relaciona-se à alterações básicas de suas necessidades e motivações. Acredita que as motivações socialmente enraizadas e intensas, serão a direção para as motivações da criança.

2.2

EXPERIÊNCIA

Pensando sobre a questão da atenção/desatenção e o ambiente em que a criança vive propomos relacionar suas experiências, o que fica registrado sobre as mesmas, com a dificuldade que se apresenta. Ponderamos sobre as influências que o recurso da memória sofreria diante da dificuldade de atenção e como isso afetaria a vida escolar da criança.

Do ponto de vista filosófico, algumas contribuições de Walter Benjamin (2010) podem nos ajudar a compreender a questão da relação entre memória e experiência em sua dimensão temporal e social. Benjamin critica a sociedade capitalista moderna que dissolveu as condições de transmissão de uma experiência em seu sentido pleno e a distância que se formou entre as gerações, por conta do ritmo acelerado nas mudanças das condições de vida. Tal distância, devido a isso, tornou-se cada vez maior e mais profunda.

No artigo *Experiência e pobreza* ([1933], 2010) Benjamin refere-se à experiência (*Erfahrung*) como aquilo que é transmitido e não somente vivido na atualidade, uma espécie de experiência com o passado. Experiência passada aos jovens na forma de contos, histórias, provérbios, narrativas de pais para filhos ou netos, tem valor cultural, no qual o jovem vincula a experiência narrada aos acontecimentos atuais de sua geração (*Erfahrung*). Benjamin acredita que o empobrecimento dessa prática, no mundo capitalista moderno, leva à miséria, pois a experiência enfraquecida reduz o valor do patrimônio cultural construído. Essa experiência comum e coletiva parece estar sendo substituída pela experiência individual (*Erlebnis*), a experiência vivida. Esta se mostra esvaziada de valores, tornando-se uma experiência superficial, privativa. O patrimônio cultural fica, então, desprovido de valor por falta de identificação. Benjamin (op.cit.) chama atenção para essa pobreza de experiência, comparando-a à barbárie, sendo que esta significa a impossibilidade de seguir em frente, de começar novamente, contentando-se e construindo com pouco, sem olhar para o que está à sua volta.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de descente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles devoram tudo, a 'cultura' e os 'homens', e ficam saciados e exaustos (BENJAMIN, op.cit, p.118)

Benjamin reflete sobre a possibilidade e a necessidade de uma reconstrução da *Erfahrung* a fim de a experiência transmitida poder ter uma narrativa e memória comuns entre o narrador e o ouvinte. Nesta perspectiva, essa forma de organização social comunitária sobrepor-se-ia ao desenvolvimento capitalista, evitando o esfacelamento social provocado pelo consumismo.

2.3

O DÉFICIT DE ATENÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Relacionado com o esfacelamento social, vemos surgir um sintoma típico da contemporaneidade: o déficit de atenção. Para caracterizá-lo, propomos percorrer a história deste quadro clínico.

Quando se fala em dificuldade de atenção/concentração pensamos logo no transtorno que acomete muitas crianças e adolescentes, o TDAH – Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Segundo Legnani e Almeida (2008), o TDAH aparece atualmente como diagnóstico médico mais utilizado para dar vazão ao mecanismo de *psicopatologização* das dificuldades que surgem na infância, numa tentativa de justificá-las dentro de uma concepção biológica do desenvolvimento humano.

Segundo estas autoras, na década de 1980, a Academia Americana de Psiquiatria propôs, na edição do DSM III, separar os Distúrbios de Aprendizagem dos distúrbios causados por Déficit de Atenção e Hiperatividade, assim como uma abordagem operacional para diagnóstico deste. Posteriormente, incorporada ao DSM IV, essa orientação buscava facilitar a prática diagnóstica, utilizando os traços comportamentais da criança como categoria a ser analisada. Com relação ao discurso médico contemporâneo, Legnani e Almeida (2008) destacam as seguintes características na identificação do TDAH:

- a) a disfunção básica do TDA/H acomete os campos da atenção e da concentração. Para efeito de diagnóstico, esta característica deve comparecer desde os primeiros anos de vida da criança e seria esta disfunção que acarretaria os outros comportamentos disfuncionais como, por exemplo, a dificuldade para se organizar, para seguir regras e instruções, como também as dificuldades escolares;
- b) a hiperatividade propriamente dita não apareceria em todos os casos e caracterizar-se-ia por uma movimentação corporal incessante, trazendo dificuldades para a criança realizar quaisquer tarefas que demandassem poucos movimentos corporais; e,
- c) por fim, a impulsividade, que se apresentaria, também, só em alguns casos e que se traduziria na incapacidade de a criança responder às demandas do outro e do ambiente de forma pertinente, seja pela dificuldade de estabelecer uma comunicação dialógica efetiva seja por meio de comportamentos que demonstrariam dificuldades na esfera do cumprimento de regras e normas”. (LEGNANI E ALMEIDA, 2008, p.6)

As características acima citadas destacam uma disfunção na organização do foco de atenção com relação aos estímulos ambientais. Como consequência, a concentração fica prejudicada assim como respostas comportamentais adequadas ao contexto ambiental. O DSM IV reconhece três tipos clínicos para efeito diagnóstico dessa patologia, a tríade sintomatológica, que irá variar conforme as manifestações comportamentais predominantes na vida de cada criança. São eles: tipo predominantemente desatento; tipo predominantemente hiperativo-impulsivo; tipo combinado. A fim de diagnosticar o paciente são coletadas informações sobre seu comportamento com os adultos de sua convivência, pais e professores, assim como a observação de seu comportamento. Além disso, é necessária a realização de um diagnóstico diferencial, com o qual se excluem quaisquer possibilidades de patologias orgânicas e/ou problemas psicológicos causados por contextos socioambientais inadequados ao desenvolvimento da criança. Essa necessidade de excluir qualquer alteração disfuncional seja neurológica ou afetiva, e o fato de que as informações do comportamento na família e na escola podem não ser coerentes, dificultam o diagnóstico do TDAH. Diversas pesquisas demonstram que o TDAH pode ser determinado por fatores genéticos, adversidades biológicas e psicossociais. Ainda sem comprovação empírica, fatores pré e perinatais, como fumo durante a gravidez, abuso de álcool e/ou desnutrição materna, assim a rejeição e abandono vividos na fase intrauterina, poderiam também ser colaboradores na ocorrência do TDAH. Tudo isso se resume a uma tentativa de explicar a etiologia do TDAH dentro de uma soma de fatores biológicos e psicológicos, mas que é falha e institui *verdades* e *certezas* repletas de contradições e sem comprovações no discurso médico.

Por outro lado, diversas pesquisas de cunho psicológico mostram que modificações no ambiente, criando condições mais favoráveis e adequadas à redução dos sintomas, trazem melhoras significativas para as crianças diagnosticadas com TDAH. Essa discussão se amplia em diversos âmbitos científicos. O medicamento apresenta efeito imediato no que tange a alguns sintomas, mas traz também diversos efeitos colaterais, além de não contribuir para a elaboração das questões emocionais das crianças.

Diversos autores questionaram as formas de diagnóstico dos distúrbios da atenção desde a contribuição pioneira de Vygotsky que, ao analisar a questão, afirmou que o uso dos signos pode afetar esta e outras funções psicológicas da

criança. De acordo com o autor russo, a atenção se modifica no decorrer do desenvolvimento da criança, pois “o sistema simbólico, no qual os sujeitos humanos se inserem por meio das ações compartilhadas, altera radicalmente essa função” (LEGNANI E ALMEIDA op.cit., p.9). Ou seja, o contexto no qual a criança está inserida, a qualidade das interações às quais ela é submetida e a mediação que o outro faz ao propor uma interação com a criança serão determinantes na origem da manifestação das alterações apresentadas pela criança. O autor chama atenção para que não se esqueça de que memória, pensamento e linguagem também são importantes funções psíquicas que estão em constante conexão.

Baseadas nessas ideias, Legnani e Almeida (op.cit.) acreditam que a *disfunção da atenção* é produto de diversos processos de mediação social e não somente uma patologia de origem biológica. Percebem que o outro, num contexto intersubjetivo, tem importante papel quanto à emergência ou não dos sinais de hiperatividade e impulsividade. Acreditam, baseadas nos preceitos de Vygotsky, que em sua origem a linguagem está separada da ação e que, então, torna-se necessário que fala e ação tracem uma trajetória no desenvolvimento que as tornará unidas a ponto de regular o sujeito tanto em seus comportamentos como também internamente. Acrescentam que tudo isso só é possível dentro da dinâmica dialógica, na qual durante a internalização da linguagem pela criança o outro social faz mediações que possibilitam este processo. Por meio da linguagem é possível à criança se relacionar com os objetos à sua volta e conseqüentemente possibilita o processo de abstração, fazendo da linguagem instrumento de seu pensamento e reguladora de suas ações. Mas isto só é possível pela transição de um discurso socializado para um discurso interior, ou seja, a criança fala para planejar e executar suas ações, direcionando-as, essa fala é egocêntrica.

De acordo com as premissas vygotskianas, tal fato demonstraria que existem, na fala egocêntrica, ao mesmo tempo, características do discurso interior (planejamento, organização) e características do discurso socializado (comunicação, intercâmbio social) (LEGNANI E ALMEIDA, op.cit, p.6)

Logo, as características de atenção, impulsividade ou hiperatividade não devem ser explicadas somente como um “déficit biológico”, pois são traços de natureza social que pertencem a uma complexa interação entre ação e linguagem

por meio das mediações sociais. Conclui-se, então, que a articulação entre o que é da ordem do biológico e o que é da ordem do social/cultural é atravessada pela linguagem que irá diluir essa dicotomia.

2.3.1

DISTÚRBIOS DE ATENÇÃO E ESCOLARIDADE

Lopes (1996) afirma que as principais fontes de preocupação na área escolar, hoje, são os problemas de comportamento e de aprendizagem, pois podem ser responsáveis por dificuldades no processo ensino/aprendizagem e no fracasso escolar. Relata que o número de crianças que apresentam tais questões vem aumentando significativamente e que os profissionais que lidam com essas crianças têm encontrando dificuldades para identificar tais problemas de maneira clara. O TDAH, diz o autor, tem sido o distúrbio mais estudado dentre os problemas de desenvolvimento na infância e adolescência por ser o causador de maior impacto dentro do ambiente escolar. A ligação entre os problemas de aprendizagem e o TDAH vem se mostrando cada vez mais estreita. O autor afirma que crianças com TDAH apresentam níveis elevados de desatenção quando comparadas à crianças da mesma faixa etária, mas destaca que “a ‘atenção’ constitui um constructo multidimensional que se pode referir a problemas relacionados com o alerta, a ativação, a seletividade, a manutenção da atenção, a ‘distratibilidade’ ou com o nível de apreensão, entre outros” (LOPES, op.cit, p.66). Lopes percebe que os problemas de atenção aparecem mais nas tarefas que exigem vigilância ou nas que precisam que se mantenha a atenção por um tempo maior. O termo *atenção* tem sido definido por suas diversas características e não por um conceito único.

Lopes (op.cit.) critica, porém, as categorias diagnósticas usadas para identificar o distúrbio, já que podem não contemplar todos os comportamentos que surgem no ambiente de sala de aula, confundindo a causa desses comportamentos. Acredita, no entanto, que o fato do transtorno de atenção ocupar o lugar de categorias comportamentais e não sintoma de uma doença pode aproximar os profissionais que trabalham com estas crianças, possibilitando uma linguagem comum entre diferentes áreas profissionais.

Lopes (op.cit.) reconhece que os fatores ambientais são essenciais no desenvolvimento de crianças, e no caso de crianças com comportamento hiperativo percebe que há problemas na condução das mesmas, como resultados de *técnicas de educação parental pobres*. Estudos comprovaram que técnicas de intervenção comportamentais associadas ou não à medicação, fizeram mais efeito no tratamento de crianças com características hiperativas. E os sistemas classificatórios existentes, DSM e CID, não conseguem explicar teoricamente as categorias diagnósticas, atendo-se aos fenômenos observáveis para diagnosticar.

Segundo o autor, as áreas da cognição mais afetadas pela hiperatividade são a linguagem, a organização, resolução de problemas, planejamento de tarefas e de trabalhos. Quanto à linguagem, percebem-se dificuldades tanto na linguagem expressiva quanto no discurso interno. Os hiperativos falam muito mais do que as outras crianças, mas parece faltar organização interna na fala/pensamento. Quanto à organização, planejamento de tarefas e resolução de problemas, o autor relata que não é uma questão de ausência de capacidade em resolver tais problemas, mas um esforço insuficiente e/ou uma estratégia ineficaz frente à tarefa a ser cumprida.

Complementa que a dificuldade de verbalizar sobre as instruções relativas à tarefa a ser executada dificulta a realização da mesma. As possibilidades de relatar aos outros e a si próprio as estratégias que podem ser utilizadas aparecem no comportamento, quando este é orientado por regras. Percebe-se, então, que a dificuldade na execução das tarefas está relacionada tanto à linguagem quanto organização e planejamento das mesmas no pensamento e comportamento das crianças. Esse comportamento reflete no desempenho dessas crianças e por isso muitos professores relatam que estes alunos apresentam “problemas crônicos na realização de tarefas prolongadas, na organização da carteira, em estudar com método ou em tomar nota do que o professor diz” (LOPES, op.cit, p.102).

2.4

UM OLHAR DINÂMICO SOBRE OS PROBLEMAS DE ATENÇÃO

Tarefa difícil é a de encontrar uma definição exata, que possa ser clara e abrangente a respeito dos problemas de aprendizagem. Segundo Scoz (2011), o enfoque orgânico orientou os diversos seguimentos de educadores, pais e terapeutas a esse respeito durante muitos anos. As crianças que não conseguiam

acompanhar o rendimento do grupo na questão da aprendizagem eram denominadas *anormais escolares*, já que se acreditava que o problema advinha de anormalidade orgânica. A Psicanálise trouxe uma nova conceituação para a área médica, modificando a visão que se tinha sobre o doente mental, conseqüentemente se passou a olhar as dificuldades de aprendizagem a partir desta nova concepção. Scoz (op. cit) nos lembra que se passou a enfatizar a influência que o ambiente exerce sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida da criança, assim como a dimensão afetiva/emocional como determinante do comportamento e dos desvios que a criança apresenta. Logo, a denominação dessas crianças deixou de ser de *crianças anormais* e passou a ser a de crianças que apresentam problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar. A Psicologia, inspirada nas ideias psicanalíticas, trouxe uma nova visão que buscava as causas dos desajustes infantis no ambiente sociofamiliar e não mais em anomalias genéticas e orgânicas.

Assim, no Brasil, em uma época em que se procurava explicar o desenvolvimento humano pela hereditariedade, surgem novas concepções como a de Arthur Ramos, que estudou os problemas de aprendizagem escolar baseado nas ideias psicanalíticas. Mas a influência da medicalização ainda era grande e foi reforçada na década de 1960, quando médicos introduziram, no Brasil, uma abordagem para explicar o desenvolvimento humano, chamada de psiconeurológica, que trouxe consigo as noções de Disfunção Cerebral Mínima e Dislexia, muito utilizadas por diversos profissionais para explicar as dificuldades escolares, como afirma Scoz (op.cit.).

Outra grande vertente que influenciou nas mudanças quanto à forma de se pensar a educação e o desenvolvimento humano foi o movimento da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1960. Esse movimento, segundo Scoz (op.cit.), buscava respostas para os problemas educacionais brasileiros e se baseava numa nova concepção de infância, que reconhecia a especificidade psicológica da criança, contrapondo-se às ideias do ensino tradicional. Houve também uma confusão nesta época sobre os fatores que estariam *causando* as dificuldades escolares. Primeiro, com as ideias da Escola Nova, se enfatizou o individual para explicar os problemas de aprendizagem. Depois, estudiosos baseados nos pressupostos da Sociologia da Educação concluíram que a sociedade criava condições para que esses problemas proliferassem, mais uma vez a *culpa* recaí sobre um aspecto,

como se fosse o único fator existente. A autora chama atenção para a multiplicidade de aspectos que o ser humano apresenta e que se fazem necessárias de serem lembradas quando falamos de problemas de aprendizagem. Afirma, ainda, que é preciso compreender os problemas de aprendizagem “a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais” (SCOZ, op.cit, p.20).

Citando Vygotsky, a autora relembra que, conforme crescem, as crianças internalizam as *operações e direções verbais* que os adultos lhes fornecem com o intuito de administrar seu próprio pensamento. Sendo assim, as relações entre o processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem podem ser explicados por meio de dois níveis do desenvolvimento: o nível que chama de real, ligado à capacidade que a criança apresenta de fazer algo por si mesma; e o nível potencial, em que é capaz de solucionar problemas sob a orientação de uma adulto. A distância entre esses dois níveis é chamada de zona de desenvolvimento proximal, que serve como indicador de funções mentais ainda em processo de complementação, ou seja, o que uma criança pode fazer hoje com auxílio de alguém, poderá fazer depois sozinha. Por isso, Vygotsky condenou os testes psicométricos como instrumentos de medidas para identificar problemas de aprendizagem, afirmando que estes só contribuíram para rotular crianças como incapazes de aprender. A ideia da zona de desenvolvimento proximal considera, no diagnóstico dos problemas de aprendizagem, a visão das diferenças qualitativas no ambiente social da criança, deixando de restringir os problemas de aprendizagem à criança. A autora ainda reforça que a concepção de zona de desenvolvimento proximal provoca uma mudança no papel da aprendizagem, já que esta passa a ocupar, no processo de desenvolvimento da criança, um lugar privilegiado, por lhe proporcionar a possibilidade de “ativar um grupo de processos internos no âmbito das inter-relações com as outras pessoas” (SCOZ, op.cit, p.25), que, absorvidos pelo sujeito, convertem-se em aquisições internas. Conclui, então, que a aprendizagem não é propriamente o desenvolvimento, mas que, corretamente organizada, leva ao desenvolvimento mental e mobiliza um grupo de processos de desenvolvimento que não poderiam ser mobilizados sem o processo de aprendizagem. Entende-se assim a aprendizagem como um processo fundamentalmente social, que foca em formas emergentes de aprender,

proporcionando que se aposte mais nas capacidades das crianças, voltando o olhar mais para suas capacidades do que seus defeitos. Para completar seu pensamento, Scoz cita Sara Pain que considera os problemas de aprendizagem:

Não como o contrário de aprender, mas como um processo diferente deste, um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar um determinado tipo de comportamento que determina o não aprender e que cumpre assim uma função positiva (SCOZ, op.cit, p.29)

O fracasso escolar é um tema recorrente que acompanha educadores há muito tempo, como relata Sampaio (2011), não é um problema somente da atualidade. O mau rendimento escolar e os problemas de aprendizagem vêm se agravando devido a diversos fatores e influenciando o desenvolvimento em sua totalidade. A autora acredita no conhecimento como algo construído na interação com o meio, seja familiar ou social, que o ajuda a se desenvolver enquanto pessoa. Acredita, também, que mesmo em um meio dito desqualificado para o desenvolvimento sadio (físico e psicológico), o sujeito é capaz de transpor os obstáculos e superá-los, (re)construindo o caminho da aprendizagem, mas julga ser necessário o apoio da família, da escola e a vontade do próprio sujeito. Sampaio (op.cit.) pensa que cada um destes ambientes exerce uma gama de influências, que podem ser boas ou ruins, no desenvolvimento dos sujeitos.

Sampaio (op.cit.) chama atenção para a relação triangular sujeito-família-escola, revelando o quanto é difícil separar cada uma destas facetas, mas mostrando em suas peculiaridades a possibilidade de identificar em cada um a sua parcela na *culpa* e as possíveis ferramentas para trabalhar a problemática que se apresenta. O sujeito, segundo a autora, seria a criança, adolescente ou adulto, ou seja, toda pessoa que aprende, independente da idade. Afirma ainda que em uma visão global do sujeito, este apresenta sempre aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Os orgânicos são os ligados à constituição biológica, que trariam alterações sensoriais; os cognitivos estariam relacionados ao desenvolvimento de determinadas estruturas como memória, atenção, entre outros; já os emocionais seriam os vinculados ao desenvolvimento afetivo; os sociais ligados às perspectivas em que estão inseridos os meios em que vivem como família e escola; e os pedagógicos seriam os ligados a fatores que tenham a ver com a aprendizagem, como metodologia, avaliações, organização, entre outros. Estes aspectos, segundo Sampaio, são de grande importância na

construção do sujeito da aprendizagem, pois é nela que os sintomas se apresentam.

O sintoma para Sampaio (2010) é o *indício de que algo não vai bem*. A partir do próprio sujeito é possível perceber que algo está errado, que algo o incomoda. Como afirma Bleger, (apud SAMPAIO, 2010), o sintoma é a melhor conduta que o organismo pode manifestar para resolver as tensões que enfrenta da melhor forma que lhe é possível. Para Visca (apud SAMPAIO, op.cit), os problemas de aprendizagem são, na verdade, uma conduta desviada que se expressa quando o meio exige, ou seja, quando o meio pressiona, o sintoma pode aparecer na forma de notas baixas, indisciplina, agressividade, entre outros. Sampaio (op.cit.) acredita no sintoma escolar como um alerta que dá origem a uma queixa, precisando ser observado para que se descubra o que não está indo bem com o sujeito. O mesmo autor alerta sobre as crianças em desenvolvimento: “Tratando-se de uma criança, isto é, um ser em evolução, a superação do sintoma tem um caráter de urgência, na medida em que está em jogo seu próprio destino, já que a parada no desenvolvimento produz deteriorações muitas vezes irrecuperáveis” (SAMPALIO, op.cit, p. 77).

Crianças que apresentam problemas em casa estão tão propensas a se desconcentrarem em sala de aula quanto as crianças que apresentam déficit de atenção, o que leva muitos a confundir a criança que apresenta o transtorno com a criança que apresenta somente dificuldade de aprendizagem. Na tentativa de diferenciar esses dois problemas, Sampaio define *transtornos de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem específica* como um problema de maturação que impede o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento, uma disfunção neuropsicológica em que os processos psicológicos básicos ficam comprometidos, afetando a compreensão e/ou o uso da linguagem falada ou escrita, podendo se “manifestar em uma habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos” (SAMPALIO, op.cit, p.90). Já os problemas de aprendizagem “podem se apresentar em razão de uma metodologia inadequada, método de alfabetização inadequado, privação cultural e econômica, má-formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos” (SAMPALIO, op.cit, p.90), além de questões emocionais junto ao ambiente familiar, e também podem se apresentar como fator secundário em função de alguns transtornos.

A família é o primeiro meio estimulador que poderá proporcionar à criança a conquista constante de novas habilidades. A criança precisa ser estimulada a pensar com autonomia, precisa ser ouvida em suas indagações, questionamentos sobre o mundo que a cerca, proporcionando a possibilidade de fazer suas próprias escolhas e se responsabilizando por estas. O contexto familiar está sempre imprimindo na criança suas marcas, moldando-a conforme seus valores, suas crenças. O maior problema é quando essas marcas vêm acompanhadas de frustrações e expectativas que podem refletir negativamente no desenvolvimento do sujeito, refletindo no processo de aprendizagem. Muitas vezes fica difícil para a família detectar e/ou assumir essas frustrações aceitando o problema apresentado pela criança como fazendo parte da realidade familiar. Costumam, como nos relata a autora, culpabilizar outras instâncias, como a escola ou o próprio sujeito, na tentativa de esquivar-se da sua responsabilidade. Muitas vezes o sintoma é indício de algo que não anda bem na relação familiar, mas que não é percebido ou é mascarado por seus membros. Sampaio (op.cit.) afirma que a falta do carinho e da atenção dos pais influenciam o processo de aprendizagem da criança, pois muitas veem no *não aprender* a possibilidade de chamar atenção dos pais quando não têm essa possibilidade de forma natural. Assim como a falta de atenção pode levar o sujeito a ter problemas com a aprendizagem, a autora relata estudos que comprovam que a superproteção também pode ser maléfica, na medida em que não permite à criança experimentar sozinha novas aprendizagens. A criança fica impossibilitada de experimentar o ambiente e conseqüentemente desenvolve-se pouco diante de suas possibilidades. Crianças superprotegidas apresentam na vida adulta distorções na percepção da realidade e não conseguem lidar com esta de forma saudável simplesmente porque não aprenderam, como acredita a autora. Essas crianças geralmente se mostram sem limites e apresentam dificuldades em se relacionar com os outros por não tolerarem ser contrariadas.

O limite deve ser construído desde a primeira infância, em um vínculo que precisa ser cultivado e aquecido com a atenção dispensada à criança, com o olhar do outro, com o interesse e paciência por tudo o que a criança faz, dizendo-lhe *não* quando necessário, mantendo um diálogo que proporcionará envolvimento entre os membros da família. É por meio do diálogo que os pais se tornam cúmplices de seus filhos, podendo conhecer a maneira de pensar dos mesmos, a forma como aprendem ou não, as dificuldades que apresentam, o que os incomoda

ou o que os estimula, ou seja, tudo o que cerca sua vida intelectual e emocional. A autora cita Piaget, que diz que a afetividade está ligada às operações da inteligência, estimulando ou perturbando, e podendo causar acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual da criança.

É preciso que tanto a prática pedagógica quanto a família estejam atentas às necessidades afetivas, cognitivas e motoras da criança, para promover um desenvolvimento saudável em todos os aspectos de sua vida.

3

AJUDANDO CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE ATENÇÃO

Este capítulo tem por objetivo abordar as questões observadas em um trabalho de campo realizado com crianças apresentando dificuldades de atenção na escola.

Nosso trabalho, realizado em parceria com escolas particulares da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, consiste em encontros de *grupos lúdicos* que acolhem crianças encaminhadas com a queixa de falta de atenção em sala de aula. É importante ressaltar que essas crianças não apresentam em sua maioria nenhum tipo de diagnóstico de TDAH ou outro transtorno de ordem neurológica. Sendo estas dificuldades predominantemente de origem emocional, partimos da premissa de que não há incapacidade, mas algo que possa estar interferindo na possibilidade da criança prestar atenção por um tempo mais longo. O grupo constitui um *espaço potencial* onde as crianças, brincando, podem narrar suas experiências, proporcionando a troca com outras crianças e com as profissionais atuantes, uma equipe multidisciplinar composta por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e duas pedagogas.

Desenvolvemos um método com características pedagógicas, que chamamos de *Brincar e Criar*, visando estimular através do lúdico, interações que possibilitem a emergência das dificuldades de atenção e concentração durante a realização de uma tarefa específica. Agrupamos as crianças de acordo com a faixa etária. O trabalho é realizado uma vez por semana, com duração de uma hora. As atividades envolvem o uso de material lúdico: quebra-cabeça, jogos de tabuleiro, jogos pedagógicos e atividades criativas como pinturas, desenhos, modelagem em argila, trabalhos de criação com sucata, histórias com bonecos etc. Toda vez que é finalizada uma tarefa é proporcionada às crianças uma devolução verbal do desenvolvimento daquele trabalho, ressaltando-se o que foi observado não somente na execução da tarefa em si, mas nos comportamentos e reações das crianças. Quando uma atividade é retomada, ou mesmo quando é iniciada uma

atividade diferente, notamos que as crianças demonstram, em suas atitudes, efeitos do que foi conversado anteriormente, sugerindo que a relação entre o profissional e a criança atuaria no sentido de auxiliá-la a perceber suas próprias dificuldades no *aqui e agora* da situação. Não são feitas interpretações. A devolução proporcionada pelas profissionais e pelo próprio grupo funciona como um reforço tanto dos aspectos positivos como também dos limites.

Durante as sessões outras questões além da falta de atenção podem eclodir, fazendo surgir a necessidade de contato com os pais e/ou professores. Em algumas situações são detectadas questões que escapam ao âmbito pedagógico do trabalho proposto, e que levam ao encaminhamento para outros profissionais, como psicoterapeutas, psicopedagogos, médicos etc.

Antes, porém, pensamos ser relevante pontuar algumas questões frequentemente observadas hoje na escola, que podem ser relacionadas com estas dificuldades.

Pensando sobre a escola contemporânea, Freller (1999) percebe que, no contexto das mudanças sociais e culturais das últimas décadas, o universo da educação também passou por grandes transformações, de modo que a cultura escolar vem passando por um processo de *coisificação*. Tanto o aluno como o professor se encontram em complicado processo no qual estão se destituindo de tudo o que lhes é pessoal, seus valores, estilo, ritmo e participam do processo educativo de forma mecânica, submissa e repetitiva.

O professor perdeu, ao longo do tempo, seu valor social; a técnica e o método se tornaram mais importantes que as ideias e as relações. Acredita-se que hoje, tendo deixado de ser um modelo identificatório, o professor necessita se fazer valer de uma forma autoritária, tornando-se impessoal, arbitrário, alienado e robotizado nas relações. Cumpre sua função mecanicamente, sem vitalidade e sem a possibilidade de tratar seus alunos de maneira singular, como seres a serem ouvidos, com necessidades e características diferenciadas. O mundo das relações interpessoais tende a ser substituído pelo mundo dos objetos, do consumo, um mundo fragmentado em relação ao passado e repleto de relações vazias.

A autora relata que o fracasso escolar tem sido tema frequente em diversas pesquisas, muitas vezes atribuído às práticas educativas. Um conjunto de erros que desqualifica o aluno e o professor, assim como o ambiente escolar, que

envolve uma política educacional falha e uma burocracia que dificulta a realização do trabalho.

Freller (op.cit) toma como base teórica o pensamento de Winnicott e sua ênfase na importância do ambiente para repensar as práticas educacionais em relação aos fracassos e dificuldades das crianças hoje. Destaca ser preciso resgatar o papel do professor valorizando sua experiência, seu saber, sua prática e suas concepções, propiciando experiências com as quais possa retomar a confiança e o comprometimento com sua prática. Tendo como premissa as ideias de Winnicott, a autora acredita que como o ser humano depende da intervenção do ambiente, a tendência à integração e ao amadurecimento só acontece se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento do indivíduo. O indivíduo não se desvincula de seu meio cultural e seu desenvolvimento ocorre por meio da facilitação ambiental, no qual as experiências do indivíduo possibilitam atualizar seus potenciais.

Esta ideia se encontra em sintonia com as contribuições de Vygotsky (1984) que mostra que a aprendizagem não ocorre espontaneamente, dependendo sempre da inferência de um adulto. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky (op.cit.) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal:

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (op.cit, 1984, p. 97)

O indivíduo, para Vygotsky (op.cit.), é ativo no processo de desenvolvimento, está sempre sujeito aos mecanismos de maturação, assim como está sujeito ao ambiente. Logo, a intervenção de membros mais maduros da cultura no aprendizado de crianças é parte importante no processo de desenvolvimento delas. Vygotsky acredita na ideia de reconstrução, de reelaboração dos significados que são passados ao indivíduo pelo grupo cultural. Esse processo permite a recriação da cultura por parte dos membros mais novos, o que move as sociedades humanas para um constante estado de transformação.

Winnicott ([1967a]1975) também acredita que a cultura é constitutiva do homem, que necessita e busca inserir sua subjetividade na realidade externa, utilizando a criatividade para transformar essa realidade em objetos significativos. Para Winnicott (op.cit.), só é possível ser criativo sobre uma base de tradição na tradição.

Partindo desta premissa, Freller (1999, p.5) afirma que a “aprendizagem escolar e a apropriação de materiais culturais relevantes são experiências buscadas pelo indivíduo” e acredita que o professor deveria ter uma postura diferente daquela dos que acreditam na ideia de que a cultura é imposta ao indivíduo. Assim, ele deveria ser um facilitador da apropriação criativa da cultura escolar de seu aluno. Winnicott (op.cit.) destaca dois movimentos fundamentais em que o ambiente facilita o encontro do indivíduo com os objetos externos. O primeiro refere-se ao espaço potencial, originariamente existente entre o bebê e a mãe, que separa o mundo externo do interno, um espaço de construção que possibilita à criança experimentar criativamente o brincar, interagindo com a cultura que a cerca. É nesse espaço que se desenvolve o uso dos símbolos que representam os fenômenos do mundo externo e os do mundo interno. O segundo movimento é destacado como a função do ambiente em fornecer material cultural relevante de acordo com as capacidades, necessidades, idade e desenvolvimento de cada criança.

Quando ainda bebê, o indivíduo não discrimina o mundo interno do mundo externo. Quando sente um desconforto e chora, encontra o seio, apresentado pela mãe, o que traz o conforto no momento que precisava. Esta experiência dá ao bebê a ideia ilusória de onipotência; a partir de suas necessidades acredita-se capaz de criar o mundo que se apresenta à sua volta. Para Winnicott, é nesta crença ilusória do mundo e de si mesmo que se origina a criatividade. Com a experiência com o mundo o indivíduo cria sua singularidade, se opondo às generalizações. Winnicott (1975) diz que o bebê irá crescer baseado nesta experiência ilusória e deverá se relacionar com o mundo como um lugar onde se vive apesar de não poder exercer o controle sobre o que acontece nele e com ele. Aceita a realidade, que é imprevisível, incontrollável, mas que tem alguém (geralmente a mãe) que confirma essa realidade, e isso dá segurança ao bebê. A

cultura é vivida, então, como extensão de sua criatividade primária, como algo que participa e até é capaz de contribuir para sua ampliação. Freller (1999) acredita que na experiência com o jogo/brincar, compartilhada com outros indivíduos, por exemplo, em que indivíduo vai passando da experiência ilusória para a experiência global, é possível à criança vivenciar o movimento de união/separação, de aproximação/distanciamento, que são próprios do jogo e da criação cultural. “O futuro da ilusão criadora é a cultura do mundo adulto” (op.cit, p.8). Bogomoletz (1997) afirma que o sujeito, mesmo imerso no universo cultural e marcado pela cultura, é capaz de fazer algo a partir dessas práticas, ressignificando as mesmas.

Freller (1999) pontua que a passagem para a cultura escolar é a entrada em um novo mundo a ser conhecido e nele é preciso um cuidador capaz de proporcionar à criança um espaço potencial, criador, dentro do novo universo. A autora destaca a importância de se conhecer a criança, seu mundo interno, suas perspectivas, sua história, e completando seu pensamento, cita Paulo Freire que fala em “conhecer a partir da realidade e do referencial do educando” (op.cit, p.9). É essencial que a criança seja capaz de experimentar os conteúdos escolares primeiramente como objetos subjetivos por ela criados, para então fazer a transição entre a sua cultura e a cultura escolar. Assim como a mãe, que tem o papel de refletir o rosto do bebê, permitindo que ele se sinta real, uma pessoa, o professor, também deveria ser capaz de fornecer ao aluno este mesmo papel, de espelho.

Olhar para o aluno e reconhecer o que ele é, o que ele pode e o que ele já construiu é o primeiro passo que a escola pode realizar no sentido do crescimento e enriquecimento de cada indivíduo e do coletivo (FRELLER, op.cit, p.11)

Diante do crescente número de alunos apresentando problemas de atenção e concentração em sala de aula, desenvolvemos em parceria com uma escola particular do Rio de Janeiro, frequentada por crianças de classe média, um trabalho em que se busca oferecer a estas crianças uma oportunidade de reflexão,

em encontros de grupo destinados à expressão e elaboração das suas dificuldades , por meio de técnicas lúdicas.

3.1

DIALOGANDO COM CRIANÇAS ATRAVÉS DO BRINCAR

Pensando na questão da aprendizagem e no desempenho das crianças na escola, Sampaio (2010) nos lembra que cada criança é única não só na forma de aprender como também na de não aprender, criticando os sistemas de ensino que se fundamentam em uma forma igualitária de passar o conhecimento sem respeitar as diferenças. É preciso valorizar e descobrir em cada sujeito suas competências. Crianças *não notadas* e que são encaminhadas para atendimentos especializados por apresentarem baixo rendimento escolar, costumam se mostrar, nesses atendimentos, participativas, criativas, interessadas, totalmente diferentes da imagem sugerida na queixa apresentada.

A criança necessita do olhar do adulto, que lhe é diferente, para se constituir enquanto sujeito e se *lançar além de si mesma* em busca de seus sonhos e projetos. Lembramos a importância da função especular que, segundo Winnicott ([1967b] 1975), permite a integração somato-psíquica da criança. Winnicott marca a importância da função especular na vida do indivíduo:

Quando olho, sou visto; logo existo. Posso agora me permitir olhar e ver. Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo. Na verdade protejo-me de não ver o que ali não está para ser visto (WINNICOTT, [1967b] 1975 p. 157)

O olhar/atenção do adulto para uma criança pode proporcionar a função especular, mas com salas de aulas lotadas e sistema de ensino que tenta igualar os sujeitos em relação à aprendizagem fica difícil cumprir tal papel.

Complementando as contribuições de Winnicott (op.cit.), encontramos nos conceitos de alteridade e dialogismo, de Mikhail Bakhtin (2010), o caminho metodológico para orientar nossas reflexões no trabalho que realizamos. O conceito de alteridade está ligado à ideia de ir ao lugar do outro, e se identificar

empaticamente sem se sobrepor a ele, possibilitando a troca com este outro. Bakhtin acredita que o conhecimento de si mesmo depende do outro, afinal o outro possui um conhecimento de mim que eu não possuo, pois ele é capaz de me ver de uma dimensão que não sou capaz. Neste processo de dialogismo, é possível ao sujeito visualizar seu lugar no mundo, tomando consciência de si mesmo.

Bakhtin (2010) considera que o enunciado de um diálogo é constituído caracteristicamente pelo elemento expressivo, quando o indivíduo se apropria empaticamente do enunciado do outro, este também passa a lhe pertencer. Os elementos expressivos são carregados de juízos de valor, assim a expressividade das palavras não pode ser considerada própria da palavra enquanto unidade da língua ou de seu significado, mas uma expressão de gênero ou um eco de uma expressão individual alheia. Quando o discurso afeta o outro, traz para o diálogo a dimensão expressiva e nesta dinâmica entre o eu e o outro se dá a produção de sentido. “O outro é o lugar da busca de sentido, mas simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade” (JOBIM E SOUZA, 2011, p.1). E para Bakhtin (2010) isto só é possível no diálogo, que se define como uma corrente no tempo em que se tecem relações das quais cada sujeito irá se apropriar de forma diferente. Cada um passa pela vida marcado por suas experiências e atravessado pelo tempo em que está inserido, e o sentido de sua história é dado pelas relações dialógicas.

O dialogismo, para Bakhtin (op.cit.) é algo construído, aberto, é um ciclo, e nesta perspectiva não existe primeira ou última palavra, está sempre em movimento, sempre inacabado e podendo ser ressignificado. A linguagem, falada ou não, se transforma em ação quando permite, enquanto experiência, ao sujeito criar a partir de valores já existentes. O autor russo, em uma visão bem próxima à de Winnicott, acredita que os sujeitos são construídos pelo olhar do outro e acrescenta que: “Perguntas e respostas não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta” (BAKHTIN, op.cit, p. 408). O diálogo só existe perante a relação de alteridade entre o *eu* e o *outro*. E no contexto dialógico não há limites, não existe a primeira nem a última palavra, o diálogo se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites.

Trata-se de uma interação que busca a construção permanente de sentidos, produzidos em conjunto, com o objetivo de elucidar as questões relativas à

experiência, como condição de verdade. A verdade, para Bakhtin, está na interação dialógica entre as pessoas. Jobim e Souza (2011), ao refletir sobre a relação do pesquisador com o sujeito pesquisado, aponta para a questão mais geral da relação entre *eu* e o *outro*.

Ao ressignificar o lugar do pesquisador e do sujeito pesquisado, permitindo a alternância de suas concepções de mundo no diálogo que se estabelece entre eles, estamos, deste modo definindo que a produção do conhecimento aconteça dialogicamente e inclui a dimensão alteritária dos sujeitos envolvidos (JOBIM E SOUZA, op.cit, p. 92)

Apresentamos a seguir alguns exemplos ilustrativos das observações feitas pela equipe multidisciplinar no “Brincar e Criar”.

Reforço que manteve-se o compromisso de sigilo assumido perante os responsáveis pelas crianças por meio de um termo de compromisso, tanto em relação às datas dos atendimentos, como aos nomes das crianças, identificadas por iniciais fictícias. As informações foram extraídas dos relatórios realizados ao final de cada sessão, durante toda a duração dos grupos.

A escolha dos casos que apresentamos neste trabalho teve por intenção articular a prática da atividade clínica com a teoria pesquisada. Os casos descritos pretendem ilustrar também a interação com as crianças, escolas e famílias, e a importância que esta parceria representou para o trabalho desenvolvido.

Como nas sessões surgiam questões diversas, além da falta de atenção, percebeu-se a necessidade de dialogar com as crianças sobre o que acontecia durante as mesmas, promovendo interação do profissional e com a criança e/ou da criança com as outras crianças. Percebemos que estas interações foram importantes para que cada um pudesse perceber suas próprias dificuldades e a dos outros, promovendo um diálogo rico, em que a troca propiciava um novo olhar para as questões que apareciam.

3.1.1

Caso M, 8 anos

No atendimento de um menino de oito anos essas questões apareceram de forma bem clara. M. chegou ao grupo muito calado, desconfiado, nas tarefas sempre se mostrou aéreo e relutante às regras. Em alguns trechos do relatório podemos observar essas características, assim como a evolução o caso:

(1ª sessão início de março)

Chegou de mau humor, na hora da apresentação do jogo demonstrou interesse, mas quando a partida começou parecia ignorar as regras, mostrando-se desligado.

(3ª semana, março) *Hoje estava impossível, reclamando o tempo todo de cansaço, contestando e testando nossa paciência. Fez resistência em todos os trabalhos, se opondo a tudo o que propusemos.*

Estava arredio e questionador. Foi muito difícil trabalhar com ele hoje, não consegui completar nenhuma atividade. Pontuamos as dificuldades que ele mesmo criou para si com essa atitude.

M. era um menino aparentemente calmo e tranquilo, mas ao ser contrariado ou contestado mostrava-se irritado e contestador. Passava a ignorar a tarefa ou jogo que estava sendo realizado e ficava indiferente a qualquer tipo de regra ou combinado que tentássemos argumentar.

Após quatro meses de trabalho, sempre pontuando ao final da sessão, em uma espécie de conversa informal com o grupo, as dificuldades encontradas por cada um e as vitórias conquistadas, a criança começou a apresentar novos comportamentos:

(1ª semana, junho)

Continua questionador e opositor ao que se fala, mas melhorou um pouco na hora em que conversamos sobre suas oposições, está mais flexível. Talvez a mudança tenha também ocorrido em função da conversa que tivemos com a mãe, após pontuarmos que ela e a família deveriam repensar seus comportamentos e atitudes em relação a ele, os pais eram muito permissivos e não conseguiam lhe dar limites.

Estava arredio, apesar de aceitar nossas colocações. Demorou demais conversando, não terminou o trabalho. Sinalizamos o ocorrido, ele não se manifestou.

Na sessão seguinte o comportamento foi bem diferente, percebemos que ele errava sem querer, ou seja, não fazia de propósito para se opor como antes. Percebemos em suas atitudes que seu erro era legítimo, não estava provocando uma situação. Demonstrou real dificuldade de compreensão sobre o que estava acontecendo. Percebemos que esta dificuldade só apareceu após ele deixar suas

“defesas” de lado, ou seja, depois que ele parou de ser “do contra”, se opondo a tudo o que era proposto. Parecia estar mais aberto a ouvir.

Está menos contestador e mais flexível às propostas. No jogo se mostrou completamente perdido, não sabia para que lado andar com o pino, muitas vezes pulava casas, outras vezes não identificava o que deveria fazer, mas desta vez demonstrou aceitar que precisava de mesmo de auxílio.

Nas sessões dos meses seguintes a melhora continuou:

(1ª semana, julho) Estava ótimo, jogou numa boa, aceitou as regras sem contestar, quando errava a regra aceitava perder sem problemas. Conversou, riu, se divertiu (parecia outra criança). No Lince aceitou perder, aceitou as regras, terminou ótimo achando graça de tudo!

(2ª semana, setembro) Estava calmo, risonho, divertindo-se. Só na Batalha naval tentou debochar de outro amigo por este ter perdido, mas pontuamos e ele parou e passou a levar os outros jogos na esportiva.

A mudança de comportamento que esta criança apresentou no período de um ano foi clara. O diálogo que a equipe conseguiu estabelecer com ele durante este período procurou ser acolhedor, conseguindo modificar as atitudes afetivas dele em relação às outras crianças do grupo e aos profissionais. Quanto à escola, a mãe e a professora notaram diferença em seu comportamento e rendimento, M. se mostrou mais atento e interessado e o relacionamento com os colegas evoluiu significativamente.

Ficou claro neste caso o quanto a atenção e o olhar dispensados pelos profissionais, no diálogo estabelecido com a criança, fez com que a mesma pudesse se perceber enquanto participante de um grupo e que poderia, naquele contexto, mostrar quem realmente era.

3.1.2

Caso PH, 7 anos

Neste outro caso pudemos observar a falta de atenção de forma clara, logo nas primeiras sessões:

(1ª sessão, fevereiro)

PH chegou bem “aéreo”... Falou o necessário, só respondia o que perguntávamos. Fez um desenho e coloriu depois de incentivado. Durante o jogo, parecia “catatônico”.

(3ª sessão de fevereiro) *Estava totalmente aéreo. Teve muita dificuldade de participar do jogo, estava muito lento! Dificuldade com a tesoura, na hora de recortar formas, boa criatividade em montar e desenhar. Fez o trabalho sem pressa e interessado, mas com preguiça, precisou de incentivo o tempo todo.*

(1ª semana de março) *Estava bem desatento em todas as atividades. Durante a atividade de dar continuidade a uma história, teve muita dificuldade de continuar a história contada. Sempre participa das atividades apenas com ajuda.*

PH. mostrou, com o passar do tempo, muita dificuldade em compreender as ordens nas atividades e, quando imaginávamos que ele havia compreendido, parecia esquecer logo em seguida tudo o que tinha sido dito ou combinado. Em algumas sessões, tivemos a impressão de que se “desligava do mundo”, parecia estar com o pensamento em algo fora do jogo, fora do contexto em que se encontrava. Mostrou-se também sem iniciativa nas atividades

Essa criança precisou ser muito incentivada para que conseguisse participar das atividades; além de apresentar falta de atenção nas atividades, demonstrou muitas vezes não compreender o que estava fazendo. A equipe de profissionais esteve sempre atenta a seu comportamento pontuando para ele tudo o que acontecia e o quanto ele era capaz de fazer mais. Após alguns meses os resultados começaram a aparecer:

(1ª semana de julho) *Estava mais esperto, jogou com mais agilidade e atenção! Lembrou-se de tudo o que tinha que fazer no jogo. Foi o único que lembrou os itens que tinha ao final do jogo, quando pedimos para que eles desenhassem, sem ver, de memória, o que havia em seus “sanduíches”.*

(2ª semana de julho) *Estava mais atento, seguiu tudo o que foi orientado, prestou mais atenção, mas se desconcentrou no fim com o que outra colega fazia. Mostrou-se mais falante e alegre (rindo muito, quando sem querer eu deixei cair todos as peças do jogo no chão).*

Ainda apresentava algumas dificuldades, mas mostrou-se mais atento à fala dos profissionais que pontuavam as questões de desatenção ou dificuldades que apareciam. Bem receptivo às pontuações, procurava modificar suas atitudes assim que percebia o que estava acontecendo.

(1ª semana de agosto) *Estava ótimo, atento, lembrou das regras e fez tudo direitinho! Surpreendente!*

(3ª semana de agosto) *No início pareceu não entender algumas regras, mas logo entendeu e foi muito bem no jogo. Foi o único que conseguiu bolar estratégias. No trabalho de criação sentiu dificuldade, mas fez e conseguiu pedir a ajuda nas horas em que precisou.*

Ao término do ano, PH. parecia outra criança, mais participativo, compreendendo melhor as atividades, participando e conseguindo êxito nas mesmas, o que lhe deu muita confiança para tentar, melhorando também a iniciativa, que era nenhuma. Todo esse processo se deu com muita conversa entre as profissionais e a criança e toda atenção dedicada a ele durante o processo foi de extrema importância. Tivemos a prova disto quando depois de alguns meses de trabalho ele conseguia nos chamar por nossos nomes. Este fato que parece tolo, mas ele apresentou inicialmente muita dificuldade em fazer vínculo com as profissionais e em gravar seus nomes, chamava todas de “tia”, apesar do apelo para serem chamadas por seus nomes. As professoras da escola de PH. relataram uma melhora significativa quanto aos sintomas iniciais apresentados sobre a falta de atenção e de concentração.

PH. foi uma criança que se revelou aos poucos, e ao mesmo tempo mostrou-se interessada em mudar após perceber que poderia ter confiança em si mesma. Percebemos que esta confiança conquistada só apareceu após ter percebido que poderia confiar nos profissionais, permitindo envolver-se com eles.

Pensamos em Winnicott ([1962/63] 2012), quando fala do envolvimento como uma maneira de cobrir positivamente um fenômeno que estaria coberto de forma negativa, pela *culpa*. O *envolvimento*, segundo o autor, implicaria em uma integração maior do ego individual, maior crescimento, referindo-se ao fato do indivíduo preocupar-se ou importar-se, sentindo e aceitando a responsabilidade nas relações. Diz também que o *envolvimento* é uma característica importante na vida social dos indivíduos. A capacidade de envolvimento, segundo ele, está por trás do brincar criativo da criança. A capacidade de se envolver seria uma questão de saúde e uma vez estabelecida, pressupõe-se uma complexa organização do ego. Todo este processo só poderia acontecer em um ambiente suficientemente bom, com cuidados maternos adequados. A base do sentimento do self está, para o autor, fixada em uma combinação da atividade criativa da brincadeira com a condição de confiança baseada na experiência vivida com o outro. Winnicott ([1971a], 1975) acrescenta ainda que só é possível para a criança estar sozinha *na*

presença do outro. Neste sentido, fica clara a importância das relações interpessoais. Poderíamos supor, então, que os profissionais pudessem estar proporcionando este ambiente suficientemente bom a esta e outras crianças?

3.1.3

Caso JP, 8 anos

Trata-se de um menino que apresentou, além dos fortes sintomas de desatenção, um comportamento agitado e desafiador. Esta criança nos chegou com queixa grave da escola, que indicou à mãe um acompanhamento psiquiátrico também. Porém, nada foi constatado pelo psiquiatra. Ele tinha oito anos quando iniciou o trabalho conosco.

(1ª sessão, 1ª semana de agosto)

JP começou hoje. Apresentou-se muito desatento, ansioso e agitado.

Muito agitado, fez uma “bagunça” com o outro colega na sala de espera, antes do início da sessão. No jogo até se saiu bem, sabe contar, sabe mexer com dinheiro, mas totalmente desorganizado, misturou todas as notas, bagunçou seus terrenos, nada ficava no lugar. Ao final da sessão conversamos muito sobre a bagunça na sala de espera e a confusão durante o jogo, fato que não nos permitiu terminar a partida, falei que terminaríamos na semana que vem.

(4ª semana de agosto)

Muito agitado, sem atenção, demora a se concentrar. Observamos para ele que quando consegue caminha bem!

(1ª semana de setembro)

JP estava indo bem na sequência de memória, mas se desconcentrou no fim. Depois de alguns elogios seu desempenho melhorou muito!

JP. era uma criança que se desconcentrava com facilidade, muito agitado, ansioso, falava compulsivamente, atrapalhando as outras crianças. Apesar disto, mostrou um raciocínio lógico/matemático muito bom durante as atividades com números e, mesmo sem atenção e agitado, terminava suas tarefas com perfeição. Algumas vezes foi preciso lembrá-lo de que não estava sozinho e que suas atitudes atrapalhavam e prejudicavam outros colegas.

(1ª semana de outubro)

Foi proposto um jogo que ele disse que conhecia o jogo, mas nunca havia jogado, eu disse que também não havia jogado e ele topou. Gostou muito do jogo

e participou com atenção. Falou sobre o Natal, sobre os presentes que fez para sua mãe e para avó.

Está bem tranquilo explorando mais sua criatividade. Está mais falante e gosta de conversar sobre as coisas que faz no seu dia a dia. Tem falado muito da família.

JP. Mostrou-se, ao longo do tempo, um menino carinhoso e muito curioso. Passou a atender aos limites após estes serem pontuados, mas parecia esquecer-los em um momento seguinte quando se mostrava mais agitado. Percebemos também que gostava de ser o centro das atenções e fazia muitas gracinhas para que pudesse ser “olhado”. Este menino que dizia odiar matemática se revelou excelente no raciocínio lógico e com o passar do tempo apresentou melhoras nas notas escolares e, apesar de agitado, passou a obedecer melhor aos limites dados pela professora. A criança necessita do olhar deste adulto, que lhe é diferente, para se constituir enquanto sujeito e se “lançar além de si mesma” em busca de seus sonhos e projetos. Lembramos a importância da função especular humana por meio da qual, segundo Winnicott (1975), o bebê inicialmente se identifica e aprende a se reconhecer na sua imagem projetada na mãe e refletida por ela; de forma lenta e oscilante a criança desenvolve a autopercepção e autoestima, autenticando o que é "eu" e o que é o “outro” num processo de relação objetal em que ambos são ativos. Winnicott (op.cit.) marca a importância da função especular na vida do indivíduo quando fala da importância do olhar e do ser visto, “Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo. Na verdade protejo-me de não ver o que ali não está para ser visto” (WINNICOTT, op.cit, p. 157).

As mudanças no comportamento de JP. foram tão intensas que despertaram seu desejo em falar sobre sua família. JP. vive com a mãe e a bisavó, os pais são separados e muito jovens. A avó paterna auxilia muito nos cuidados com o menino e tem verdadeira paixão pelo mesmo, mas, em contrapartida não permite ao filho “ser pai”, é ela quem dá as ordens e usa de sua situação financeira para comandar a vida de JP. As relações são estremecidas e a mãe sempre se mostrou muito incomodada com toda essa situação, apesar de se colocar na posição de vítima por depender financeiramente da avó paterna do menino. Com o trabalho e a atenção dedicada a ele, JP. sentiu-se mais confiante em abrir-se e

mostrou-se mais calmo, atento às atividades. A mudança de comportamento foi tão significativa que a orientadora da escola nos procurou para saber como havíamos conseguido este resultado.

Jobim e Souza (1998), como já havíamos citado no capítulo anterior, fala sobre essa infância moderna que sofreu um afastamento do mundo adulto, onde os pais se encontram ausentes, as crianças têm uma agenda lotada e, conseqüentemente o carinho se transformou em objeto, muitas vezes objeto de troca. A cultura do consumo e a erotização da infância tomaram conta do universo infantil, portanto vemos um individualismo exacerbado e desencadeado pela ausência do outro. A falta de um adulto que possa ser “o outro” que lhe dá a possibilidade de contato com o mundo, apaga as relações de alteridade e rompe com o contato e o diálogo entre adultos e crianças, fazendo com que essa criança esteja sempre sozinha.

3.1.4

Caso T, 6 anos

Este foi um caso em que podemos observar a mudança de comportamento de uma criança que entrou no grupo aos 4 anos e meio de idade e saiu aos 6 anos; foi, talvez, o caso mais longo e emblemático quanto à necessidade de atenção pela qual uma criança clama veladamente e o quanto os apelos do consumismo podem influenciar nas relações familiares. Nos três primeiros meses realizamos contatos individuais com T, devido às suas notáveis dificuldades de socialização, e posteriormente o introduzimos em um grupo de crianças.

1ª Entrevista com os pais de T. (setembro)

Vieram os dois, pai e mãe, relataram que foram indicados pela escola, que a professora o indicou por questões de comportamento e convivência com os amigos, que ele não apresenta problemas pedagógicos, mas que seu comportamento atrapalhava o rendimento. Relataram que em casa dão limites e que mesmo assim o menino não obedece, alegaram que seu temperamento é muito forte! O que acontece na escola também acontece em casa e em outros ambientes de convivência, sempre briga com as outras crianças e nunca consegue participar das atividades. Ele não consegue fazer uma atividade até o final, logo se desinteressa. Quando é contrariado faz escândalos, grita, chora, se joga no chão, bate em quem estiver na sua frente e não para até que sua vontade seja feita.

Mas, adora música e só nesta atividade é que consegue se concentrar e ficar calmo. A mãe todo o tempo da conversa colocou a culpa no pai, declarando-o negligente na educação do filho, mas o pai negou.

Os pais pareciam não conseguir entrar em um acordo a respeito do que era bom ou ruim para o filho, estavam mais preocupados em mostrar o quanto as atitudes do filho atrapalhavam suas vidas do que pensar o que realmente estava acontecendo com aquela criança. Além disto, entravam em um jogo competitivo de pôr um no outro a “culpa” do que acontecia com o filho. Falavam também, com veemência e incômodo, sobre as atitudes agressivas do filho.

T. era uma criança difícil, voluntariosa, que encontrou na barganha com a família, um meio de obter o que desejava. Suas atitudes, para isto, se resumiam a “cenas de ataques” (como a própria mãe descrevia) nas quais gritava, xingava, se jogava ao chão e agredia as pessoas à sua volta, intimidando e envergonhando os pais que acabavam cedendo às suas vontades.

Winnicott ([1939] 2012) fala da agressão por dois prismas, por um lado como uma reação à frustração e por outro lado como uma das fontes de energia do indivíduo. Fala da agressividade como uma característica da natureza humana, que pode ser encontrada em qualquer criança. A diferença está, na maioria das vezes, na forma como cada criança lida com essas cargas de impulsos agressivos, na dualidade amor/ódio. A criança fantasia, inconscientemente, sobre a tensão do ódio ou frustração ambiental que está vivendo. É um problema constante para as crianças encontrar formas seguras de eliminar a maldade, mas também uma questão de saúde psíquica conseguir. A agressão não negada, e pela qual é possível aceitar a responsabilidade pessoal, é aproveitada para dar força ao trabalho. “Por trás de todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas” (WINNICOTT, op.cit, p.101).

(1ª semana de setembro, sessão individual)

T. entrou, sentou, olhou tudo à sua volta e não mexeu em nada. Começamos propondo um trabalho com massinha, ele topou. Começou empolgado fazendo muitas perguntas e experimentando tudo. Logo começou a querer impor sua vontade, quis distribuir as cores de massinha conforme seu interesse e não o que cada um queria, não resistiu aos limites nesse primeiro momento. Depois jogamos o jogo “Pizza Maluca”, onde cada um precisa sortear os ingredientes da

*fatia de pizza que escolheu. Neste jogo ele demonstrou não saber lidar com pinos e dado, parecendo que ele nunca tinha jogado um jogo com dado. Foi difícil, aceitou que o ajudássemos a contar e andar com o pino, mas no fim ficou irritado porque não conseguia ganhar o ingrediente que precisava e quis burlar as regras. Mostrou-se bem teimoso e no auge de sua raiva, bagunçou o jogo todo para não brincar mais. **Terminamos a sessão. Combinamos que toda vez que ele fizer isso encerraremos o jogo e não brincaremos de outro jogo e mostraremos a ele o quanto isso o prejudicou.** Durante todos os jogos ficou querendo outros da estante, apesar de explicarmos que não era para sua idade. Ele é muito insistente! Testa muito os limites. Ao sair na saleta, mexeu em TUDO e a mãe não falou nada, nós tivemos que falar sobre o que estava fazendo, explicando que ele não poderia mexer naquelas coisas. A mãe que tinha dito que dava limites, não teve atitude.*

T. foi um caso complicado, difícil de administrar, pois era uma criança que claramente não estava acostumada a ouvir “não”, a ter limites, seu limiar a frustração era quase nenhum. Os pais não aceitavam que ele fosse encaminhado para terapia e em função disto optamos por tentar fazer alguma coisa por ele dentro dos limites do grupo. O trabalho individual inicial visou a conscientização de suas atitudes agressivas e da possibilidade de obter o que desejava, dentro de um limite. Foi bem difícil, ele nos agrediu fisicamente uma vez, ameaçou por muitas outras. Ao final do terceiro mês ele estava mais tranquilo, menos agressivo e resolvemos colocá-lo em um grupo após as férias, com outras crianças:

(março do ano seguinte)

Somente a mãe veio hoje, preferiu deixar o menino em casa para conversar conosco. Falou que a adaptação este ano foi mais difícil, que ele nunca teve dificuldades com adaptação antes. Também relatou que as férias foram longas e viajaram bastante, ou seja, o menino ficou bem à vontade! Mas, apesar de tudo achou que ele melhorou muito, que está mais calmo e menos teimoso. Concordamos e relatamos o que observamos no ano anterior, que percebemos que ele estava mais consciente de que a teimosia só atrapalhava a ele mesmo. Pedimos que ela reforçasse as regras, que continuasse dando os limites que ele necessitava, pontuamos a necessidade que ele tem de atenção e também o quanto ele poderia estar melhor na escola se não se recusasse a participar das

atividades! Combinamos que ele seria inserido em um grupo de crianças a partir de abril.

A mãe sempre se mostrou mais presente e preocupada, apesar de sempre tentar se esquivar de suas responsabilidades nos cuidados de T., transferindo as mesmas para outra pessoa da família. Apesar de dizer que estava colocando limites para T., relatava também episódios em que começaram a pensar, previamente, em objetos ou situações que pudessem satisfazer T. nos seus desejos, com a intenção de tentar “evitar” os episódios de raiva do menino. A família comprava e fazia tudo o que ele queria, ou melhor, ordenava, pois esta era sua atitude quando desejava algo, até mesmo conosco. A influência da sociedade de consumo, na qual estamos inseridos, era notória neste caso, os pais acreditavam que o consumo tinha o poder mágico de resolver as faltas afetivas do filho. T. tinha, também, muita dificuldade em se relacionar com outras crianças. Sua atitude era sempre impositiva, arrogante e agressiva. Isto, segundo a mãe, acontecia na escola, na natação e nos meios sociais. Percebemos em algumas sessões que T. apresentava muito ciúme da atenção que era dedicada a qualquer outra pessoa.

(1ª semana de abril)

Ficou muito incomodado com a presença dos outros meninos, sentimos que ele ficou querendo chamar nossa atenção. Foi bem complicado hoje para ele.

(2ª semana de abril)

Estava aceleradíssimo! Chegou agitado e ficou assim durante toda a manhã. Faz de tudo para chamar a atenção e muitas vezes atropelava e atrapalhava a todos durante as atividades. Empurrou a mesa em cima de um colega e quando chamamos sua atenção para o que havia feito riu, pedimos que ele se desculpasse com o mesmo, não aceitou. Em outro momento quando outra colega passou ao seu lado ele colocou o pé para ela cair. Conversamos sobre suas atitudes provocadoras, mas ele reagiu debochando.

(3ª semana de abril)

Hoje fizemos uma pipa e cada um poderia escolher o tema que quisesse para desenhar ou colorir sua pipa. T. perturbou um pouco a atividade e só parou quando uma de nós ficou ao seu lado conversando sobre seu trabalho, ele quis fazer sobre seu time, que disse ser o Vasco. Quando o pai chegou e T. foi todo empolgado mostrar a pipa, pintada de Vasco, o pai ficou furioso, emburrou e saiu

dizendo que não sabia por que T. havia cismado com isso se o seu time era outro! O pai agiu como uma criança contrariada e T., por sua vez, saiu rindo, parecendo satisfeito com sua façanha...

T. fazia de tudo para chamar atenção. Percebemos que suas atitudes desafiadoras ou agressivas estavam ligadas à atenção que queria. Ficamos muitas vezes com a sensação de que ele não conhecia outro meio de mostrar sua vontade, e resolvemos mostrar que existiam outras formas de conseguir atenção.

(3ª semana de maio)

Estava um pouco mais calmo hoje. Mas, ainda tem muito ciúme das outras crianças, por isso “atropela” a vez deles. Faz as atividades teimando, mas, no fim, acabava aceitando o que era proposto. Perguntava tudo e falava o tempo todo, atrapalhando as outras crianças.

Com o passar do tempo T. começou a entender melhor formas de controlar sua frustração e obter a atenção que desejava. Começou a entender também que no espaço do “Brincar e Criar” não conseguiria obter o que desejava com barganhas ou formas agressivas de expressar sua vontade.

(1ª semana de agosto)

T. trouxe seus trabalhos da escola, começou a mostrar muito empolgado, nos últimos ele começou a dizer que não eram desenhos, que eram rabiscos, aproveitamos e mostramos que era assim que se aprendia e o quanto ele havia evoluído desde o início do ano, os colegas chegaram e um deles ajudou, falando que T. estava desenhando melhor! T. ficou contente com a fala do amigo, sentiu-se valorizado.

(2ª semana de setembro)

Hoje fizemos uma atividade com a história: “Que bicho será que a cobra comeu?” que consistia em seguir as pistas que o livro dava e desenhar o que cada um imaginou que a cobra havia comido. T. não queria desenhar... mas não demos muita confiança, deixamos ele livre, T. deitou em cima do papel, fez charme e no fim disse que queria desenhar uma pessoa. Perguntamos para o grupo se poderia ser uma pessoa na barriga da cobra, se pessoa pula e sabe fazer barulho (eram as pistas do mistério), todos disseram que sim, perguntei ao grupo se então ele poderia desenhar a pessoa e todos concordaram. Assim ele fez, com o maior capricho.

Nesta sessão aconteceu uma situação interessante. Ao final da história, dissemos que cada um poderia levar seu desenho para casa, mas T. disse que não queria levar, pois queria pendurá-lo na parede. Ele nunca havia deixado pendurar suas produções na parede por se julgar incapaz de fazer algo que ele mesmo achasse legal. Pontuamos o quanto era importante ele fazer isto, o quanto ele mesmo havia gostado do que produzira e como isso era bom.

Em setembro, em sessão com a mãe, falamos sobre o desenvolvimento de T. nos últimos meses, como ele vinha crescendo e aceitando melhor os limites. Relatamos que fomos à escola conversar com a professora e que esta confirmou a melhora de T., apesar de ainda apresentar teimosia na realização de atividades e em alguns momentos provocar muito os colegas. Quando a professora não fazia sua vontade, T. ainda se recusava a participar da atividade, se isolando, segundo a própria, mas não reagia mais com agressividade. Mãe relatou que em família e no meio social ele também havia melhorado muito, mas que ela ainda se preocupava com as reações dele em público. Falamos das atitudes que vimos o pai ter na frente de T. e percebemos que esta família ainda precisa de muita orientação. A mãe confirmou que T. tem uma relação quase de irmão com o pai, que eles competem muito. Acabou revelando também que T. (agora com quase seis anos) ainda chupa chupeta, que ela tenta retirar o hábito, mas não consegue porque ninguém dá apoio na família, nem o pai. Falou também que T. ainda dorme de fralda, não come sozinho, não se veste sozinho, não toma banho sozinho. Pedimos que aos poucos fossem tentando mudar esses hábitos, tornando-o mais independente deles. Contou também que usam o carrinho de bebê para ele dormir quando saem à rua, por ser o único meio de ficar em um restaurante sem que ele importunasse a refeição. A mãe prometeu colaborar, mudando de atitude, tratando o filho conforme a idade que tinha.

Para Jobim e Souza (1998), o distanciamento na relação do adulto com a criança propicia uma nova inserção da criança no mundo da cultura, mediada por identificações virtuais, privadas de limites claros, mas que flutuam em novas concepções. A criança passa a ser a tradutora de um mundo e uma linguagem que o adulto desconhece.

(2ª semana de outubro)

Só T. veio à sessão. Estava uma seda, concordou com tudo, fez as atividades com alegria e descontração, demonstrou um pouco de dificuldade motora, mas

nos surpreendeu no recorte. Estava ótimo e achamos que foi porque estava sozinho.

Era notória a necessidade de atenção que T. demonstrava. A família fazia suas vontades e no princípio o tratavam como um bebê e não lhe davam a atenção necessária e adequada à sua idade. Ao final do ano, T. estava mais falante, contando os acontecimentos da escola e de sua casa, mas desta vez sem querer provocar ou chocar os outros a sua volta, apenas querendo ser ouvido. Esta criança evoluiu muito ao longo dos quase dois anos de participação no grupo. Os ganhos foram grandes: na escola, produzindo melhor; nas relações sociais, conseguiu estabelecer alguns elos de amizade, começou a ser convidado para festinhas e comemorações das outras crianças (isso nunca havia acontecido); e na família, com a conscientização de que ele não deveria ser tratado como um bebê e que ele podia e devia ser ouvido enquanto uma criança de seis anos de idade, as relações se tornaram mais tranquilas e amorosas. T. se mostrou, então, uma criança extremamente carinhosa e afetiva, sempre dava beijos e abraços em todos antes de ir embora, bem diferente do menino que chegou desconfiado, emburrado, teimoso, agressivo e contrariando todos o tempo todo.

Pensando nos conceitos Bakhtinianos (2010) sobre o dialogismo e os casos citados acima, percebemos que a relação dialógica que se estabeleceu entre profissionais e crianças pode ter influenciado na melhora das dificuldades apresentadas por elas no início do trabalho. Acreditamos que essa relação possa ter propiciado o ato responsivo na criança, que ao ouvir uma resposta à sua questão pensa sobre o que lhe foi dito resignificando seus valores. O dialogismo estabelecido na relação, embutido de valores e crenças, traz ao contexto do grupo questões do grande tempo, que podem ser resignificadas a partir desse novo contexto. Essas questões, muitas vezes de fundo emocional, podem ser repensadas sob nova ótica por conta da relação que lhe mostra algo novo.

Jobim e Souza (2011) fala sobre o ato responsável, estabelecido na construção de sentido próprio e na construção do *Ser como evento único*. Em que, acredita, se reúnem mundo da vida e mundo da cultura, ou seja, “a responsabilidade do ato é a única via pela qual a pernicioso divisão entre a cultura e a vida poderia ser superada” (op. Cit., p.5). A autora diz que é impossível ficar imune a todas as alterações que os atos e palavras dos outros provocam em nossas vidas. E acrescenta que esses diferentes valores, conceitos e pontos de vista, que

provêm de perspectivas e lugares sociais diversos, irão se transformar sob a nossa perspectiva, dando novo tom ao discurso. A autora revela que no encontro com o discurso do outro iremos confrontar sua presença, seu olhar sobre o mundo e valores, alterando nossa vida subjetiva. “O olhar convoca nossa dimensão ética na relação com o outro” (JOBIM E SOUZA, 1998, p.39). A autora afirma que na diferença que reconhecemos no outro é possível reconhecermos nossos limites, nossas faltas e incompletudes, tudo o que é verdadeiramente humano e indescritível. O mundo atual encontra-se dividido entre adultos ausentes e crianças autônomas, independentes; o que vem destruindo a alteridade. A autora propõe, ainda, pensarmos na dialética que acompanha o esfacelamento da relação do adulto com a criança e observaremos que também aí existe um novo diálogo, no qual a criança se tornou tradutora de linguagens, para o adulto, construídas por ele mesmo. Da mesma forma que pode haver um “novo encontro” entre o diálogo da criança e do adulto, a alteridade pode ser resgatada.

O trabalho de grupo tem trazido a muitas crianças um aumento de tranquilidade e uma nova visão sobre a forma de relacionar com os outros. Diversas delas terminaram seu tempo de trabalho com o grupo sabendo diferenciar os momentos em que precisavam estar mais tranquilas para realizar algo, dos momentos em que poderiam brincar e utilizar seu bom humor de forma criativa, tanto na escola como em outros ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando os casos escolhidos como exemplos do trabalho realizado através do prisma dos conceitos de função especular e de espaço potencial de Winnicott (1975) e dos conceitos de Bakhtin (2010) sobre o dialogismo, percebemos que a relação que se estabeleceu entre profissionais e crianças pode ter influenciado na melhora das dificuldades apresentadas por elas no início do trabalho. Acreditamos que essa relação possa ter propiciado o ato responsivo na criança que, ao ser percebida por um outro e ao ouvir uma resposta à sua questão, pensa sobre o que lhe foi dito, ressignificando seus valores. O diálogo estabelecido através do brincar, carregado de novos valores e crenças, permite a emergência, no contexto do grupo, de questões que podem ser ressignificadas a partir desse novo contexto. Essas questões, muitas vezes de origem emocional, podem ser repensadas sob nova ótica por conta da relação que mostra algo novo.

Acreditamos que deste encontro entre os discursos do eu e do outro, há um confronto de valores e de crenças, que revelam o mundo do outro e que possibilitam a visão de si mesmo sob um novo prisma. A relação, neste caso, mostra-se necessária para a construção do self.

No mundo contemporâneo, muitas vezes as relações interpessoais foram substituídas pelos objetos, pelo ter; percebemos o valor que no passado era conferido às relações, às pessoas, hoje depositado nas coisas que ganharam importância ímpar na vida dos seres humanos, substituindo emocionalmente o lugar do outro. Nos propomos, então, a pensar como ficam as identificações. A função de espelho, citada na teoria de Winnicott, que fala de uma primeira identificação com a mãe, ou figura cuidadora, através da qual o bebê passa a ver o mundo, passa a conhecê-lo, tem grande importância no desenvolvimento da criança, pois é através dela que a criança entende o que está a sua volta, sua cultura, valores, *seu mundo*. Pensando sobre as questões atuais das crianças que observamos, percebemos uma inversão nestes papéis, como também uma grande necessidade da criança em resgatar, de alguma forma, as relações perdidas ou

substituídas pelos objetos. As crianças que chegavam ao trabalho de grupo com queixas de *falta de atenção* mostravam-se mais necessitadas de *atenção de um outro*. Eram crianças espertas que não conseguiam aparentemente prestar atenção ao que lhes era dito ou ensinado, mas que ao perceberem que eram observadas/olhadas, ou seja, que tinham a atenção e o cuidado de alguém mudavam o comportamento rapidamente, se mostrando mais atenciosas, interessadas, compenetradas, mostrando sua real capacidade de aprender. Percebemos também a importância que este *espaço potencial* produziu para as crianças no sentido de ouvirem e serem ouvidas. As relações dialógicas que são, como acredita Bakhtin, relações de troca em que o discurso de um afeta o do outro, conseguiram trazer para o jogo estabelecido entre profissionais/criança e criança/criança uma dimensão expressiva, possibilitando uma dinâmica entre o eu e o outro, onde foram construídos novos sentidos.

Percebemos, então, que o trabalho realizado com os grupos promoveu a criação de um importante espaço de identificação, que acreditamos ter ficado *esquecido, perdido* com as substituições das relações entre pessoas pelos objetos.

5.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. Ato Versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C; Tezza, C; CASTRO, G (orgs) **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, J.Zahar, 1985.

ARCANGIOLI, A. –M. Introdução à Obra de Winnicott. In: NASIO, J. –D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010. 469p.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2004. 190p.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2001. 7-106p.

_____. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor Ltda, 1998. 271p.

BAUDRILLARD (1981) **A sociedade de consumo**. São Paulo edições 70, 1981.

BENJAMIN, W. [1933] Experiência e pobreza. In: **Obras Escolhidas: Magia e técnica, Arte e Política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2010. 114-119p.

BITTENCOURT, M I G F. **Ilusão e criação na sociedade de consumo**. Tese de doutorado, Departamento de Psicologia, PUC-Rio: 2002.

BOGOMOLETZ, D. O lugar da cultura em Winnicott e o lugar de Winnicott na cultura; In: PODKAMENI, A. B. e GUIMARÃES, M. A. **Winnicott: 100 anos de um analista criativo**. Rio de Janeiro, PUC-RJ/ Depart. Psicologia NAU, 1997.

DEBORD (1967) **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro, 1997.

DIAS, E. **A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 2003. 328p.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 343-536p.

FREUD, S. (1930) “O Mal-Estar na Civilização”. In: _____ **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Volume XXI. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 2006. 73-148p.

FRELLER, C. “**Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem**”. *Psicologia USP/ Psicol. USP* vol.10 n.2 São Paulo 1999. Print version ISSN 0103-6564

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200012>

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo, SP: Editora 34, 2006. 221p.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo, SP: Editora Centauro, 2011.

JOBIM E SOUZA, S. (1998) “Infância, Violência e Consumo”. In: _____ (org.) **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000.

_____. “Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar” In: FREITAS, M. (org) **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2011.

_____. “Infância, Conhecimento e Contemporaneidade” In: KRAMER, S. E LEITE, M. I. (ORGS.) **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1998.

_____. “Dialogismo e Alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas”. In: FREITAS, M; JOBIM DE SOUZA, S; KRAMER, S (ORGS.) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.77-94p.

LASCH, C. **O mínimo eu**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1987.

LEGNANI, V. e ALMEIDA, S. F. **A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica**. Universidade

- Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF; Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 60, n. 1, 2008. Retirado do World Wide Web <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>
- LOPES, J. L. **Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em contexto de sala de aula: A incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência.** Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Portugal, 1996.
- LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo.** Barueri, SP: Editora Manole, 2005. 1-187p.
- MACHADO, I. “Gêneros Discursivos” In: BRAIT, B. (org) **BAKHTIN Conceitos-chaves.** São Paulo: Contexto, 2005.
- MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da Afetividade. In: YVES, La T. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- PONZIO, A. Signo e Sentido em Bakhtin, In: **A evolução Bakhtiniana.** São Paulo, Editora Contexto, 2008.
- SARLO, B. **Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, Arte e Videocultura na Argentina.** Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006. 196p.
- SAMPAIO, S. **Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: O problema escolar e a Aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. 7-167p.
- SIMMEL, G. **Filosofia do Amor.** São Paulo: Martins Fontes, 2006. 19-174
- SODRÉ, M. **A máquina de Narciso.** São Paulo: Cortez, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINNICOTT, D. W. (1945) Desenvolvimento Emocional Primitivo In: Winnicott, D. W; In:_____ **Da Pediatria à Psicanálise, Obras Escolhidas.** Rio de Janeiro, Imago Editora, 2000. 218-232p.
- _____ (1951) Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais; In:_____ **Da Pediatria à Psicanálise, Obras Escolhidas.** Rio de Janeiro, Imago Editora, 2000. 316-331p.

_____ (1954-5) A Posição Depressiva no Desenvolvimento Emocional Normal; In: _____ **Da Pediatria à Psicanálise, Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 2000. 355-373p.

_____ (1956) A Preocupação Materna Primária. In: _____ **Da Pediatria à Psicanálise, Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 2000. 399-405p.

_____. O Brincar: Uma Exposição Teórica; In: _____ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.59-77p.

_____ (1971 a) O Brincar: A Atividade Criativa e a Busca do EU (self); In: _____ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975. 79-93p.

_____ (1951) Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais; In: _____ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975. 13-58p.

_____ (1967a) A Localização da Experiência Cultural; In: _____ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975. 133-143p.

_____. (1971 q) O lugar em que vivemos; In: _____ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975. 145-152p.

_____ (1967) O Papel de Espelho da mãe e da Família no Desenvolvimento Infantil; In: _____ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975. 153-162p.

_____. Parte IV: Da Teoria do Instinto à Teoria do Ego; In: **Natureza Humana**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1990. 119-185p.

_____. (1967 b) O Conceito de Indivíduo saudável; In: **Tudo começa em casa**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011. 3-22p.

_____. (1963 b) O Valor da depressão; In: **Tudo começa em casa**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011. 58-68p.

_____. (1962/63) O Desenvolvimento da Capacidade de Envolvimento; In: **Privação e Delinquência**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2012. 111-117p.

_____. (1956) A tendência anti-social; In: **Privação e Delinquência**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2012. 135-147p.