

SOBRE ESCUTA, AFETO E APRENDIZAGEM: O PSICODRAMA NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Maria Jade Pohl Sanches^{1*} 

RESUMO

Este artigo buscou discutir as relações entre psicopedagogia clínica e psicodrama, de modo a promover discussões que articulam os aspectos teóricos com uma prática. Surgiu, então, a seguinte questão norteadora: como a abordagem do psicodrama, enfocando a tríade escuta-afeto-aprendizagem, pode contribuir para o atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem na psicopedagogia clínica? Com o objetivo geral de aprofundar a compreensão da interação entre a escuta ativa, o vínculo afetivo e o processo de aprendizagem, este estudo procurou responder a essa questão, destacando a importância da representação de papéis durante as sessões psicodramáticas. Dessa forma, este trabalho contribui para o avanço da psicopedagogia clínica, salientando a relevância do psicodrama como uma abordagem eficaz que visa não apenas à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento emocional e à superação das dificuldades enfrentadas pelos aprendentes.

PALAVRAS-CHAVE: Psicodrama; Psicopedagogia; Afeto; Escuta; Aprendizagem.

ON LISTENING, AFFECTION, AND LEARNING: THE PSYCHODRAMA IN CLINICAL PSYCHOPEDAGOGY

ABSTRACT

This article aimed to discuss the relations between clinical psychopedagogy and psychodrama, intending to promote discussions that integrate theoretical aspects with practice. Thus, the following guiding question emerged: how can the psychodrama approach, focusing on the triad of listening, affect, and learning, contribute to the assistance of students with learning difficulties in clinical psychopedagogy? With the overall objective of deepening the understanding of the interaction between active listening, emotional bond, and the learning process, this study sought to answer this question, highlighting the importance of role-playing during psychodramatic sessions. Therefore, this work contributes to the advancement of clinical psychopedagogy, emphasizing the relevance of psychodrama as an effective approach that aims not only at learning, but also at emotional development and overcoming the difficulties faced by learners.

KEYWORDS: Psychodrama; Psychopedagogy; Affect; Listening; Learning.

SOBRE ESCUCHA, AFECTO Y APRENDIZAJE: EL PSICODRAMA EN LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA

RESUMEN

Este artículo busca discutir las relaciones entre Psicopedagogía Clínica y Psicodrama, con el objetivo de promover discusiones que articulen los aspectos teóricos con la práctica. Surge, entonces, la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo puede el enfoque del Psicodrama, centrándose en la tríada escucha-afecto-aprendizaje, contribuir a la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje en Psicopedagogía Clínica? Con el objetivo general de profundizar la comprensión de la interacción entre la escucha activa, el vínculo afectivo y el proceso de aprendizaje, este estudio busca responder a esta pregunta, destacando la importancia de la representación de roles durante las sesiones psicodramáticas. De esta manera, este trabajo contribuye al avance de la Psicopedagogía Clínica, resaltando la relevancia del Psicodrama como un enfoque eficaz que busca no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo emocional y la superación de las dificultades que enfrentan los aprendices.

PALABRAS CLAVE: Psicodrama; Psicopedagogía; Afecto; Escucha; Aprendizaje.

1. Universidade Federal da Bahia  – Salvador (BA), Brasil.

*Autora correspondente: jade.pohl.sanches@gmail.com

Recebido: 14 abr. 2023 | Aceito: 21 jul. 2023

Editora de seção: Oriana Hadler 



INTRODUÇÃO

No caminho do desenvolvimento humano, muitas vezes deparamos com obstáculos que podem dificultar nossa caminhada. Na aprendizagem, isso não é diferente. Muitas crianças enfrentam dificuldades em seu processo educacional, o que pode gerar frustrações e desânimo. É nesse contexto que a psicopedagogia clínica se apresenta como uma alternativa para auxiliar no desenvolvimento desses estudantes, juntamente com o psicodrama, como abordagem metodológica para o atendimento de estudantes com dificuldades na aprendizagem, por meio do afeto e da escuta sensível como propulsores para a aprendizagem.

Nesse sentido, surgiu como pergunta norteadora: como a abordagem do psicodrama, com foco na tríade escuta-afeto-aprendizagem, pode contribuir para o atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem na psicopedagogia clínica? Procurei responder a essa questão, pensando no objetivo central deste estudo, que visou aprofundar a compreensão da interação entre a escuta ativa, o vínculo afetivo e o processo de aprendizagem na prática da psicopedagogia clínica, com base na abordagem psicodramática.

Buscou-se atualizar o conceito de *aprendizagem* por meio de um caso de psicodiagnóstico, explorando as potencialidades oferecidas pela perspectiva psicodramática, levantando questões que emergem de um caso específico e oferecendo uma visão ampla e enriquecedora para a prática clínica na área da psicopedagogia.

O aporte teórico fundamenta-se em Alicia Fernández, uma autora de referência na área da psicopedagogia, com obras como *Psicopedagogia em psicodrama* (2001). Além disso, outros autores, como Albernaz, Azevedo e Faé (2021), Leppänen (2021), Maciel (2020) e Moreno (1975), também contribuem para a compreensão do psicodrama na área da psicopedagogia.

A expectativa era a de que o desfecho deste estudo proporcionasse uma perspectiva expandida sobre a psicopedagogia, por intermédio de um método de trabalho inovador e divertido, que transcende os limites da sala de recurso e aborda as dificuldades de modo a potencializar as habilidades do aprendente.

O PSICODRAMA E A PSICOPEDAGOGIA: UM ENCONTRO ENSINANTE E APRENDENTE

A psicopedagogia dedica-se ao estudo da aprendizagem humana, que é essencialmente social, emocional e cognitiva, pois um sujeito consciente é aquele que pensa, sente e age em uma atmosfera subjetiva e objetiva, individual e coletiva, de sensações e conhecimentos, de ser e se tornar, de não saber e saber (Fernández, 2001). Essa ciência examina o indivíduo em sua singularidade, levando em consideração seu contexto social e todas as redes relacionais às quais ele pertence, enquanto reconhece sua humanidade e todas as implicações disso.

Considerando que a psicopedagogia tem a tarefa de incentivar a tomada de consciência dos instrumentos necessários para aprender a conviver adequadamente, propus um trabalho de autoconhecimento e de inter-relações entre aprendente e ensinante como forma potente e afetiva do ensino-aprendizagem. Essa relação com o outro tem mostrado que educadores e psicopedagogos que não adotam essa perspectiva acabam perdendo-se em queixas ou em jogos relacionais que, em vez de construir pessoas e conhecimentos, criam barreiras e impedem a aprendizagem.

Nesse sentido, com a busca pela “intimidade” e afetividade coletiva, Fernández (2001) oferta-nos uma abordagem que possibilita que aprendemos brincando. Propõe que a técnica do psicodrama pode ser uma linguagem útil para a psicopedagogia. Isso porque o brincar e a experimentação são características essenciais da técnica, permitindo que a criança tenha liberdade para selecionar as vivências que necessitam ser trabalhadas e ressignificadas.

Essa metodologia tem a vantagem de ser uma abordagem não diretiva, ou seja, o psicopedagogo trabalha em conjunto com a criança para explorar as questões emocionais e cognitivas que estão por trás das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a criança é colocada no centro do processo terapêutico, aumentando sua autoconfiança e autoestima. Segundo Moreno (1975, p. 56):

Ao modificar as situações em que as crianças brincam, era possível obter melhores efeitos terapêuticos. Gradualmente, as relações entre as crianças, o papel em que atuam, a semelhança simbólica ou real com as suas próprias situações vitais, começaram logicamente a transformar o que, de início, era um recurso auxiliar para fins exploratórios limitados, num domínio independente de pesquisa e terapia.

A concepção de vínculo afetivo no psicodrama vai além de uma simples relação entre indivíduos; é considerada uma inter-relação afetivo-perceptual. Carlos Maria Menegazzo (1995) destaca a importância da expansividade afetiva nesse contexto, que se refere à energia afetiva de uma pessoa em uma situação vincular específica durante o processo psicopedagógico. Essa expansividade afetiva é a força que mantém o indivíduo no processo e o capta dele. A abordagem ressalta como o afeto no psicodrama desempenha papel fundamental na interação entre o participante e o psicopedagogo e como beneficia o processo de aprendizagem.

Ao trabalhar com crianças, é necessário, antes do afeto, basear-se no contexto, nos desejos e vontades para pensar os encontros, utilizando personagens, a vida, o afeto, a criatividade e a expressão dos sentimentos. Cada encontro é uma nova oportunidade para a criação de um processo único e diferente, que “arranca” nossos olhos psicopedagógicos de modo empático, conforme Moreno (1983, p. 249): “Um encontro entre dois: olho a olho, cara a cara. E, quando estiveres perto, arrancarei teus olhos. E os colocarei no lugar dos meus. E tu arrancarás meus olhos. E os colocarás no lugar dos teus. Então te olharei com teus olhos. E tu me olharás com os meus”.

Segundo Moreno (1994), a afetividade desempenha papel fundamental na formação de vínculos e é essencial para o desenvolvimento humano. Para o autor, a expressão máxima dessa afetividade ocorre por meio da liberação da espontaneidade e da criatividade, o que contribui para maiores mobilidade, adaptação, flexibilidade e plasticidade. No contexto do psicodrama pedagógico, a educação é concebida como um ato complexo que envolve aspectos políticos, históricos, culturais, sociais, psicológicos, axiológicos, afetivos e existenciais. Não é apenas um ato ingênuo ou neutro; busca transformar não somente a maneira como o aluno enxerga o mundo, mas também como ele o sente (Kaufmann, 1992). Assim, no âmbito da relação entre estudante e psicopedagoga, há um aprendizado que envolve a construção de amizade e afetividade.

Neste artigo, é apresentado e analisado um estudo de caso com o objetivo de discutir aspectos teóricos tanto do psicodrama quanto da psicopedagogia clínica, com base nas teorias de autores como Robert Yin (2010) e Robert Stake (2007), que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento e a validação do estudo de caso como uma estratégia de pesquisa confiável. Pela análise detalhada desse caso, pretendeu-se aprofundar a compreensão teórica dessas abordagens, oferecendo novos caminhos e perspectivas aos campos do psicodrama e da psicopedagogia clínica.

O EU, O OUTRO E O ENCONTRO

Na metodologia deste estudo de caso, as informações pessoais foram cuidadosamente protegidas, com o objetivo de aprofundar teoricamente a análise das vivências que surgiram de forma espontânea e contingencial na prática profissional (Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde). É essencial destacar que essas experiências foram obtidas por meio da coleta de dados, seguindo um processo de consentimento informado das pessoas envolvidas, assegurando o respeito aos seus sentimentos e à sua privacidade.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista inicial com a mãe do aprendente, utilizando a técnica da escuta ativa, para identificar as queixas que levaram ao atendimento e compreender aspectos implícitos. Essa anamnese detalhada permitiu obter informações relevantes sobre o caso, como histórico escolar, desenvolvimento cognitivo e emocional, entre outros aspectos pertinentes.

A coleta de dados também envolveu a observação direta do aprendente em diferentes contextos, como a sala de aula e sessões de intervenção psicopedagógica, em que foram registradas notas descritivas e observações relevantes, visando à compreensão mais abrangente do caso.

Além disso, foram levantadas hipóteses e comprovações, estabeleceu-se um diálogo informal, e examinaram-se as evidências que se contradiziam. Foi importante também entender o que foi esquecido e por que motivo se deu o esquecimento, além de acolher a mãe e investigar a história do aprendizado da criança e o desenvolvimento da linguagem. Para criar um

vínculo com a família e o aprendiz, foram necessários um olhar refinado, uma escuta visual, sensível e qualificada, como diz Mikhail Bakhtin (1995, p. 36): “O modo mais puro e sensível da relação social”.

Segundo Bakhtin (1995), a escuta vai além de um mero ato de ouvir, envolvendo a compreensão da multiplicidade de vozes e da polissemia inerentes à linguagem. Para ele, a escuta sensível implica reconhecer a interação entre as vozes presentes na comunicação, dando espaço para a manifestação e o florescimento dessas vozes.

As queixas mais frequentes da mãe em relação ao filho foram sobre a agressividade, dispersão, teimosia e competitividade, além de sua imensa hiperatividade. Em seguida, realizei uma conversa com a escola do estudante, de modo a escutar a queixa por parte da instituição. Nesse sentido, foi importante identificar a relação afetiva entre a criança e a instituição escolar. Foi observado como J se relacionava com os professores e colegas, quais eram suas preferências e aversões, como era seu comportamento quando estava longe da figura materna e qual era o papel da escola em sua vida e em seu aprendizado.

Além disso, a expressão dos sentimentos e a capacidade de lidar com limites, frustrações e sucessos também foram aspectos importantes a ser considerados. Por meio da análise de representações simbólicas do processo de aprendizagem, como desenhos, textos e depoimentos, foi possível compreender os conteúdos que estavam sendo assimilados pela criança e as relações que ela estabelecia com o conhecimento. Essas informações foram fundamentais para a elaboração de intervenções adequadas e efetivas no processo de aprendizagem do aprendiz. Ao final da conversa, ficou evidente que as queixas tanto da instituição como da mãe de J eram parecidas. O menino mostrava-se agressivo, disperso e com hiperatividade acentuada.

Após as anotações e os diálogos, veio o momento de conhecer o estudante. J chegou ao atendimento irritado, com máscara e moletom com capuz cobrindo o rosto, além da franja comprida, que dificultava a visão. Nesse dia falou pouco, disse que estava sendo forçado a estar em um lugar que não era de seu desejo. Nesse momento, procurei ao máximo deixá-lo desabafar, sem interrupções, apenas com alguns questionamentos como: “por que se sente assim?”; e “o que eu poderia fazer para você se sentir mais confortável?”, entre outros questionamentos que auxiliaram o estudante a diminuir a atitude defensiva.

Percebendo que J não falaria muito de si, realizei com ele uma atividade que consiste em desenhar “quem ensina e quem aprende”. O estudante entendeu a proposta, porém desenhou a sua família. Resolvi não intervir naquele momento, permitindo que J se expressasse livremente por meio do desenho, como explicado por Analice Dutra Pillar (1996, p. 21):

Ao desenhar ela constrói um espaço ao seu redor. Observá-la é fundamental para que possamos entendê-la, pois para este pequeno ser, o desenho é a sua linguagem e sua primeira escrita. Nele são mostrados seus medos, inseguranças, ansiedades, alegrias e descobertas. A criança não nasce sabendo desenhar, que este conhecimento é construído a partir da sua relação direta com o objeto, assim são suas estruturas mentais que definem as suas possibilidades quanto à representação e interpretação do objeto. Assim a criança é o sujeito de seu processo, ela aprende a desenhar a partir de sua interação com o meio.

Conforme o aprendiz desenhava, foi se soltando e expressando mais sobre si mesmo. Revelou que suas matérias preferidas na escola eram Ciências e Artes e que tinha mais dificuldades em Matemática, além de praticar vôlei como esporte favorito. Também surgiram questões familiares problemáticas, como a rebeldia extrema com a mãe e problemas com o pai.

Permiti que o assunto fluísse. Como J não deu continuidade a ele, questionei sobre a escola. Então, descobri que o estudante havia sido suspenso inúmeras vezes por competitividade e agressividade com os colegas. Nesse sentido, de modo a avaliar a competitividade (como relatado pela mãe), e para analisar sua escrita e seu raciocínio, decidi no próximo encontro levar o jogo *stop*.

O *stop* é um jogo linguístico em que, a cada rodada, é selecionada uma letra aleatória, e os jogadores devem produzir uma palavra que comece com a letra escolhida para cada um dos temas previamente estabelecidos, procurando fazê-lo no menor tempo possível. Trata-se de um jogo que requer habilidade e fluência verbal por parte dos participantes.

Então os temas foram: nome, fruta, cor, animal, CEP (cidade, estado ou país) e o total de pontos, que seria 10 caso cada um escrevesse uma palavra diferente, ou 5 se repetíssemos a palavra. Para fazer J entrar em um ambiente lúdico, iniciei o encontro como a apresentadora de um programa que havia chamado um participante famoso para participar de um desafio. No início o estudante (novamente com capuz e máscara) se mostrou confuso, mas, entendendo a proposta, começou a

interagir com a “plateia” fictícia dizendo: “*Obrigado, obrigado, chega de fotos, sou tímido*”. Ao iniciarmos o jogo, o aprendiz demonstrou grande determinação, sempre em busca da vitória. Porém, quando se via em situação de desvantagem, seu humor era afetado e mostrava-se irritado. Além disso, enfrentava certas dificuldades na parte escrita de algumas consoantes e nos cálculos matemáticos, o que o levava a anotar as contas ao lado da folha.

Após algumas rodadas, pude notar que J estava cada vez mais concentrado e cometendo menos erros tanto nos cálculos quanto na escrita. Entretanto, ao final da partida, a frustração de ter perdido o deixou nervoso e agitado. Para ajudá-lo a se acalmar, fizemos uma série de respirações profundas. Ao respirar e fechar os olhos, após alguns minutos, o aprendiz não hesitou em pedir desculpas à plateia fictícia por sua atitude anterior e, para minha surpresa, me abraçou ao final. Foi um momento tocante no qual percebi que, além da competição, havíamos construído uma relação afetiva por meio do brincar, como explica Donald Woods Winnicott (2020, p. 89):

Se o terapeuta não pode brincar, então ele não se adequa ao trabalho. Se é o aprendiz que não pode, então algo precisa ser feito para ajudá-lo a tornar-se capaz de brincar, após o que a psicoterapia pode começar. O brincar é essencial porque nele o aprendiz manifesta sua criatividade.

Brincar nos atendimentos psicopedagógicos pode ajudar o aprendiz a se sentir mais à vontade e aberto para compartilhar seus pensamentos e sentimentos. Também pode ajudar a diminuir a ansiedade e o estresse, promovendo um estado de relaxamento e bem-estar. Ao encorajar o brincar, o terapeuta pode ajudar o aprendiz a descobrir novas maneiras de se expressar e resolver problemas, o que pode levar à maior autoconsciência e crescimento pessoal. De acordo com Winnicott (2020, p. 88), “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.

Seguindo a sequência do brincar, decidi introduzir o uso do psicodrama pela hora do jogo. O objetivo era estabelecer uma conexão entre a inteligência, o desejo e a corporeidade do estudante, a fim de obter informações mais precisas sobre seu processo de aprendizagem. De acordo com Fernández (2009), a hora do jogo permite observar a dinâmica da aprendizagem, indo além dos testes projetivos tradicionais.

Para isso, coloquei uma variedade de materiais em uma caixa com tampa separável, incluindo elementos para desenhar, recortar, pegar, costurar, olhar, ler, escrever, além de caixas de diferentes tamanhos para modelar e juntar. Também incluí diferentes tipos de material, como cola, durex, grampeador e furador, para permitir a exploração do aprendiz. Além disso, forneci papéis de diferentes formas, cores e tipos, blocos de construção e folhas impressas prontas, lápis de cor, tinta guache colorida, lápis preto e borracha.

Ao apresentar a caixa ao aprendiz, expliquei que se tratava de uma caixa mágica e que ele poderia brincar com tudo o que quisesse enquanto eu observava suas ações. Durante o processo, notei que J (que pela primeira vez apareceu sem máscara), se mostrou mais sorridente, curioso e atento, manuseando todos os objetos com cuidado e atenção. Quando encontrou as tintas, optou por criar uma pintura abstrata, o que demonstrou sua independência, autonomia, criatividade e habilidade nas artes, conforme Patrício Lucena de Oliveira (2014, p. 21): “O instante da atividade artística, como um estado alterado da consciência, ajuda a focar o mundo interior, adentrando em um canal mais intuitivo e mágico, onde nos surpreendemos com nossos próprios feitos e com os significados que lhes atribuímos”.

Foi um momento significativo para J, que se sentiu livre para explorar e experimentar, ao mesmo tempo que me permitiu observar sua dinâmica de aprendizagem. Durante a avaliação, ele apresentou certa apreensão, irritação e agitação, mas gradualmente foi se sentindo mais à vontade, atento e tranquilo. Identifiquei defasagens nas áreas psicomotora, cognitiva (memória), escrita – especialmente ortografia – e emocional.

No próximo encontro, J mostrou-se outro aprendiz, mais leve e feliz. Foi realizado então o jogo a coroa do rei, que tem como objetivos o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por meio de desafios e a possibilidade de construção de conceitos (classificação, seriação, organização de pensamento) e formalização do aprendizado de cálculos e raciocínio mental. Durante o jogo, os participantes andam o número de casas de acordo com o dado, cumprem as tarefas nos envelopes, podem pegar carona com a girafa ou cair no poço. O terapeuta intervém para ajudar a executar as tarefas.

Nesse sentido, retomei as personagens de apresentadora de programa de auditório e o convidado. J demonstrou muita animação e curiosidade durante o jogo, embora estivesse muito agitado. Para auxiliá-lo a canalizar sua agitação, sugeri que utilizasse sua raiva para jogar a bola na parede (visto que a sala trazia essa possibilidade), então ele pôde cansar, se desestressar e voltar a focar na atividade, afinal as crianças precisam extravasar.

Em seguida, o aprendente teve facilidade em resolver as questões e ficou muito animado ao perceber que estava vencendo o jogo. Ao final da intervenção, ele estava mais calmo, agradeceu a mim, à plateia, olhou em minha direção e disse: *“Eu sei que você é minha psicopedagoga!”*. Então, sorrimos mutuamente e ele se despediu. Esse fato nos remeteu à fala de Johan Huizinga (2001, p. 11):

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando”.

Seguindo a brincadeira, na segunda intervenção, foi realizado o jogo da vida, que lida com realidades da vida via mensagens escritas, além de ter uma relação entre os valores do dinheiro do jogo e o nosso sistema monetário. O jogo trabalha a interpretação e os conteúdos de vida atrelados à leitura, como obrigações, prazeres e limites. J ficou disperso e agitado durante o jogo, reclamando frequentemente, mas concordou em jogá-lo. Quando notamos, o jogo da vida ganhou vida. J começou a corporificar as situações do jogo.

Em determinado momento, J pegou o tabuleiro e levou-o até uma casinha de bonecas com brinquedos e começou a brincar, realizou cenas de casamento, um homem falido, um homem que ganhou na loteria, o casal que teve um filho, mas rejeitou outro. Foi nesse momento que pude ver o psicodrama com bonecos, e aspectos de sua vida pessoal vieram à tona, além de suas compreensões racionais. Quando acabou nosso encontro, o estudante ficou contrariado, mas despediu-se dessa vez, de mim e dos bonecos. Conforme Lev Semionovitch Vigotski (2001, p. 110):

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

No terceiro encontro, foi realizado o jogo de damas (como pedido do estudante), e J entrou como professor e eu sua aluna. Ensinou-me a jogar de maneira clara, objetiva e atenta, demonstrando muita paciência quando eu fazia perguntas relacionadas ao jogo. Ele não foi competitivo e perdeu várias vezes, mas jogava com maior atenção. No meio da atividade o estudante, que já havia estabelecido confiança em nossa relação, perguntou se podia desabafar. Então, relatou uma semana difícil na escola, brigas com colegas e professores e uma discussão agressiva com sua mãe.

Os desabafos que ouvi me remeteram à necessidade da escuta sensível, técnica terapêutica que implica reconhecer a interação entre as vozes que permeiam a comunicação, levando em consideração a singularidade. Bakhtin (1995) defende que é por meio do compartilhamento que o significado ganha forma. A experiência emocional e o funcionamento mental são entrelaçados em modos socialmente constituídos de estar no mundo, resultando em um sentido situado e valorativo da situação vivida.

A compreensão do outro pela escuta qualificada se dá também por meio do estreitamento dos vínculos entre o eu e o outro. O conhecimento mútuo é alcançado mediante a relação intencional da reciprocidade e da interpenetração dos universos subjetivos distintos (Fernández, 2001). Nesse processo, a voz é expressa, permitindo o compartilhamento em um contexto organizado pela confiança e consideração das perspectivas dos outros.

Bakhtin (1995) ressalta que as palavras não são apenas termos vazios; carregam consigo verdades, mentiras, ideologias e vivências. Compreendemos as palavras e reagimos a elas de acordo com as ressonâncias que despertam em nós. A vida é essencialmente dialógica, e viver implica participar de um diálogo.

Portanto, na psicopedagogia, a escuta qualificada e sensível desempenha papel crucial. Ao reconhecer e valorizar a multiplicidade de vozes, a escuta sensível proporciona um espaço de compreensão, acolhimento e diálogo, contribuindo para a promoção do desenvolvimento emocional e da aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Como resposta a essa escuta e vendo que o aprendiz estava visivelmente chateado, pedi que escrevesse uma lista de coisas que o deixavam bravo e, em seguida, rasgasse o papel. Ele também realizou exercícios de respiração novamente, o que o deixou mais calmo. Ao final, ele me abraçou e se despediu dizendo: “*Parabéns, aluna! Foi superbem no jogo!*”. Esse vínculo me lembrou de Eloisa Quadros Fagali (1993, p. 40):

A proposta da psicopedagogia é trabalhar basicamente com as relações afetivas ocorridas durante a aprendizagem, de modo a garantir que o sujeito seja criativo, espontâneo, perseverante e transformador ao trabalhar seu pensamento. Além disso, é fundamental neste trabalho, desenvolver todos os processos psicomotores e de raciocínio que estão por trás de qualquer aprendizagem.

No encontro posterior, em vez de seguir uma abordagem mais estruturada e direcionada a jogos ou atividades específicas, optei por uma abordagem mais livre e aberta, levando o estudante para uma excursão de observação na faculdade onde eram realizados os atendimentos. Durante a caminhada, incentivei J a ver e anotar números e cores dos objetos, bem como a desenhar suas observações de diferentes pontos de vista.

Esse dia foi enriquecedor. O estudante passou a agir como entendedor de tudo o que estava observando e, quando notei, havia se transformado no guia turístico, e eu, em sua acompanhante. Nesse sentido, notei que, ao permitir que o estudante observasse o ambiente ao seu redor e interagisse com ele de maneira livre e sem pressão, foi possível ajudar a canalizar a agitação de J de forma mais criativa e produtiva.

Ao nos despedirmos, relatei a ele que aquele seria nosso penúltimo encontro. Notei então certa tristeza em seu olhar, porém abracei-o e prometi que o veria em uma apresentação escolar, para a qual estava ansioso. Ao saber que eu iria, ficou agitado e feliz e ao me ver no evento me apresentou para todos os seus colegas e professores. Nesse sentido, pude realizar uma devolutiva à escola; os professores puderam relatar mudança positiva visível no estudante. Disseram o quanto perceberam que sua aprendizagem melhorara juntamente com o aparecimento do sorriso, ao qual havia sido dada forma como resultado do afeto, em vez da sobrelanceira franzida.

Esse relato fez-me refletir sobre a importância do afeto. Vieram-me à mente as ideias de Winnicott (2020). De acordo com ele, a alegria consiste em um afeto fundamental presente no ato de brincar e nas experiências do espaço potencial. É por meio desse sentimento gozoso que podemos vivenciar a criatividade e, conseqüentemente, promover um desenvolvimento emocional saudável nos estágios iniciais da vida.

Segundo Henri Paul Hyacinthe Wallon (1934), o afeto desempenha papel fundamental na formação da personalidade e na construção das relações sociais, destacando como as emoções influenciam o desenvolvimento cognitivo, motor e social. O afeto não constitui apenas uma experiência subjetiva, mas uma força motriz que impulsiona o indivíduo a explorar o mundo e a se relacionar com os outros.

Esse afeto potencial fez-se presente no encontro de despedida, no qual realizei uma prática afetiva e poética que deixou mãe e filho emocionados. Os objetivos eram reestabelecer a confiança e estreitar os laços familiares, uma vez que havia certa distância emocional entre eles.

Pedi primeiramente que J escrevesse em um papel todos os seus defeitos, o que foi um exercício difícil e doloroso para o estudante. Em seguida, a mãe também deveria escrever os defeitos do filho, o que gerou uma grande tensão entre eles, contudo isso era necessário para que pudéssemos continuar com a atividade.

Em seguida, solicitei que a mãe colocasse em outro papel uma lista de qualidades de J. Ao entregar a lista para o estudante, este mostrou-se emocionado com as descobertas das suas qualidades. Foi um momento importante para que ele

pudesse perceber que, apesar dos defeitos, tinha muitas virtudes e talentos. Foi então que pedi que J rasgasse a folha em que estavam escritos os defeitos e a jogasse no lixo. Essa ação simbólica visava transmitir a mensagem de que o aprendente tinha as capacidades de se desprender de suas dificuldades e de superá-las, ao mesmo tempo que promovia a reconciliação e a união entre mãe e filho, com o propósito de melhorar o processo de aprendizagem. Segundo Paulo Freire (1970, p. 73):

Na família, a práxis libertadora, tem como atitudes, características a horizontalidade – igualdade de valor – respeito e escuta às urgências dos filhos/educandos, sem desconsiderar as próprias. Trata-se, basicamente, do reconhecimento de si e do outro como sujeitos e de que há um saber em cada membro da família. Caracteriza-a uma atitude esperançosa, identificando os filhos (e os pais) como “seres mais além de si mesmos” – como “projetos”.

Por fim, entreguei ao estudante um presente especial, o livro *Flicts*, do autor Ziraldo. Essa história narra a vida de uma cor que não se sente pertencente a nenhum grupo de cores, mas ao final descobre que sua cor é a cor da lua. Disse a J que, quando se sentisse sozinho ou triste em relação a suas atitudes, deveria ler o livro juntamente com o papel das suas qualidades.

Essa intervenção foi um momento de despedida, mas também de renovação e esperança. Foi uma forma de mostrar para o estudante que ele tinha o poder de se libertar dos seus defeitos e se concentrar nas suas virtudes e talentos. Também foi uma forma de mostrar para a mãe que ela poderia ajudar o filho a superar suas dificuldades e apoiá-lo em suas escolhas. Foi um momento de união, amor e afeto.

Como presente, recebi um chaveiro confeccionado pelo próprio estudante com um papel escrito: “Para minha aluna, apresentadora e amiga!”. Aqui fica minha gratidão em presenciar na prática as reverberações como psicopedagoga em formação.

O ENCONTRO ENTRE PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E PSICODRAMA

O caso relatado proporcionou uma oportunidade única para explorar os aspectos teóricos da psicopedagogia clínica e do psicodrama. Pela análise desse caso específico, foi possível verificar a eficácia dessas abordagens no atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica desempenhou papel fundamental no apoio ao aprendente, abordando não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também as questões emocionais e comportamentais. A utilização de técnicas e estratégias adequadas permitiu uma abordagem holística e integrada, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto afetivos do aprendente.

O psicodrama, por sua vez, foi uma abordagem potente, utilizada durante as sessões psicopedagógicas. Mediante o estado de jogo e a representação de papéis, o aprendente pôde explorar diferentes perspectivas e vivenciar situações de forma lúdica e simbólica, proporcionando assim um espaço seguro para a expressão de emoções e a exploração de soluções criativas, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social do aprendente.

A abordagem centrada na tríade escuta-afeto-aprendizagem proporcionou compreensão mais profunda das necessidades individuais de J, permitindo uma intervenção personalizada e significativa. Com base nesse estudo de caso, pôde-se inferir que a psicopedagogia clínica e o psicodrama compartilham princípios fundamentais, como a importância da escuta ativa, o estabelecimento de vínculo afetivo e a valorização da aprendizagem como um processo amplo e abrangente. Ambas as abordagens enfatizam a singularidade de cada indivíduo, reconhecendo que as dificuldades de aprendizagem podem estar intrinsecamente relacionadas a fatores emocionais e sociais.

Demonstra-se, assim, a relevância de uma abordagem multidimensional e integrativa no atendimento clínico, que transcende a simples identificação e o tratamento das dificuldades de aprendizagem, buscando uma compreensão mais profunda do indivíduo e de sua singularidade.

É... EU ME DEIXEI AFETAR

Durante o processo deste estudo de caso, foi possível observar o desenvolvimento positivo de J. Nas sessões psicopedagógicas, foram fornecidos os suportes necessários para que ele pudesse superar suas dificuldades tanto escolares quanto emocionais.

Foi notável o progresso alcançado por J, evidenciado por suas maiores receptividade, felicidade, serenidade e curiosidade, como se um novo mundo se desdobrasse diante dele.

Os primeiros encontros com J evocavam uma imagem de tristeza e retração, com ele utilizando capuz e máscara, o que despertava certa comoção. No entanto, à medida que fomos estabelecendo uma relação de confiança e afeto, sua personalidade radiante e gentil começou a se manifestar. Ele deixou de usar o capuz e começou a se expressar mais abertamente. Foi notável a forma como ele aprendeu a lidar com suas dificuldades relacionadas à atenção, agitação e resistência. Tanto a escola quanto sua mãe puderam notar a diferença, elogiando seu comportamento, cada vez mais positivo.

J conseguiu superar desafios significativos, adquirindo habilidades para lidar com dificuldades de leitura, escrita, memória, concentração e também suas questões emocionais, beneficiando-se da aplicação do psicodrama durante as sessões psicopedagógicas. Desejamos a J uma jornada futura repleta de sucesso e esperamos que nossos caminhos se cruzem novamente.

Considerando a experiência relatada neste estudo de caso, torna-se evidente que o psicodrama se mostrou uma abordagem eficaz na psicopedagogia clínica para atender a estudantes com dificuldades de aprendizagem. A introdução de elementos lúdicos e a utilização do estado de jogo nas sessões possibilitaram a quebra de padrões estabelecidos anteriormente, resultando em melhorias significativas nas habilidades do aprendente.

Portanto, o psicodrama responde à questão norteadora inicial de como sua abordagem, enfocando a tríade escuta-afeto-aprendizagem, pode contribuir para o atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem na psicopedagogia clínica. Ao adotar essa abordagem, uma nova perspectiva é proposta, concentrando-se não apenas no diagnóstico em si, mas em um processo relacional enriquecedor, no qual a aprendizagem é mútua e transcende as categorizações tradicionais de saúde e doença. Na ótica do psicodrama, a relação entre escuta, afeto e aprendizagem adquire uma nova dimensão, permitindo valorizar a singularidade de cada indivíduo e buscar soluções criativas e significativas, além do contexto tradicional da intervenção psicopedagógica.

CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara não haver nenhum conflito de interesse.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados ou analisados no presente estudo.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[<https://doi.org/10.13039/501100002322>]

Código de financiamento 001

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

REFERÊNCIAS

- Albernaz, R. O., Azevedo, A., & Faé, R. (2021). Pedagogia decolonial psicodramática. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(3), 214–224. Recuperado de <https://www.revbraspicodrama.org.br/rbp/article/view/517>. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.22127>
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo- SP: Huditec.

- Fagali, E. (1993). *Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula*. Rio de Janeiro - RJ: Vozes.
- Fernández, A. (2001). *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar*. Rio de Janeiro - RJ: Vozes
- Fernández, A. (2009). *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre - RS: Artmed
- Freire, P. (1970). *Education for awareness: a talk with Paulo Freire*. [S.l.]. Entrevista concedida a autor desconhecido. Recuperado em <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1207>.
- Huizinga, J. (2001). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* (5ª ed.). São Paulo - SP: Perspectiva.
- Kaufman, A. (1992). *O teatro pedagógico: bastidores da iniciação médica*. São Paulo - SP: Ágora.
- Leppänen, T. (2021). Criatividade e espontaneidade na teoria do processo de aprendizado de poder da comunidade. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(3), 178–187. Recuperado de <https://www.revbraspseudrama.org.br/rbp/article/view/485>. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.00485>
- Maciel, M. S. (2020). *Psicodrama na cena da psicopedagogia*. Curitiba - PR: Intersaberes.
- Menegazzo, C. M. (1995). *Dicionário de psicodrama e sociodrama*. São Paulo - SP: Ágora.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicodrama*. São Paulo - SP: Cultrix..
- Moreno, J. L. (1983). *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo - SP: Summus.
- Moreno, J. L. (1994). *Quem sobreviverá? As bases da sociometria* (v. 1). Belo Horizonte - MG: Dimensão.
- Oliveira, P. (2014). *A arte como elemento facilitador na construção da aprendizagem* [trabalho de conclusão de curso]. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.
- Pillar, A. D. (1996). *Desenho e escrita como sistema de representação*. Porto Alegre - RS: Artes Médicas.
- Pinto, Z. (1969). *Flicts*. Rio de Janeiro - RJ: Expressão e Cultura.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. São Paulo - SP: Gulbenkian.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Tradução L Cláudia Schilling. Porto Alegre - RS: Artmed.
- Wallon, H. (1934). *As origens do caráter*. São Paulo - SP: Nova Alexandria.
- Winnicott, D. (2020). *O brincar e a realidade*. São Paulo - SP: Ubu.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre - RS: Bookman.