

Projeto Social da Associação Brasileira de Psicopedagogia: Estudo de um caso de atendimento psicopedagógico em grupo

Social Project of the Brazilian Association of Psychopedagogy:
Study of a case of group psychopedagogical care

Silvia Szterling Munimos¹

DOI: 10.51207/2179-4057.20250032

Resumo

Este artigo é um tributo ao Projeto Social da Associação Brasileira de Psicopedagogia, que, ao propor atender crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem oriundos dos meios populares, cumpre uma função social e política da mais alta importância. Ele apresenta-se como um estudo de caso cujo propósito é duplo: resgatar as contribuições da Psicopedagogia dinâmica inaugurada por Sara Paín no que diz respeito à compreensão e tratamento dos problemas de aprendizagem, e adentrar a prática psicopedagógica em grupo, sobre a qual ainda pouco se escreveu. A análise está teoricamente fundamentada nas contribuições de Sara Paín e de profissionais que a secundam, como Alicia Fernández e Ana Maria Muñoz, além de psicanalistas como Cristina Kupfer e Rinaldo Voltolini, que transitam pelo campo da Psicanálise e Educação. O estudo conclui que as relações que se estabelecem entre os pares no interior do grupo podem ter efeitos terapêuticos, isto é, podem mobilizá-los para aprender.

Unitermos: Projeto Social. Psicopedagogia Dinâmica. Psicanálise e Educação. Psicopedagogia em Grupo.

Summary

This article is a tribute to the Social Project of the Brazilian Psychopedagogy Association which, by offering to assist children and adolescents with learning problems arising from popular environments, fulfills a social and political function of the highest importance. It presents itself as a case study whose purpose is twofold: to rescue the contributions of dynamic Psychopedagogy inaugurated by Sara Paín with regard to understanding and treatment of learning problems, and to delve into group psychopedagogical practice, about which little has yet been written. Its analysis is theoretically based on the contributions of Sara Paín and professionals who support her, such as Alicia Fernández and Ana Maria Muñoz, as well as psychoanalysts such as Cristina Kupfer and Rinaldo Voltolini, who work in the fields of Psychoanalysis and Education. The study concludes that the relationships established between peers within the group can have therapeutic effects, that is, they can mobilize them to learn.

Keywords: Social Project. Dynamic Psychopedagogy. Psychoanalysis and Education. Group Psychopedagogy.

Trabalho realizado no Lar da Bênção Divina, São Paulo, SP, Brasil.

Conflito de interesses: A autora declara não haver.

1. Silvia Szterling Munimos – Doutora em Psicologia e Educação; Professora de Pedagogia no IFRS Campus Restinga, São Paulo, SP, Brasil.

Introdução

O Projeto Social da Associação Brasileira de Psicopedagogia segue cumprindo seu papel histórico: levar atendimento psicopedagógico a crianças e adolescentes que, em virtude das precárias condições de existência de suas famílias, não têm acesso à clínica dos problemas de aprendizagem. Papel tanto mais meritório quanto mais se sabe que o cenário no campo da educação em nosso país, apesar dos inegáveis avanços quantitativos que se seguiram à universalização do Ensino Fundamental (Brasil, 1971) e da Educação Básica (Brasil, 2008), não tem se feito acompanhar por significativos avanços qualitativos. Ou seja, o fantasma do fracasso escolar entre alunos oriundos dos estratos populares segue nos assombrando hoje tanto quanto no passado.

Ainda em 1987 o então *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, dando voz à Guiomar Namó de Mello, à época deputada estadual responsável pelos capítulos de políticas sociais e educação da Constituição do Estado de São Paulo, condenava veementemente o processo de privatização do ensino no Brasil – o desvio de verbas públicas para as escolas privadas –, ao mesmo tempo que as instituições públicas de ensino, transformadas na prática em escolas do povo, registravam índices em torno de 40% de alunos reprovados logo à 1ª série do Ensino Fundamental! O motivo? Entraves no processo de alfabetização (Mello, 1987).

A partir da década de 1990 as políticas públicas de progressão continuada reduziram aquelas absurdas taxas de repetência, mas ao recusarem enfrentar o cerne do problema – a má qualidade da escola pública brasileira –, transformaram-nas na prática em absurdas taxas de analfabetismo funcional, que ainda se prolongam até o Ensino Médio! Quer dizer, a maior parte de nossos adolescentes pobres segue apresentando ineficiente domínio e uso social da língua escrita.

Muito já se escreveu a respeito, a começar pelo livro seminal de Maria Helena Souza Patto, publicado originalmente em 1990: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (2022) que, já no título, e fazendo coro à deputada Guiomar, avisa a que veio: denunciar o discurso ideológico

que atribui ao próprio aluno “carente” e sua família a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem que apresenta na escola, escamoteando o fato dessa mesma escola ter sido criada sob medida por nossas elites dirigentes para que seu destino seja aí, justamente, fracassar.

É, aliás, precisamente por vivermos nesta sociedade profundamente injusta e desigual, na qual até o acesso ao conhecimento permanece como apanágio de uns poucos – os filhos das classes média e alta –, que o papel desempenhado pelo Projeto Social da ABPp é, em suma, sob todos os aspectos, meritório.

Este artigo presta-se, assim, em primeiro lugar, a endossar esta missão, seguir apostando nela. Em segundo lugar, pretende revisitar uma linha de intervenção relativamente em desuso nos dias de hoje: a *psicopedagogia dinâmica* concebida por Sara Paín (1992; 1999)¹ em princípios da década de 1980, que pensa o sujeito da aprendizagem na interface entre o conhecimento e o saber, isto é, entre o sujeito epistêmico de Piaget e o sujeito do (desejo) inconsciente de Freud e Lacan. Em terceiro lugar, por fim, intenta discutir algumas características da dinâmica e dos possíveis efeitos da intervenção psicopedagógica em grupo.

Em outras palavras, intenta-se aqui repensar o (des)conhecimento da criança à luz de sua constituição subjetiva, agora porém no âmbito específico do atendimento em grupo, a partir das relações que aí se entretecem entre seus participantes. Ou ainda nas palavras de Kupfer et al. (2010, p. 97), trata-se de verificar “o que uma criança pode fazer por outra” no contexto deste enquadre terapêutico específico.

A opção metodológica na elaboração deste artigo é, como já se disse, o estudo de caso, aqui ambientado numa instituição paulistana sem fins lucrativos, que no contraturno escolar oferece diferentes atividades educativas a 120 alunos de escolas municipais do entorno, dentre elas, uma oficina de apoio pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática; e coube à coordenadora dessa oficina recorrer afinal à Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção

1. Em função mesmo dessa retomada é que parte substantiva da bibliografia aqui referenciada data das décadas de 1970 a 1990.

São Paulo em busca de profissionais aptos a atender semanalmente àquelas crianças e pré-adolescentes julgados mais comprometidos em termos de suas aprendizagens.

As crianças, suas problemáticas e o processo de avaliação diagnóstica

Os alunos que em maio de 2023 ingressam neste grupo de Psicopedagogia são aqui referidos por nomes fictícios. São eles: Vitor, então com 8 anos de idade, Tatiana, com quase 9 anos, Pedro, 10 e Gustavo, um “pré-adolescente”, como ele mesmo identifica-se, prestes a completar 11 anos de idade. À época Vitor e Tatiana cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental enquanto Pedro e Gustavo o 5º ano.

As razões aventadas pela equipe de apoio pedagógico para a indicação destes e não de outros sujeitos foram as seguintes: interrupção no processo de alfabetização – Vitor e Tatiana mal o iniciaram! –, apropriação rudimentar da lógica do sistema de numeração decimal – para somar “3” e “4”, por exemplo, essas mesmas crianças iniciavam a contagem invariavelmente pelo número “1”, não “3”, e sempre com o apoio dos dedos das mãos –, a par de outras dificuldades de natureza emocional.

Eis como a coordenadora e as professoras do apoio pedagógico descrevem suas problemáticas, umas complementando as falas das outras.²

“Gustavo é muito bom em matemática, mas erra porque não consegue ler os problemas”. “Ele se esforça muito, mas quando não consegue, desliga: dorme, chora ou atrapalha o grupo”. Em suma, é “muito inquieto e pouco tolerante à frustração”.

Já “Vitor é infantil”. “Um dia veio de pijama (à instituição)!”. “Ele age sem pensar”. “Aprende e desaprende”.

Quanto à Tatiana, “não aproveita as atividades propostas”. “Não fica parada, dispersa”. “É sedutora e gosta de aprontar”.

Finalmente, Pedro, afora o fato de que “lê e escreve mal”, tem sua produção avaliada como “aquém do esperado para um aluno de 5º ano”.

De fato, é mais ou menos assim que os três primeiros se apresentam em nossos encontros iniciais: bastante agitados, dispersos, falando alto, testando limites. Já Pedro mostra-se, pelo contrário, reservado, quieto, quase triste. Foram necessários alguns meses de trabalho para que essa dinâmica pudesse ser revista.

De maio a junho dedicamo-nos à avaliação diagnóstica de cada um deles, recorrendo aos instrumentos há muito consagrados por Sara Paín (1992), a saber:

- As *provas operatórias* de Piaget, com quem Paín, a propósito, trabalhou no Centro de Epistemologia Genética, em Genebra;

- O *jogo simbólico* ou do faz de conta, que ela adaptou da clínica psicanalítica com crianças;

- O *desenho do par educativo*, uma variação do “teste de duas pessoas” (Muñiz, 1987, p. 41) derivado igualmente do *setting* psicanalítico;

- As *provas de desempenho escolar*;

- A análise dos cadernos e outras produções escolares dos sujeitos;

- A *anamnese* com os pais, que é o relato da *história vital* do(a) filho(a) com foco nas intercorrências que, segundo eles, possam porventura estar na origem de seus atuais problemas de aprendizagem.

Cada um destes instrumentos tem um propósito definido que julgamos oportuno retomar aqui brevemente:

- As *provas operatórias* buscam situar a etapa do *desenvolvimento cognitivo* do sujeito em termos de sua possibilidade para, por exemplo, *conservar mentalmente* a quantidade de uma coleção de objetos cuja disposição no espaço sofre sucessivas transformações, ou *classificá-los* a partir de diferentes critérios, ou ainda *ordená-los* por tamanho, peso ou matizes de cor;³

- Já as *provas de desempenho escolar* avaliam se e como o sujeito utiliza esses recursos cognitivos a serviço das *aprendizagens escolares*;

3. Para uma descrição vívida da aplicação das provas operatórias de conservação pelo próprio Piaget e seus colaboradores no Centro de Epistemologia Genética ver *Conversando com Jean Piaget*. (Bringuier, 1978).

2. Em 15/05/2023.

- O *desenho do par educativo* deixa por sua vez entrever a relação inconsciente da criança ou adolescente com os papéis de ensinante, aprendente e o próprio ato de ensinar e aprender;

- Quanto ao *jogo simbólico* com apoio de material pouco estruturado, como blocos de madeira, barbante, tesoura, papel, lápis, clipes e outros materiais de uso comum, ele aponta para o modo como cada sujeito articula raciocínio lógico e desejo “ilógico” para pensar e aprender ou, por outra, “ignorar”.

- Finalmente, a escuta atenta da *história vital* da criança, ao indicar o lugar que ela ocupa no desejo dos pais, permite levantar hipóteses sobre a origem da sua problemática atual, que pode ou não estar ainda associada a disfunções orgânicas.

É, em suma, digno de nota que enquanto as provas operatórias e de desempenho escolar situam-se na dimensão do *conhecimento*, isto é, do desenvolvimento cognitivo piagetiano – o chamado *sujeito epistêmico* –, o jogo simbólico e o desenho do par educativo situam-se na dimensão do *saber*, isto é, do *desejo do sujeito do inconsciente*, ou melhor, *sujeitado* ao próprio inconsciente. Daí que o jogo simbólico e o desenho do par educativo, derivados ambos, lembremos, da clínica psicanalítica, serem denominados *projetivos*, no sentido de que o sujeito aí “projeta aquilo que é, mas também aquilo que recusa ser” (Laplanche & Pontalis, 1976, p. 483), e “envia para fora (de si) a imagem do que nele existe de forma inconsciente” (Id. Ibid.).

A seleção de breves passagens dos processos diagnósticos levados efetivamente a cabo entre maio e junho de 2023, criança a criança, possibilitará compreender melhor alguns desses instrumentos e processos em ação.

Tatiana

Bastante irrequieta, dispersa e avessa às atividades pedagógicas, Tatiana verbaliza desde o princípio seus conflitos com a mãe que, segundo ela, bate-lhe constantemente e ameaça tirá-la do balé, sua atividade preferida na instituição, caso não estude e aprenda a ler e escrever. Contudo, em situações lúdicas e informais de aprendizagem, Tatiana logo revela uma surpreendente liberdade criativa e

expressiva, permanecendo longos períodos absorta na confecção de fantoches, desenhos, colagens e modelagens de massinha. Já nas provas cognitivas e de desempenho escolar seu rendimento cai, com efeito, drasticamente.

Longe, porém, de demonstrar qualquer animosidade contra a mãe e a figura materna, suas representações sugerem, ao revés, sua profunda admiração por ela.

“Esta é minha mãe”, diz, apresentando sua boneca de massa de *biscuit* aos colegas “Chama-se Célia”.⁴

A importância de que a mãe se reveste reaparece em seu desenho do par educativo no qual, a não ser por dois pequenos círculos concêntricos que desenha no pescoço da figura materna (metaforizando seus gritos?), Tatiana retrata ambas de maneira idêntica. “Ela está me ensinando que as árvores precisam de água para crescer”, verbaliza (Figura 1).

Figura 1

Através desta e outras representações da figura materna Tatiana revela a um só tempo não apenas uma enorme capacidade de concentração - em flagrante contraste com a queixa escolar de “déficit de atenção” - como uma ambivalente relação com mãe, fonte de admiração e desavenças.



Fonte: dados de pesquisa.

4. O nome foi inventado por Tatiana. De fato, sua mãe chama-se Cíntia.

Idêntica. Este é justamente o sentido do termo empregado mais uma vez por Laplanche e Pontalis (1976) para definir o conceito freudiano de *identificação*: “Ato pelo qual um indivíduo se torna idêntico a outro, (...) assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa”. (Ibid., p. 295).

Mas é no jogo simbólico que o paradoxo dessa relação aparece de maneira mais evidente, pois ali ela “é” a mãe enraivecida que cobra deveres do filho, interpretado no caso por Pedro.

“Quem traz dinheiro para esta casa, hein?”, ela grita. “Quem trabalha aqui? Vá já arrumar seu quarto!”, enquanto na vida real, como vimos, Tatiana permanece na posição diametralmente oposta de filha e aluna que recusa obstinadamente atender às demandas dos pais, em casa, e dos professores na escola: “ajude”, “estude”, “aprenda”, “cresça”. Inclusive, ela fica ressentida quando não ganha presentes, por exemplo, no Dia das Crianças, como se apenas os adultos é quem tivessem “deveres” a cumprir com ela.

“Não sei ler”, afirma diante de um livro de história, solicitando que eu leia para ela em voz alta ou lhe dite as letras de cada palavra, uma a uma, como se já não as conhecesse de cor! Quer dizer, ela domina o código escrito, mas nega-se a utilizá-lo. “Meus pais querem que eu leia sozinha”, reclama (Figura 2).⁵

Entre as muitas conversas que Tatiana vai entretendo comigo contando episódios da sua vida familiar, particularmente suas desavenças com a mãe, sai-se afinal com esta: “É que meu pai gosta (mais) de mim (do que dela)!”. O que talvez, em seu pensamento, tenha o seguinte corolário: “Para que me esforçar se já tenho o que desejo?”.

Esta é ao menos nossa hipótese inicial de trabalho com ela.

Pedro

À diferença de seus agitados e barulhentos colegas, Pedro trabalha em silêncio. Quase nunca

sorri e parece não gostar de ser cumprimentado com beijos ou abraços.

Quando, certa vez, Vitor derrubou inadvertidamente o fantoche que ele estava confeccionando – não por acaso um “fantasma”, aquele que não se vê e por isso passa despercebido – e os longos *dreads* de lã colorida que lhe serviam de cabelo caíram no chão, Pedro simplesmente desistiu da proposta para passar o restante do encontro, bastante longo, apenas observando os colegas trabalharem.

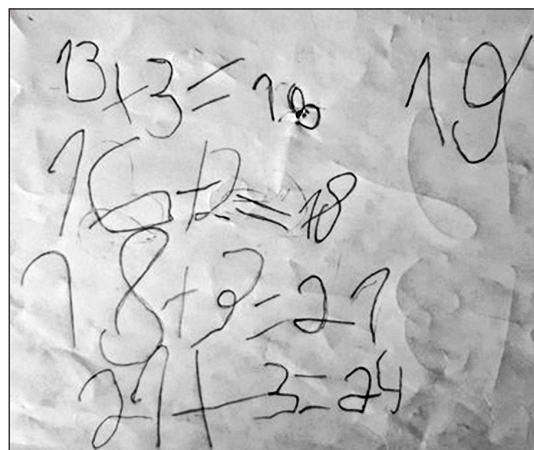
Ele tampouco envolveu-se no jogo simbólico. Suas réplicas à “mãe” interpretada por Tatiana limitaram-se a uns poucos monossílabos: “Sim”..., “tá”..., “é”...⁶

Embora alfabetizado, Pedro também se vê às voltas com muitas dificuldades de ortografia, a ponto de, por vezes, valer-se de letras aleatórias para escrever certas palavras. Mas é na produção de texto, carente de pontuação, paragrafação e coesão, que suas dificuldades evidenciam-se.

Sua relação com a leitura também é difícil. Adormeceu profundamente durante uma contação de história, por exemplo, e ao despertar confessou num átimo e sem razão aparente que “quando eu era

Figura 2

O traçado dos números e a folha amassada possibilitam entrever a irritação de Tatiana quando instada a realizar uma atividade mais próxima ao modelo escolar



Fonte: dados de pesquisa.

5. Em 26/06/2023.

6. Em 29/05/2023.

pequeno eu sabia ler e escrever, mas quando meus pais se separaram eu parei até hoje”.⁷

Uma ruptura da qual Pedro, pelo visto, ainda se ressentido e que reaparece no seu desenho do par educativo. “Meu pai me ensinando um chute a gol”, explica (Figura 3). Um pai quase sempre ausente na vida real, ao lado de uma mãe, aparentemente pouco acolhedora com quem ele mora sozinho, que justifica o fato do filho adormecer durante a leitura da história com uma ponta de sarcasmo: “Se estivesse jogando futebol (ao invés de estudar) não dormia!”.⁸

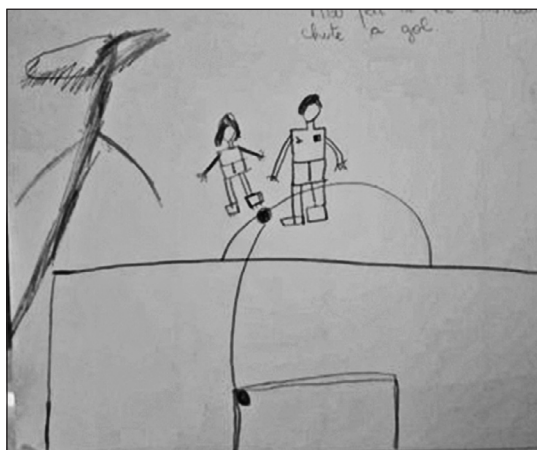
Fonte: dados de pesquisa

À semelhança de Tatiana, ele evade-se das atividades de leitura e escrita, mas em contrapartida envolve-se profundamente com outras que requerem raciocínio lógico e habilidade manual, como a montagem de uma maquete do corpo humano, ou mesmo o conserto de um abajur da sala.

Meses mais tarde, quando Gustavo leu para o grupo o “primeiro livro da minha vida” - uma versão simplificada da fábula *João e o pé de feijão*⁹, sugiro a Pedro que faça o mesmo: escolha um livro de histórias da biblioteca da instituição para ler em casa e depois para os colegas. Mas ele o devolveu intacto, duas semanas depois, sem dizer uma palavra.

Figura 3

Desenho do Par educativo: “Meu pai ‘tá’ me ensinando um chute a gol”



7. Em 05/06/2023.

8. Em 15/06/2023.

9. Em 16/10/2023.

Apenas em fins de 2023 Pedro arrisca-se a ler em voz alta um pequeno texto de uma enciclopédia sobre o corpo humano, engasgando nas sílabas complexas, repetindo palavras e relendo tudo desde o princípio, não apenas para compreender o que ainda não sabe, mas sobretudo para se assegurar do que pode e sabe.

Abraça-me então pela primeira vez.

Vitor

Este é o primeiro desenho de Vitor, datado de 29 de maio de 2023. Observando-o, uma das professoras do apoio pedagógico julgou tratar-se de um “peixe”. De fato representa um “pirata” assustador, a boca aberta, língua e dentes à mostra (Figura 4).

Os grafismos toscos de Vitor na representação do rosto humano e a extrema desproporção dos membros do fantoche modelado em massa de *biscuit* levam-me a levantar a hipótese de comprometimento na constituição de sua imagem corporal, isto é, na constituição do seu eu (Kupfer et al., 2017).

Ademais, e em flagrante contraste com sua compleição física – Vitor é muito alto e desenvolvido para seus 8 anos de idade –, suas produções plásticas e escritas e seu raciocínio lógico-matemático são característicos de uma criança pré-escolar.

Figura 4

Neste desenho livre, o primeiro que Vitor realiza, sua representação de “um pirata” (seu rosto) chama logo a atenção. Tratar-se-ia de uma dificuldade de coordenação motora ou um impasse na constituição de sua imagem corporal?



Fonte: dados de pesquisa.

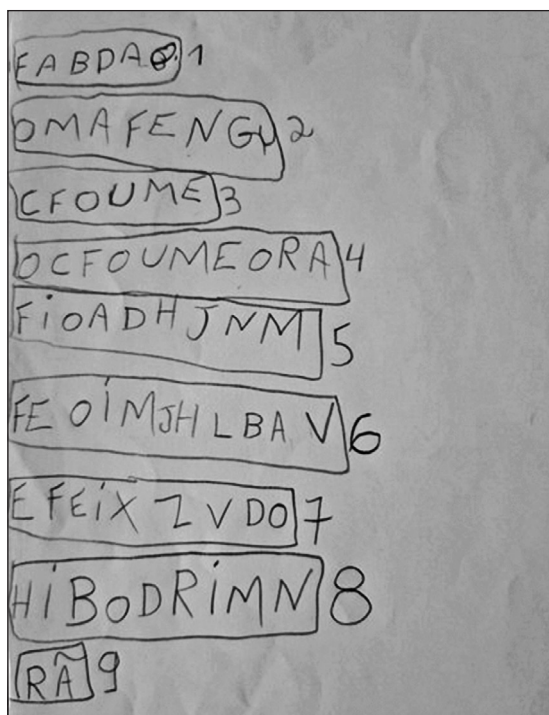
Nas provas de conservação de grandezas como número, massa e peso, por exemplo, ele deixa-se invariavelmente enganar pela percepção, o que o situa na etapa pré-lógica ou pré-operatória do pensamento (Piaget & Inhelder, 1974).

Também suas hipóteses sobre a língua escrita são pré-alfabéticas e inclusive, por momentos, pré-silábicas (Ferreiro & Teberosky, 1999), como se vê neste ditado de palavras e frases realizado em 26 de junho de 2023 (Figura 5):

Durante a anamnese, a mãe de Vítor aparenta sentir-se culpada e desamparada diante das dificuldades do filho. “Não sabia que ele era deficiente”, lamenta, explicando que a pedido da escola havia consultado um neurologista que diagnosticou Vítor com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Na sequência ela aventa a possibilidade de “autismo”. Pretende mesmo providenciar-lhe o Bilhete Único Especial e outras vantagens que a lei

Figura 5

A despeito de estar cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, Vítor ainda se vê às voltas com escolhas de letras aleatórias na escrita das palavras, como neste ditado



Fonte: dados de pesquisa.

garante hoje às pessoas do chamado Transtorno do Espectro Autista. Afinal, queixa-se do pai, de quem é separada: “No final de semana ele leva o filho pro bar e larga ele lá sozinho”.

Decorridos quatro meses ela revela ademais que está grávida de “um amigo”. “Nem sei como vai ser!”, aflige-se. “Eu trabalho de segunda a sábado como cuidadora de idosos!”¹⁰

Nesse interim, porém, eu e Vítor estabelecemos um vínculo significativo. Espera-me semanalmente no portão da instituição, sorridente, e acaba demonstrando desejo de aprender a ler, escrever e contar.

Brinca muito de “faz de conta”, recriando na fantasia, por meio de enredos verossímeis e originais, algumas de suas experiências de vida. Está ademais feliz com a perspectiva de “ganhar um irmãozinho”.

Então, a mãe acrescenta inadvertidamente a peça que faltava ao quebra-cabeça diagnóstico do filho: “Não preciso de homem em casa”, diz para justificar sua intenção de não se casar com o “amigo”. “Já tenho o Vítor. Ele tem seu quarto, mas sempre pede pra dormir comigo”.¹¹

“Mas você está muito grande para dormir com sua mãe, não Vítor?”, eu o questiono em particular. “E não é namorado dela, certo?”. Ele sorri. “Depois, seu irmãozinho vai precisar que você cuide dele, certo?”.

Enfim, “casamento” aparentemente desfeito, as sombrias hipóteses diagnósticas iniciais caem por terra, uma a uma, e o caminho para o trabalho de alfabetização parece abrir-se.

Vítor escreve sua primeira história no ano seguinte, em março de 2024, numa escrita ainda pré-silábica. “Chama-se *coní*”, ele explica, referindo-se ao cone utilizado pelos guardas de trânsito, e narra uma cena na qual João (“jo”) e Douglas (“duo”) provocam uma batida (“bote”) de carro. O texto todo é assim redigido, alternando letra bastão e cursiva: “suva jo e, duo, mtav, e não tava me sim e trtepo bote zinonl”.

10. Em 09/10/2023.

11. Em 09/10/2023.

Mas apesar de permanecer até meados do ano passado ainda sob muitos aspectos “infantil”, o prognóstico de Vítor parece promissor.

Gustavo

Como no caso de Vítor, o de Gustavo demonstra que os tempos de diagnóstico e tratamento psicopedagógico não são propriamente estanques. Intervenções iniciais podem produzir efeitos terapêuticos importantes, ao mesmo tempo que elementos fundamentais do diagnóstico podem surgir muito tempo depois.

Gustavo, lembremos, fora indicado para o grupo de Psicopedagogia não apenas por conta de suas dificuldades com a língua escrita – “É muito bom em matemática, mas erra porque não consegue ler os problemas” –, como por conta da inquietação transbordante. As professoras do apoio aventam hipóteses diagnósticas como dislexia e/ou Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

De fato, a agitação permanente e o breve tempo que Gustavo dedica às atividades pedagógicas, problemas e produções textuais, das quais pretende livrar-se rapidamente para, por exemplo, experimentar todos os jogos disponíveis na sala ou exibir suas habilidades com a bola de futebol, são sua marca registrada, ao lado da faceta competitiva, por vezes agressiva, que emerge, por exemplo, na confecção do seu fantoche de “lobo” ou no desenho de um peixe grande perseguindo um pequeno para devorá-lo, datado de 29/09/2023.

Para sobressair-se sobre os colegas do grupo, Gustavo recorre ademais a outros expedientes, como recusar compartilhar as balas e pirulitos que ele tem sempre à mão com Vítor e Tatiana – “Só dou para o Pedro”, justifica. “Ele é meu amigo”¹² –, ou arrancar das mãos de Tatiana quaisquer materiais que ela esteja utilizando e que também sejam do seu interesse, como peças de jogo, cola ou lápis de cor.

Ao mesmo tempo, conforme relata uma das professoras do apoio pedagógico, “Gustavo gosta do grupo de Psicopedagogia”¹³, pois à diferença da oficina de leitura que ela ministra, em que seu desempenho fica sempre muito aquém dos colegas, neste grupo ele destaca-se.

Mas nem sempre foi assim. Na primeira atividade de contação de história, em junho de 2023, Gustavo escondeu-se sob a mesa para não ler e “bagunçar” com a Tatiana. Ele só se dispôs a isso, como vimos, ao final daquele ano, quando sentiu-se seguro para tanto. Em contrapartida, como sabia-se desde o princípio “o melhor” em matemática, gostava de brincar de “professor” da turma, escrevendo contas na lousa para os colegas resolverem e depois corrigi-los. Inclusive nessas ocasiões ajudava Tatiana ao invés de agredi-la.

Meu primeiro encontro com a mãe de Gustavo ocorreu apenas em novembro de 2023. Na ocasião, ela falou das sucessivas crises do casal por conta do marido ser “dependente químico”, sublinhando o fato de Gustavo fingir ignorar o problema e recusar-se a conversar a respeito.

Enfim, é mais um diagnóstico que se fecha no âmbito do drama familiar da criança, ao menos como hipótese diagnóstica.

A dinâmica do grupo e seus efeitos

Nesta instituição as crianças costumam responsabilizar-se e cuidar umas das outras, inclusive porque provêm das mesmas escolas e passam o dia todo juntas, de segunda a sexta-feira. Chama assim atenção a dinâmica conflituosa que rapidamente se instala no interior deste pequeno grupo no qual, provavelmente devido ao caráter menos “pré-formatado” dos atendimentos, seus membros gozam de mais liberdade para expressar-se.

Emergem então aí a subserviência de Pedro a Gustavo, as tentativas de Vítor de se fazer aceito por eles, os ataques dos meninos e particularmente de Gustavo à Tatiana, que recorre frequentemente ao choro para fazer valer suas vontades, e a competição, enfim, que se estabelece entre ambos pela primazia no grupo.

O que os une são, por outro lado, justamente, os problemas de aprendizagem. É, aliás, o que os identifica como “grupo da psicopedagogia”, além

12. Em 04/09/2023.

13. Em 28/08/2023.

do pouco ou nenhum contato com o universo da cultura fora dos muros da escola. E todos eles têm plena consciência desse traço que os desmerece a seus próprios olhos.

Para marcar essa pertença ao grupo e, ao mesmo tempo, suas dessemelhanças ou “dissimetrias” (Revah, 2020, p. 116), cada qual escolhe então uma pasta de cor diferente onde guardar suas histórias, desenhos e outras produções. Pastas que acabam funcionando como uma espécie de chamada ou lista de presença nos atendimentos e, ao mesmo tempo, como uma espécie de reserva de memória, no sentido de que lhes possibilita rememorar *coletivamente* os trabalhos já realizados, bem como acompanhar *individualmente* sua evolução relativa.

Assim é que Tatiana, por exemplo, compara um ditado de palavras proposto pela coordenadora do apoio pedagógico a 27 de março de 2023 com sua prova de desempenho escolar datada de 26 de junho, três meses depois, e constata ela mesma sua evolução rumo à escrita silábico-alfabético. O que não a impede porém de seguir referindo-se a si mesma como “burra” e boicotando seus “deveres”, o que acaba provocando em mim exatamente a mesma reação da mãe: ameaçá-la com “castigos” caso não faça suas “lições” para entreter-se apenas com o que lhe dá prazer: desenhar, pintar e brincar.

“Eu gosto de irritar minha mãe”, confessa ela um dia sorrindo¹⁴, o que me possibilita afinal vislumbrar o jogo transferencial em curso.

A esse respeito Paín e Jarreau (1994) advertem: Se nós (terapeutas) nos deixamos levar (pelo paciente) respondendo às suas expectativas, nós contribuímos à repetição do comportamento neurótico. Mas se damos à antiga relação (edípica) uma nova significação, nós damos ao sujeito a possibilidade de mudar, de inventar uma nova maneira de se fazer amar. (p. 33, tradução livre do original em francês)

Também os discursos em circulação no grupo têm impactos sobre a eventual mobilização de um ou outro de seus membros para aprender, ou melhor, para desejar aprender.

Alicia Fernández aborda exatamente este ponto no artigo *Tratamento grupal dos problemas de*

aprendizagem (1984): os efeitos que esse discurso coletivo produz em cada um:

O cenário grupal permite-nos localizar esse drama (a pecha de “burro”), onde do real do grupo há sempre um outro, um par, que olha, escuta, exige, ignora, ataca ou quer, frente ao qual o paciente deve ir se diferenciando, quer dizer, diferenciando sua opinião, onde precisará argumentar, defender seus desejos e suas ideias ou antecipar para conquistar um lugar. (p. 92, tradução livre do original em espanhol)

Assim é que para diferenciar-se de Tatiana, por exemplo, Gustavo põe-se repentinamente a denunciar a rival no exato momento em que ela tentava, como de hábito, furtar-se à proposta pedagógica para brincar: “Olha, professora, a Tatiana! Ela mexe em tudo!”¹⁵, quando pouco antes ele fazia exatamente o mesmo! E justifica: “Ela é muito infantil, professora”.

Já Vítor, que como Tatiana ainda não domina a lógica dos sistemas alfabético e numérico, trata de diferenciar-se da colega pela relação diversa que estabelece agora com o aprendizado da leitura e da escrita. E é desse lugar que Vítor a encoraja em maio de 2024: “Vai, Tatiana! Faz logo a lição!” (criar uma história em quadrinhos). A professora tá fazendo isso” (cobrando que escreva as falas dos personagens) “para o seu bem!”¹⁶

Em meio a esta dinâmica paradoxal de identificação e diferenciação própria da constituição psíquica, subjetiva (Bernardino, 2020), todos avançam afinal em suas aprendizagens, cada qual no seu tempo e à sua maneira.

Em fevereiro de 2024, com o ingresso de Pedro e Gustavo no 6º ano do Ensino Fundamental e sua saída do grupo¹⁷, seguida da entrada de Camila em junho, a dinâmica dos encontros, claro, muda significativamente.

14. Em 11/03/2024.

15. Em 06/11/2023.

16. Em 04/03/2024.

17. Em 2024 ambos passam para o 6º ano do Ensino Fundamental e mudam de horário na escola, o que inviabiliza sua permanência neste grupo.

Habitando estranhamente o próprio corpo e mal fazendo uso da fala, Camila aparenta apresentar graves “entraves estruturais em sua constituição psíquica” (Bernardino et al., 2020), isto é, uma estrutura psicótica. E a literatura especializada é pródiga em exemplos de desestruturação de todo um grupo por conta do ingresso de um sujeito psicótico. É o que se lê neste fragmento trazido mais uma vez por Paín e Jarreau (1994) no âmbito de um atelier de arteterapia frequentado por crianças neuróticas:

Sebastião, 6 anos, nos dá um exemplo desse fracasso evitável. Sua mãe, sem nada dizer, inscreveu-o no curso anual. Ele entrou num grupo de crianças de 5 a 9 anos. Sua excitação compulsiva desestabilizou o grupo a tal ponto que interrompeu o tempo da sessão e o trabalho de alguns sujeitos. Sem exceção, todas as produções do grupo tornaram-se patológicas. As arteterapeutas viram-se obrigadas a interromper o trabalho e propor sessões individuais a Sebastião. (p. 52, livre tradução do original em francês)

Contudo, aqui o movimento é outro. Inundada pela exuberância das falas dos colegas e pelo jogo simbólico que surge espontaneamente por iniciativa de Vitor - cantar e dançar num “show de talentos” –, Camila põe-se a falar logo ao primeiro encontro!¹⁸ A princípio cochichando ao meu ouvido, depois apresentando seu “show” na esteira dos colegas, mas, à diferença deles, criando sua própria música, cuja letra deixa entrever alguns dos fantasmas que a assombram e inibem:

*“Era duas moscas feias que se amavam,
E à meia-noite se cortavam,
Pelos os mistérios que passeavam...”*

Camila articula mal as palavras, o que torna difícil compreendê-la. Mas ela insiste e na semana seguinte pede para cantar novamente, substituindo desta feita “duas moscas” por “umas cafeias”. Quereria dizer “caras feias”? “Caveiras”? Ou simplesmente inventara uma palavra própria, sem sentido aparente?

A evolução de sua produção escrita também acompanha o rápido desabrochar da fala. De início, Camila *copia* o que escrevem os colegas, mas já no segundo encontro produz uma escrita autoral – as falas dos personagens de uma história em quadrinhos –, a meio caminho entre a escrita silábica e silábico-alfabética e, surpresa!, acompanhada de sinais de pontuação, inclusive pontos de exclamação e interrogação, que marcam desse modo a entonação das falas desses personagens.

Na terceira semana de atendimento, Camila põe-se a falar profusamente como se quisesse compensar o longo tempo de “mutismo”, não sem antes solicitar autorização – “Posso...?” – para contar piadas e cantar uma nova composição na qual associa desta feita “*uma melancia cortada em pedaços com um coração (despedaçado?)*”.

Ou seja, ao contrário do caso de Sebastião, aqui são os pares que “estabilizam” Camila. É ela quem se deixa levar pelos colegas, sustentada na retaguarda por minhas intervenções.

É provável que não tenha afinal uma estrutura clínica psicótica. Que seu problema fonoarticulatório contribua, e muito, para sua inibição. Talvez Camila possa mesmo ajudar Tatiana a “mudar, inventar uma nova maneira de se fazer amar”: lendo, escrevendo, aprendendo, em suma, o muito que a escola tem a ensinar às crianças.

Enfim, este é mais um diagnóstico ainda não decidido, passível portanto de ser reaberto e desse modo reorientar continuamente nossas práticas.

Considerações

Ao conceber sua Psicopedagogia Dinâmica como clínica do sujeito, sempre no singular, Sara Paín pouco se detém no atendimento psicopedagógico em grupo, a não ser numa ou noutra passagem de sua obra.

Encontramos em contrapartida um crescente número de pesquisas no campo da Psicanálise e Educação que apostam nos grupos heterogêneos, formados por crianças de diferentes origens sociais e estruturas psíquicas, como um recurso de grande valor terapêutico. Aqui nos servimos

18. Em 26/02/2024.

exatamente dessas referências teóricas para guiar nossa intervenção neste enquadre específico, a par, claro, das referências do campo propriamente psicopedagógico.

Constatamos assim que as convocações que as crianças fazem espontaneamente umas às outras contribuem efetivamente para deslocá-las de posições cristalizadas pelos discursos médico, escolar e sobretudo materno e/ou paterno – os reiterados diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção, autismo, “aluno-problema” e/ou filho ou filha que “só quer saber de brincar” –, para assumir o lugar de sujeitos desejosos de saber.

Mas, embora tenhamos destacado os progressos das crianças, é certo que este formato de intervenção psicopedagógica – o grupo –, se por um lado potencializa o número de casos atendidos num universo tão necessitado de apoio e atenção, nem sempre as favorece o tempo todo. Momentos produtivos alternam-se a outros relativamente estagnados e até mesmo desagregadores.

Lembremos a propósito que em nenhum momento Tatiana cedeu às exortações dos meninos para escrever, permanecendo quase sempre à margem do grupo. É possível que a atual parceria com Camila, que como ela gosta de desenhar, modelar e brincar de boneca, tenha efeitos diversos sobre ela. Talvez a saída de Gustavo, que lhe servia como um espelho no qual mirava seus próprios impasses diante das regras sociais, seja-lhe igualmente benéfica. Talvez.

Finalmente, é preciso considerar que como os sujeitos, os grupos também são singulares, de modo que o que aqui se expôs está longe de ser prescritivo, muito menos reproduzível. Cada caso é um caso. O que faz deste artigo, afinal, um convite para seguirmos pensando coletivamente “o que uma criança pode fazer por outra” na clínica dos problemas de aprendizagem.

Referências

- Bernardino, L. M. F. (2020). A função do semelhante na escola inclusiva. In M. E. Pesaro, M. C. Kupfer, & J. Davini (Orgs.), *Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito* (pp. 91-101). Escuta/FAPESP.
- Bernardino, L. M. F., Lavrador, M. B., & Bechara, L. C. (2020). Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica - EE? In M. E. Pesaro, M. C. Kupfer, & J. Davini (Orgs.), *Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito* (pp. 15-33). Escuta/FAPESP.
- Brasil. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971>
- Brasil. Lei Nº 11.700, de 13 de julho de 2008. (2008). *Acréscimo inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm
- Fernández, A. (1984). Tratamiento grupal de los problemas de aprendizaje. In *Temas de psicopedagogía* (pp. 91-104). Escuela de Psicopedagogía Clínica y Forma Sociedad Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas Sul.
- Kupfer, C., Voltolini, R., & Pinto, F. N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In C. Kupfer, R. Voltolini, & F. N. Pinto (Orgs.), *Lugar de Vida, vinte anos depois: Exercícios de educação terapêutica* (pp. 97-112). Escuta/Fapesp.
- Kupfer, M. C. M., Pesaro, M. E., Bernardino, L. M., & Merletti, C. (2017). Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito. In M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini (Orgs.), *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 35-49). Escuta.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1976). *Vocabulário de Psicanálise*. Moraes Editores.
- Mello, G. N. (1987). Educação enquanto Política Pública: Uma contradição a ser explorada. In *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia* (pp. 5-13).
- Muñiz, A. M. R. (1987). Estudo dos vínculos na aprendizagem. In *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia* (pp. 41-48).
- Paín, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Artes Médicas.
- Paín, S. (1999). *A função da ignorância*. Artes Médicas Sul.
- Paín, S., & Jarreau, G. (1994). *Sur les traces du sujet: théorie et technique d'une approche art-thérapeutique*. Delachaux et Niestlé.
- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *A psicologia da criança*. Difusão Europeia do Livro
- Revah, D. (2020). Registros da função do semelhante na escola: função subjetivante e função política. In M. E. Pesaro, M. C. Kupfer, & J. Davini (Orgs.), *Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito* (pp.115-129). Escuta/FAPESP.

Agradecimentos

Agradeço à Mônica Hoehne Mendes, do Projeto Social da Associação Brasileira de Psicopedagogia,

pela supervisão destes onze meses de atendimento psicopedagógico, particularmente no que se refere à avaliação diagnóstica.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Silvia Szterling Munimos
Rua Augusto Ribeiro Filho, 22 – Campo Belo, São Paulo,
SP, Brasil – CEP 04614-020
E-mail: silviaszm@gmail.com