

A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon

Pichon Rivière's Operative Groups technique and Henri Walon's approach

ALICE BEATRIZ B. IZIQUE BASTOS*

Resumo

Este artigo tem como objetivo esclarecer sobre a técnica de grupos operativos e a sua conexão com a atuação do psicólogo e também do psicopedagogo, voltados para a promoção de saúde, caracterizando-se como possibilidade de intervenção em diferentes processos de aprendizagem. Procurarei articular ainda as concepções de Pichon-Rivière sobre os grupos operativos, com os principais pressupostos da teoria de Henri Wallon sobre o papel fundamental das interações e dos grupos na formação da pessoa.

Palavras-chave: grupos operativos; promoção de saúde; aprendizagem.

Abstract

This article aims to shed light on the technique of operative groups and their connection with the psychologist and also psychopedagogists, aimed at promoting health, characterized as the possibility of intervention in different learning processes. Still seek to articulate the ideas of Pichon-Rivière on the operative groups, with the main assumptions of the theory of Henri Wallon on the role of interactions and the formation of groups of people.

Keywords: operative groups; health promotion; learning.

A técnica dos grupos operativos começou a ser sistematizada por Pichon-Rivière, médico psiquiatra, a partir de uma experiência no hospital de Las Mercedes, em Buenos Aires, por ocasião de

* Doutora em psicologia da educação pela Universidade de São Paulo, professora e supervisora do curso de pós-graduação em psicopedagogia da Universidade Metodista de São Paulo e da Universidade Gama Filho, pesquisadora do Núcleo de Psicanálise e Educação coordenado por Leny Mrech.

uma greve de enfermeiras. Esta greve inviabilizaria o atendimento aos pacientes portadores de doenças mentais no que diz respeito à medicação e aos cuidados de uma maneira geral. Diante da falta do pessoal de enfermagem, Pichon-Rivière propõe, para os pacientes “menos comprometidos”, uma assistência para com os “mais comprometidos”. A experiência foi muito produtiva para ambos os pacientes, os cuidadores e os cuidados, na medida em que houve uma maior identificação entre eles e pôde-se estabelecer uma parceria de trabalho, uma troca de posições e lugares, trazendo como resultado uma melhor integração.

Pichon-Rivière começou a trabalhar com grupos na medida em que observava a influência do grupo familiar em seus pacientes. Sua prática psiquiátrica esteve subsidiada principalmente pela psicanálise e pela psicologia social, sendo ele o fundador tanto da Escola Psicanalítica Argentina (1940) como do Instituto Argentino de Estudos Sociais (1953). Para o autor, o objeto de formação do profissional deve instrumentar o sujeito para uma prática de transformação de si, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Defende ainda a ideia de que aprendizagem é sinônimo de mudança, na medida em que deve haver uma relação dialética entre sujeito e objeto e não uma visão unilateral, estereotipada e cristalizada.

A aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. A aprendizagem é um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis, na medida em que aprendemos a partir da relação com os outros.

A técnica de grupo operativo consiste em um trabalho com grupos, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações.

Para Gayotto [1992]¹, a psicologia social estuda o sujeito contextualizado, a partir de suas interações, no inter-jogo entre a vida psíquica e a estrutura social. A constituição do sujeito é marcada por

¹ Texto didático elaborado para o curso de especialização em coordenação de grupos operativos do Instituto Pichon-Rivière.

uma contradição interna: ele precisa, para satisfazer as suas necessidades, entrar em contato com o outro, vincular-se a ele e interagir com o mundo externo. Deste sistema de relações vinculares emerge o sujeito, sujeito predominantemente social, inserido numa cultura, numa trama complexa, por meio da qual internalizará vínculos e relações sociais que vão constituir seu psiquismo.

Henri Wallon (1968) também dá grande ênfase ao meio social e às interações com o meio. Ressalta que as relações do homem com o meio são de transformações mútuas e as circunstâncias sociais de sua existência influenciam fortemente a evolução humana. O meio é compreendido como o complemento indispensável do ser humano. Para este autor, as interações são fundamentais tanto para a construção do sujeito como do conhecimento, e ocorrem ao longo do desenvolvimento de acordo com as condições orgânicas, motoras, afetivas, intelectuais e socioculturais. Pode-se perceber que as interações, desde o nascimento, são as molas propulsoras para a evolução do psiquismo e responsáveis pela constituição do sujeito e de seu conhecimento. Na teoria walloniana, a criança é compreendida como um ser social que, por meio das relações que vai estabelecendo com as pessoas, com os objetos, com o espaço e com o tempo, gradativamente vai diferenciando-se do outro, constituindo-se como sujeito e construindo sua identidade. Portanto, é por meio da interação que se dá a construção do eu, que é condição fundamental para a construção do conhecimento (BASTOS, 1995).

Neste sentido, podemos dizer que há uma rede de interações entre os indivíduos. A partir destas interações, o sujeito pode referenciar-se no outro, encontrar-se com o outro, diferenciar-se do outro, opor-se a ele e, assim, transformar e ser transformado por este.

A palavra interação pressupõe a ação que se exerce com duas ou mais pessoas, nos remetendo, portanto, a uma ação recíproca. A ação de interagir é uma ação social, na medida em que envolve mais de um sujeito, em que a ação de cada um é dirigida para o outro ou decorrente da ação deste. Neste sentido, pode-se dizer que as ações são reciprocamente orientadas e dependentes entre si.

A reciprocidade nas interações possibilita a partilha de significados, de conhecimentos e de valores, configurando-se, assim, no

contexto social e cultural dos diferentes grupos. Através do partilhar de significados das diferentes interações é que se estrutura o social e o cultural. É neste contexto que o sujeito interage construindo-se socialmente e, ao mesmo tempo em que se constrói, participa ativamente da construção social (WALLON, 1968).

Ainda acompanhando as ideias de Henri Wallon sobre a importância dos grupos na evolução psíquica, podemos ressaltar a relevância do processo de construção da pessoa, na qual se realiza a conquista fundamental da diferenciação eu-outro. O eu e o outro são considerados pares antagônicos, apesar de interdependentes, e podem ser compreendidos em estreita conexão, sendo que se constituem conjuntamente. O eu, para se constituir, precisa diferenciar-se do outro, libertar-se gradualmente do sincretismo e adquirir a noção do próprio corpo, para, só assim, processar a consciência de si (WALLON, 1975).

Segundo Wallon (1975), a criança aos poucos, passa a se colocar a questão do seu eu em relação aos outros, e a partir das relações que estabelece com a sua família pode construir uma referência de conjunto, no qual tem um lugar e um papel específico. Dentro da constelação familiar, aprende a se situar em relação aos outros irmãos, aos pais, como um elemento fixo e, aos poucos, toma consciência da estrutura familiar.

Além da família, outros grupos começam a fazer parte de nossas vidas. A escola também é fundamental para a evolução psíquica da criança na medida em que é um meio diversificado que oferece novas oportunidades de convivência para ela que ainda tem como única referência a família. A escola também é um meio para a constituição dos grupos que são os iniciadores das práticas sociais.

O grupo aparece também como objeto privilegiado na elaboração do conhecimento pela significação histórica: pelo fato de nos havermos constituído como sujeitos, em uma trajetória de experiências grupais, ou seja, pelo lugar importante das relações com os outros (o processo de interação) na constituição de nossa subjetividade, de nosso psiquismo (GAYOTO, [1992]).

Wallon (1979), ao estudar a influência dos grupos na evolução do sujeito, afirma que estes, além de serem importantes para a aprendizagem social da criança, também o são para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência de si própria. Na sua inserção no grupo, a criança depara-se com duas exigências básicas: identificar-se com o grupo na sua totalidade, com os interesses e aspirações de seus integrantes, e diferenciar-se dos outros, assumindo um papel determinado. Dessa forma, a vivência em grupo contribui de forma decisiva para que a diferenciação eu-outro seja estabelecida e para a construção da personalidade.

Na concepção de Pichon-Rivière, o grupo apresenta-se como instrumento de transformação da realidade, e seus integrantes passam a estabelecer relações grupais que vão se constituindo, na medida em que começam a partilhar objetivos comuns, a ter uma participação criativa e crítica e a poder perceber como interagem e se vinculam.

Para Pichon-Rivière (1988), a teoria do vínculo tem um caráter social na medida em que compreende que sempre há figuras internalizadas presentes na relação, quando duas pessoas se relacionam, ou seja, uma estrutura triangular. O vínculo é bi-corporal e tripessoal, isto é, em todo vínculo há uma presença sensorial corpórea dos dois, mas há um personagem que está interferindo sempre em toda relação humana, que é o terceiro. Neste sentido, vínculo é uma estrutura psíquica complexa.

O circuito vincular tem direção e sentido, tendo um porquê e um para quê. Quando somos internalizados pelo outro e internalizamos o outro dentro de nós, podemos identificar o estabelecimento do vínculo de mútua representação interna.

O vínculo é uma estrutura complexa de relação que vai sendo internalizada e que possibilita ao sujeito construir uma forma de interpretar a realidade própria de cada um. Na vivência com os outros nós nos constituímos por meio de uma história vincular que vai se tecendo nessa relação. A psicologia social privilegia o grupo como unidade de interação; neste sentido, o grupo operativo é considerado como uma estrutura operativa que possibilita aos integrantes meios para que eles entendam como se relacionam com os outros (GAYOTTO, [1992]).

A técnica do grupo operativo pressupõe a tarefa explícita (aprendizagem, diagnóstico ou tratamento), a tarefa implícita (o modo como cada integrante vivencia o grupo) e o enquadre que são os elementos fixos (o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador e do observador). Para Pichon-Rivière (1998), o processo grupal se caracteriza por uma dialética na medida em que é permeado por contradições, sendo que sua tarefa principal é justamente analisar essas contradições. O autor utiliza uma representação para mostrar o movimento de estruturação, desestruturação e reestruturação de um grupo, que é o cone invertido.

O cone invertido é um instrumento que visualiza uma representação gráfica em que estão incluídos seis vetores de análise articulados entre si, que possibilitam verificar os efeitos da mudança.

Visca (1987, p. 39) esclarece sobre os vetores de análise do cone invertido:

Em poucas palavras, a *pertença* consiste na sensação de sentir-se parte, a *cooperação* consiste nas ações com o outro e a *pertinência* na eficácia com que se realizam as ações. Por outro lado, a *comunicação* pode ser caracterizada como o processo de intercâmbio de informação, que pode ser entendido desde o ponto de vista da teoria da comunicação ou a partir da teoria psicanalítica, etc.; a *aprendizagem*, como a apreensão instrumental da realidade e a *telé* – palavra de origem grega, tomada de Moreno –, como a distância afetiva (positiva-negativa).

A mudança, que é o objetivo primordial de todo grupo operativo, envolve todo um processo gradativo, no qual os integrantes do grupo passam a assumir diferentes papéis e posições frente à tarefa grupal. O momento da pré-tarefa é caracterizado pelas resistências dos integrantes do grupo ao contato com os outros e consigo mesmo, na medida em que o novo, o grupo, gera ansiedade e medo, medo de perder o próprio referencial, de se deparar com algo que possa surpreender e por sua vez suspender suas velhas e cômodas certezas a cerca de si e do mundo. A partir do momento em que é possível elaborar as ansiedades básicas, romper com as estereotípias, abrir-se para o novo e o desconhecido, pode-se dizer que o grupo está na tarefa.

A tarefa é a trajetória que o grupo percorre para atingir seus objetivos, ela está relacionada ao modo como cada integrante interage a partir de suas próprias necessidades. Compartilhar essas necessidades em torno dos objetivos comuns do grupo pressupõe flexibilidade, descentramento e perspectiva de abertura para o novo. Quando o grupo aprende a problematizar as dificuldades que emergem no momento da realização de seus objetivos, podemos dizer que ele entrou em tarefa, pois a elaboração de um projeto comum já é possível e este grupo pode passar a operar um projeto de mudanças.

Para Abduch (1999),

Cada integrante do grupo comparece com sua história pessoal consciente e inconsciente, isto é, com sua *verticalidade*. Na medida em que se constituem em grupo passam a compartilhar necessidades em função de objetivos comuns e criam uma nova história, a *horizontalidade* do grupo, que não é simplesmente a somatória de suas verticalidades pois há uma construção coletiva resultante da interação de aspectos de sua verticalidade, gerando uma história própria, inovadora que dá ao grupo sua especificidade e identidade grupal.

No trabalho com os grupos temos que caminhar no sentido da explicitação do implícito em que predominam as resistências à mudança representadas tanto pelo medo da perda do referencial como do ataque em que uma situação nova passa a ser vivida como perigosa. É justamente a explicitação do implícito que faz o grupo caminhar em direção à tarefa como no movimento de uma espiral dialética.

A técnica de grupo operativo propõe a presença e intervenção de um coordenador, que indaga e problematiza, estabelecendo algumas articulações entre as falas e os integrantes, sempre direcionando o grupo para a tarefa comum; e um observador que registra o que ocorre na reunião, resgata a história do grupo e depois analisa com o coordenador os pontos emergentes, o movimento do grupo em torno da tarefa e os papéis desempenhados pelos integrantes. Em relação aos papéis no grupo, podemos dizer que alguns são fixos, como o papel do coordenador e do observador, enquanto outros emergem no decorrer do processo, articulando-se com as necessidades e com as expectativas tanto individuais quanto grupais,

podendo alternar-se. O *porta-voz* é o integrante que explicita o que está implícito, colaborando com a tarefa. O *bode-expiatório* aparece quando explicita algo não tem a aceitação do grupo. Já o *líder de mudança* surge no momento em que o que foi explicitado pelo porta-voz é aceito pelo grupo contribuindo para o movimento dialético grupal (GAYOTTO, [1992]).

Os encontros não têm, necessariamente, um direcionamento para temas específicos. As pessoas falam livremente, estabelecem interações umas com as outras e partilham experiências comuns. No grupo, no espaço de formações de vínculos, de identificações e de diferenciações, trabalha-se com a subjetividade e com a singularidade de cada um de seus integrantes. Os grupos caracterizam-se por ser um espaço de escuta, em que o coordenador indaga, pontua, problematiza as falas para dar oportunidade para seus integrantes pensarem, falarem de si e poderem elaborar melhor suas próprias questões.

Neste sentido, podemos dizer que os grupos operativos têm um caráter terapêutico apesar de que nem todos os grupos terapêuticos podem denominar-se de grupos operativos.

No grupo, a escuta também pode ser provocativa, na medida em que o coordenador problematiza, levanta questões, propõe cortes e rupturas nas falas. Além de escutar, ele devolve o que escuta para os integrantes, tentando surpreendê-los, “desestabilizá-los”, fazê-los escutar sua própria fala, podendo com isso, provocar novas perspectivas e descobertas (BASTOS, 2009).

O exercício da escuta possibilita torná-la cada vez mais apurada, auxiliando os coordenadores de grupos nas suas pontuações, sinalizações, na leitura do implícito, do latente, favorecendo desta forma a elaboração de conflitos, a transformação de modos de posicionamento frente ao próprio sofrimento, possibilitando *insights* e transformações significativas.

Kupfer (2004), ao investigar o papel da escuta nas instituições, nos diz que toda instituição está estruturada como uma linguagem e que, portanto, está sujeita às leis de funcionamento da linguagem. Estabelece uma conexão entre a escuta de grupos na instituição com a escuta de um paciente em análise, ressaltando que podemos ler os discursos como se lê o discurso de um sujeito em análise. Não que nosso objetivo seja o de psicanalisar as pessoas da instituição, mas

o de aplicar as regras de funcionamento da linguagem e buscar *brechas*, espaços, para fazer com que possam emergir falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado, uma vez que os discursos institucionais tendem a produzir repetições para preservar o igual. Neste sentido, o psicólogo pode operar como *auxiliar de produção* de tais emergências.

Já o psicopedagogo, segundo Rubinstein (2003, p. 73-74), precisa tecer uma relação entre a constituição do sujeito e o modo singular de aprender:

O conhecimento a respeito da constituição do sujeito contribui para fazer as possíveis relações entre o modo peculiar de aprender, isto é, de se relacionar com o saber e o conhecer, com as experiências de natureza consciente e inconsciente da criança com os adultos significativos. Ou seja, pensar no *sujeito da aprendizagem* não é olhar isoladamente para o modo como ele aprende, mas também considerar sua história com esses adultos, o deslocamento de suas posições diante do saber.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que, para Pichon-Rivière, saúde mental e aprendizagem são sinônimos na medida em que há uma apropriação ativa da realidade que integra uma experiência nova e um estilo próprio de aprender. Neste sentido, acredito que a técnica de grupos operativos, e os pressupostos que a subsidiam, possa auxiliar o psicólogo e o psicopedagogo no sentido de poder (re)pensar o papel da aprendizagem numa nova ótica, a importância da coordenação e da atuação em grupos em direção à promoção de saúde e, conseqüentemente, às possibilidades de mudança de seus integrantes diante das respectivas dificuldades e conflitos.

Referências

- ABDUCH, C. Grupos Operativos com Adolescentes. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. *Cadernos, juventude, saúde e desenvolvimento*. v, 1 Brasília, DF, ago. 1999.v. 1.
- BASTOS, A. B. B. *Interações e desenvolvimento no contexto social da creche à luz de Henri Wallon*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A escuta psicanalítica e a educação. *Revista Psicólogo inFormação*, São Bernardo do Campo, ano 13, n. 13, p.91-98, jan./dez. 2009.

GAYOTTO, M. L. Conceitos básicos que facilitam a compreensão do início de um grupo. Artigo referente ao curso de especialização em Coordenação de grupos operativos do Instituto Pichon-Rivière. [S.l.: s.n.], 1992. (xerocopiado)

KUPFER, M. C. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: _____. *Psicologia escolar; em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RUBINSTEIN, E. R. *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

WALLON, H. *A Evolução Psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, maio 1975.

_____. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, maio 1979.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. (Grandes cientistas sociais, 52).

VISCA, J. *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

